

MANUEL ALCÁNTARA, MERCEDES GARCÍA MONTERO
Y FRANCISCO SÁNCHEZ LÓPEZ (Coords.)

Educación

MEMORIA DEL 56.º CONGRESO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS

DOI: http://dx.doi.org/10.14201/oAQ0251_7



AQUILAFUENTE
A



Ediciones Universidad
Salamanca

MANUEL ALCÁNTARA
MERCEDES GARCÍA MONTERO
FRANCISCO SÁNCHEZ LÓPEZ
(Coords.)



Educación

DOI: http://dx.doi.org/10.14201/oAQ0251_7



Instituto de Iberoamérica
universidad de salamanca



VNiVERSiDAD
D SALAMANCA
CAMPUS DE EXCELENCIA INTERNACIONAL



800 AÑOS
VNiVERSiDAD
D SALAMANCA

AQUILAFUENTE, 251



Ediciones Universidad de Salamanca y
los autores
Motivo de cubierta: Idea original de Francisco Sánchez y
desarrollado por Clint is Good
<https://clintisgood.com/>


1ª edición: julio, 2018


978-84-9012-913-5 (pdf obra completa)
978-84-9012-914-2 (pdf, vol. 1)
978-84-9012-915-9 (pdf, vol. 2)
978-84-9012-916-6 (pdf, vol. 3)
978-84-9012-917-3 (pdf, vol. 4)
978-84-9012-918-0 (pdf, vol. 5)
978-84-9012-919-7 (pdf, vol. 6)
978-84-9012-920-3 (pdf, vol. 7)
978-84-9012-921-0 (pdf, vol. 8)
978-84-9012-922-7 (pdf, vol. 9)
978-84-9012-923-4 (pdf, vol. 10)
978-84-9012-924-1 (pdf, vol. 11)
978-84-9012-925-8 (pdf, vol. 12)
978-84-9012-926-5 (pdf, vol. 13)
978-84-9012-927-2 (pdf, vol. 14)
978-84-9012-928-9 (pdf, vol. 15)
978-84-9012-929-6 (pdf, vol. 16)
978-84-9012-930-2 (pdf, vol. 17)
978-84-9012-931-9 (pdf, vol. 18)
978-84-9012-932-6 (pdf, vol. 19)


Ediciones Universidad de Salamanca
Plaza San Benito, 2
E-37002 Salamanca (España)
<http://www.eusal.es>
eus@usal.es


Maquetación:
Cícero, S.L.
Tel.: 923 12 32 26
Salamanca (España)

Realizado en España-Made in Spain

 Usted es libre de: Compartir — copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato
Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 Reconocimiento — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 NoComercial — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 SinObraDerivada — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

Ediciones Universidad de Salamanca es miembro de la UNE
Unión de Editoriales Universitarias Españolas
www.une.es



Catalogación de editor en ONIX accesible en
<https://www.dilve.es/>

∞ Comité permanente ∞

Jan-Åke ALVARSSON, Suecia – *Presidente* ^[1]
Elizabeth DÍAZ BRENIS, México – *Vicepresidente* ^[1]
Walter RAUDALES, El Salvador – *Secretario* ^[1]
Antonio ACOSTA RODRÍGUEZ, España
Milka CASTRO LUCIC, Chile ^[1]
Horacio CERUTTI GULDBERG, México ^[1]
Kees DEN BOER, Países Bajos ^[1]
John R. FISHER, Reino Unido ^[1]
Enrique FLORESCANO MAYET, México
Jorge R. GONZÁLEZ MARMOLEJO, México ^[1]
Adolfo L. GONZÁLEZ RODRÍGUEZ, España
Martina KALLER, Austria ^[1]
Jacques LAFAYE, Francia
María Luisa LAVIANA CUETOS, España ^[1]
Miguel LEÓN PORTILLA, México
Catalina MACHUCA, El Salvador ^[1]
Elio MASFERRER KAN, México ^[1]
David MAYER, Austria ^[1]
Berthold MOLDEN, Austria ^[1]
Segundo E. MORENO YÁNEZ, Ecuador ^[1]
Nohra REY DE MARULANDA, Colombia
Rafael RIVAS POSADA, Colombia
Ramón RIVAS, El Salvador ^[1]
Luis A. RIVEROS CORNEJO, Chile
Mariusz ZIÓLKOWSKI, Polonia ^[1]

Con asterisco ^[1] los miembros del CP-ICA que han asistido a, por lo menos, uno de los tres últimos Congresos:
53 ICA-2009, 54 ICA-2012, 55 ICA-2015.

∞ Comité Científico ∞

Antropología

Carmen Martínez-Novó, *University of Kentucky*
Pablo Palenzuela, *Universidad de Sevilla*
Arte y patrimonio cultural
Antonio Notario, *Universidad de Salamanca*

Arqueología

Chris Pool, *University of Kentucky*
Andrés Ciudad, *Universidad Complutense de Madrid*
Ciencias y medio ambiente

Barbara Hogenboom, *Centre for Latin American Research and Documentation – CEDLA / Universiteit van Amsterdam*
Alfredo Stein, *University of Manchester*

Comunicación y nuevas tecnologías

Ángel Badillo, *Universidad de Salamanca*
Delia Crovi, *UNAM*

Cosmovisiones y sistemas religiosos

Elizabeth Díaz Brennis, *Escuela Nacional de Antropología e Historia*
Mercedes Saizar, *CONICET*

Educación

José M^a Hernández, *Universidad de Salamanca*
Pablo Gentili, *CLACSO*

Estudios culturales

Catherine Boyle, *King's College London*
Martina Kellar, *Universität Wien*

Estudios de género

Gioconda Herrera, *FLACSO-Ecuador*
Arantxa Elizondo, *Euskal Herriko Unibertsitatea / Universidad del País Vasco*

Estudios económicos

Diego Sánchez, *University of Oxford*
Andrés Rivarola, *Stockholms Universitet*

Estudios políticos

Scott Morgensten, *University of Pittsburg*
Gisella Sin, *University of Illinois*

Estudios sociales

Alberto Martín, *Instituto Mora*
Helene Renee Roux, *Institut de Recherche pour le Développement*

Filosofía y pensamiento

José Luis Molinuevo, *Universidad de Salamanca*
Horacio Cerutti Guldberg, *Universidad Nacional Autónoma de México*

Historia

María Luisa Laviana, *CSIC*
Ascensión Martínez Riaza, *Universidad Complutense*
Guillermo Mira Delli-Zotti, *Universidad de Salamanca*

Lingüística y literatura

Francisca Noguero, *Universidad de Salamanca*
Carlos Franz, *Academia de Chile*

Migraciones

Alberto de Rey, *Universidad de Salamanca*
Christian Zlolniski, *University of Texas at Arlington*

Movimientos sociales

Salvador Martí, *Universitat de Girona*
David Garibay, *Université de Lyon 2*

Relaciones Internacionales

Sergio Caballero, *Universidad de Deusto*
Detlef Nolte, *GIGA – German Institute of Global and Area Studies*

Simposios innovadores

Rodrigo Rodrigues, *Universidad de Salamanca*
Emerson Urizzi Cervi, *Universidade Federal do Paraná*

∞ Comité organizador local ∞

Presidente

Manuel Alcántara Sáez

Secretario General

Francisco Sánchez López

Vocales

Román Álvarez Rodríguez
Ignacio Berdugo Gómez de la Torre
Miguel Carrera Troyano
Ángel Baldomero Espina Barrio
Mercedes García Montero
José María Hernández Díaz
Guillermo Mira Delli-Zotti,
Francisca Noguero Jiméneez
Emilio Prieto de los Mozos
Antonio Notario
Julio Sánchez Gómez
José Manuel Santos

PRESENTACIÓN

Bienvenidos

El Comité Organizador del 56º Congreso Internacional de Americanistas (ICA) invita a la comunidad académica a participar en el encuentro que se celebrará en la Universidad de Salamanca el 15 al 20 de julio de 2018. Bajo el lema «Universalidad y particularismo en las Américas», esta edición del ICA llama a la reflexión sobre la dialéctica entre la universalidad y los particularismos en la producción de conocimiento, un diálogo en el que la necesidad de conocer los particularismos de los fenómenos sociales, políticos, artísticos y culturales obliga a formular nuevas hipótesis que enriquecen y replantean las grandes teorías generales de las ciencias y las humanidades.

El carácter interdisciplinario e inclusivo que ha caracterizado al ICA desde su inicio en 1875, como un congreso de estudios de área en sentido completo, hace aún más significativa esa dinámica de producción de conocimiento. Con un planteamiento interdisciplinario e inclusivo, ICA reúne a investigadores que estudian el continente americano, desde Alaska hasta Tierra de Fuego, incluyendo el territorio del Caribe, a partir del análisis de su política, economía, cultural, lenguas, historia y prehistoria. Así, el Comité Organizador les invita a presentar sus propuestas y participar en el análisis y la reflexión sobre las especificidades de las Américas y el Caribe con el objetivo de enriquecer las grandes teorías generales.

Bem-vindo

O Comitê Organizador do 56º Congresso Internacional de Americanistas (ICA) convida a comunidade acadêmica a participar do encontro que se celebrará na Universidade de Salamanca de 15 a 20 de julho de 2018. Sob o lema “Universalidade e particularismo nas Américas”, esta edição do ICA chama à reflexão sobre a dialética entre a universalidade e os particularismos na produção do conhecimento, um diálogo no qual a necessidade de conhecer os particularismos dos fenômenos sociais, políticos, artísticos e culturais obriga a formular novas hipóteses que enriquecem e reformulam as grandes teorias gerais das ciências e humanidades.

O caráter interdisciplinar e inclusivo que caracteriza o ICA desde o seu início em 1875, como um congreso de estudo de área no seu sentido completo, torna ainda mais significativa esta dinâmica de produção do conhecimento. Com um caráter interdisciplinar e inclusivo, o ICA reúne pesquisadores que estudam o continente americano, desde o Alaska até a Terra do Fogo, incluindo o território do Caribe, a partir da análise de sua política, economia, cultura, línguas, história e pré-história. O Comitê Organizador convida-lhes a apresentar suas propostas e participar na análise e na reflexão sobre as especificidades das Américas e do Caribe com o objetivo de enriquecer as grandes teorias gerais.

Welcome

The Organizing Committee of the 56th International Congress of Americanists (ICA) invites the scholarly community to participate in the congress that will take place in Salamanca from the 15th to the 20th of July of 2018. Under the motto “Universality and particularism in the Americas,” this edition of the ICA invites us to reflect on the relationship between universality and particularism in the production of knowledge, a dialogue in which the need to know the idiosyncrasies of social, political, artistic, and cultural phenomena, leads us to create new hypotheses in order to enrich and rethink grand social theories in the sciences and the humanities.

The multidisciplinary and inclusive character of ICA since its beginning in 1875 as an area congress underscores the importance of this dynamic in the production of knowledge. Based on an interdisciplinary and inclusive approach, ICA gathers together researchers who study the politics, the economics, the cultures, the languages, the history, and the prehistory of the Americas, from Alaska to the Caribbean and Tierra del Fuego. The congress welcomes contributions on the specificities of Latin America and the Caribbean. The goal is to enrich social general theories.

UNIVERSALIDAD Y PARTICULARISMO EN LAS AMÉRICAS

La Universidad de Salamanca, que conmemora en 2018 el VIII centenario de su creación, en sus últimos quinientos años no ha dejado de estar vinculada con América, con quien hoy mantiene una relación si cabe más estrecha. La enseñanza del español la emparenta con el mundo americano que se expresa en inglés y en portugués, así como en francés, mientras que la vocación latinoamericana se proyecta en las investigaciones y en la docencia que se lleva a cabo en sus aulas y laboratorios. El resultado es un flujo permanente de estudiantes y de docentes que circula entre ambos lados del Atlántico en sendas direcciones. Todo ello explica las razones por las que la Universidad de Salamanca fue agraciada para celebrar en su seno el 56º Congreso Internacional de Americanistas (ICA) durante los días 15 al 20 de julio de 2018.

Los textos que aquí se recogen constituyen un número relevante de las ponencias presentadas en el marco del referido Congreso. Abordan una realidad compleja e inmensamente heterogénea desde perspectivas epistemológicas muy diferentes y suponen una muestra excelente del estado del arte en el marco de disciplinas variopintas en el ámbito de las ciencias sociales y de las humanidades. Por consiguiente, se trata de textos que, con un planteamiento interdisciplinario e inclusivo, estudian el continente americano, desde Alaska hasta Tierra de Fuego, incluyendo el territorio del Caribe, a partir del análisis de su política, economía, cultura, lenguas, historia y prehistoria.

En un mundo en el que se cierran fronteras, se apuesta exclusivamente por lo vernáculo, se repudia el carácter multicultural de la humanidad y se privilegian formas identitarias excluyentes basadas en la raza, la lengua y la religión, América supone la evidencia de que otra visión de la realidad es posible. El mestizaje, la plurinacionalidad, los valores comunitarios de solidaridad, empatía e inclusión configuran el día a día de sus diversos pueblos con independencia del nivel de ingreso. Si algo es profundamente americano en el siglo XXI es precisamente su carácter mezclado, pues reúne en su espacio, como ningún otro componente, el potente legado originario al que se sumó el aportado por los pueblos europeos y africanos y, más recientemente, asiáticos. Un crisol social y cultural que ha logrado configurar sistemas políticos en los que la democracia se halla muy asentada afectando a la gran mayoría de sus habitantes, lo que supone la progresiva extensión de sus valores, así como la vigencia de los derechos humanos en su más amplia acepción.

El presente volumen contiene una muestra representativa de la producción académica sobre todo ello. Es, en este sentido, una excelente ventana a la que asomarse para tener una clara idea de los distintos dilemas a los que se enfrentan las Américas en el seno de las tensiones y efectos que está produciendo la globalización. Problemas que deben contemplarse desde una perspectiva comparada y que, por otra parte, requieren de un conocimiento de las claves específicas que se encuentran en sus orígenes.

La publicación de estas ponencias es fruto del compromiso institucional de la Universidad de Salamanca, contraído para la celebración del 56º Congreso Internacional de Americanistas (ICA). Asimismo refleja, exactamente y sin modificaciones por parte de los coordinadores de la obra, el texto enviado por cada uno de los ponentes que expresó su interés y dio su consentimiento para esta publicación. Esta obra no recoge, no obstante, todas las ponencias que se presentaron en el Congreso.

Salamanca, Julio de 2018


Manuel Alcántara Sáez
Mercedes García Montero
Francisco Sánchez López


NOTA EDITORIAL


Estas actas son el fruto del compromiso institucional de la Universidad de Salamanca, contraído para la celebración del *56.º Congreso Internacional de Americanistas (ICA)*, realizado en Salamanca en julio de 2018.


Las textos aquí publicados, son fruto de las descargas efectuadas a mediados de junio de 2018, a partir de las ponencias, previamente evaluadas por el comité científico, admitidas y gestionadas a través de la plataforma ConfTool Pro - Conference Management Tool, versión 2.6.117, creada por el Dr. Harald Weinreich. © 2001-2018 (Hamburgo/ Alemania).


Ediciones Universidad de Salamanca se ha encargado de compilar los artículos, cuya maquetación y corrección son responsabilidad exclusiva de los autores.

Son accesibles en conocimiento abierto en formato digital bajo  licencia Usted es libre de:

 **Compartir** — Copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato Ediciones Universidad de Salamanca no revocará mientras cumpla con los términos:

 **Reconocimiento** — Debe reconocer adecuadamente la autoría, proporcionar un enlace a la licencia e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo de cualquier manera razonable, pero no de una manera que sugiera que tiene el apoyo del licenciador o lo recibe por el uso que hace.

 **NoComercial** — No puede utilizar el material para una finalidad comercial.

 **SinObraDerivada** — Si remezcla, transforma o crea a partir del material, no puede difundir el material modificado.

La obra se agrupa en 19 volúmenes distribuidos por las siguientes áreas temáticas:

1. Antropología
2. Arqueología
3. Arte
4. Ciencias y medio ambiente
5. Comunicación y nuevas tecnologías
6. Cosmovisiones y sistemas religiosos
7. Educación
8. Estudios culturales
9. Estudios de género
10. Estudios económicos
11. Estudios políticos
12. Estudios sociales
13. Filosofía y pensamiento
14. Historia y patrimonio cultural
15. Lingüística y literatura
16. Migraciones
17. Movimientos sociales
18. Relaciones internacionales
19. Simposios innovadores

ÍNDICE

- Experiências na Educação do Campo: concepções de literatura infantojuvenil
SANTOS PINHEIRO, ALEXANDRA
- O impacto da cultura na concepção de Direitos Humanos: construindo pontes nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil
DUARTE, FERNANDA
- Professora em minha casa
DESTRO DE ARRUDA, MARIA DE FÁTIMA
- El enfoque por competencias en la educación superior. Retos educativos y prospectiva
MONTIEL GONZALEZ, IRAIS CLEOPATRA; SORIANO FONSECA, JESUS
- La educación de las mujeres españolas en el decenio 1970-1980
GONZÁLEZ-PÉREZ, TERESA
- La universidad autónoma indígena intercultural y la transformación social en el campo de la educación superior en Colombia
MORA CORTÉS, ANDRÉS FELIPE
- Histórias de pesquisadores(as) negros(as) da Pós-graduação
SILVA, MARCOS ANTONIO BATISTA DA
- Representações Literarias da violência contra a mulher na obra do escritor brasileiro Antônio de Alcântara Machado (1901-1935)
GUSMÃO, EMERY M.
- Los ingresantes a la universidad pública en la Argentina: La perspectiva de los profesores de primer año sobre el problema del abandono de los estudios
PIRELLA, MARÍA PAULA
- “Pregúntele a los chicos lo difícil que es el pluricurso”. Gestionar la enseñanza de la investigación sobre educación rural en educación superior
MAZZEO, JUAN JOSÉ; HIDALGO, CRISTINA ANDREA; OLMOS, ALICIA EUGENIA
- La formación de las profesiones asistenciales en las actuales condiciones del desarrollo capitalista
DE MARTINO, MÓNICA
- O significado da escola: o ensino mediático em comunidade indígena ticuna do Amazonas
RIBEIRO DE OLIVEIRA, EDILANI; DE FREITAS LIMA, JORGE LUIS; PEREIRA DA SILVA, RAYNICE GRALDINE
- A estética da colonização no cinema ficcional histórico brasileiro: representações de gênero e cultura histórica
CARNEIRO, MARISTELA; MOREIRA GONÇALVES, VILSON ANDRÉ
- La comprensión de la diversidad de género en el profesorado y su incidencia en el alumnado transgénero: Un estudio de caso en Educación Infantil
ESPAÑA CHICO, CELIA; FERNÁNDEZ-FUERTES, ANDRÉS A.; FERNÁNDEZ ROUCO, NOELIA

- Toda escuela tiene un partido: Un análisis de la forja de la opinión pública y las consecuencias del golpe-civiles-legales-media parlamentarias 2016
FLEISCHHAUER CORREA DA COSTA, MARCELO LUIZ
- Rendimiento académico y control cognitivo: la regulación de la conducta como un indicador del éxito escolar
REYNOSO OROZCO, ORLANDO
- Sobre infância, literatura e afro-brasilidade
DE GODOY, MARIA CAROLINA
- Educação de Jovens e Adultos em Goiás frente ao direito à educação de qualidade
MACHADO, MARIA MARGARIDA; CASTRO RODRIGUES, MARIA EMILIA DE
- Interculturalidad: propuesta educativa con relaciones interpersonales
MONTIEL GONZALEZ, IRAIS CLEOPATRA; SORIANO FONSECA, JESUS
- Ilustração no livro infantil: estampas e retratos afro-brasileiros(as)
MARIA SEGABINAZI, DANIELA
- A pratica da formação de professores do campo na UFMG: afirmação das identidades dos professores na alternância
MARTINS, MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA
- Actitudes hacia la sexualidad en futuros docentes costarricenses: la importancia de la formación
FERNÁNDEZ-ROUCO, NOELIA
- Formação continuada de docentes de língua portuguesa de escolas públicas brasileiras: o profletras e a perspectiva dos multiletramentos
PEREIRA DE PINHO SILVA, ALBINA; INES SEGANFREDO SANTOS, LEANDRA
- Narrar la vida, experiencias de mujeres jóvenes: hacia una pedagogía feminista y de género
MÉNDEZ LUÉVANO, TANYA ELIZABETH; MARIL MOSQUERA, MARIA MARINA; REYNOSO OROZCO, ORLANDO
- Subjetividades, familia y universidad
MARTELLI CURTO, SUSANA POLONIA; SIGAL, PAOLA; MARQUEZ, CAMILA
- La influencia de la educación en la mujer costarricense
LIZANO DiMARE, MARÍA
- O surgimento de ideias no processo de escrita colaborativa de alunos recém-alfabetizados
PESSÔA MARQUES, MÍRIAM
- Direitos Humanos e Diversidade no Ensino Superior: um estudo de caso a partir de sua aplicação nas matrizes curriculares dos cursos de Letras e História
ALSELMI, ANDRÉ LUIZ; ROSA, LILIAN; VEIGA, PAULO
- Aportes y experiencias en la promoción de la diversidad desde organizaciones sociales
ROMÓN FLORES, JORGE RICARDO
- A formação autora e leitora do aluno na literatura: compartilhando culturas, espaços e tempos por meio de contos latino-americanos
BORTOLANZA, ANA MARIA ESTEVES
- Deficiência escondida: a construção da personagem no jogo entre verbal e visual
SOUZA, RENATA JUNQUEIRA DE; RODRIGUES, SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI; BRANDÃO, CLAUDIA LEITE
- En un mundo masculino, Juliane Dillenius: La primera doctora americana en el área antropología física
RAMUNDO, PAOLA SILVIA

- Análise dos indicadores e das políticas de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência no Brasil
PLETSCH, MÁRCIA DENISE
- Educación decolonizante en el Pueblo Amuzgo de Xochistlahuaca, Guerrero
JUÁREZ NÚÑEZ, JOSÉ MANUEL; COMBONI SALINAS, SONIA
- Autonomía y diversidad cultural: la construcción de dos proyectos educativos en el sureste mexicano
COMBONI SALINAS, SONIA; JUAREZ NUNEZ, JOSÉ MANUEL
- Mindfulness estrategia para la vivencia de Paz en el aula
FRAGOSO FERNÁNDEZ, ESTHER
- Alteridade nas mídias e a formação de professores em contexto de fronteira: como reconhecer o outro através das telas?
TONATTO, REGIANE CRISTINA; MORAES, DENISE ROSANA DA SILVA
- Leitura em sala de aula: o despertar para a magia das palavras
MARTINS, ANTÔNIA; ARAÚJO, LUANA
- Desarrollo industrial chileno y política educacional técnica nacional: debates, sintonías y avances en la primera mitad del siglo XX
TAPIA FIGUEROA, CLAUDIO ANDRÉS
- Movilidad de estudiantes en las políticas de internacionalización de la educación superior de Argentina y Chile
MICHELINI, GABRIELA; LUJÁN ACOSTA, FERNANDO; SANTORSOLA, MARÍA VICTORIA
- Imaginários fermentadores de educação nas rodas de capoeira angola do accara: elementos de uma educação circular
HENTGES, ANGELITA
- Educação de jovens e adultos, entre a ideia de emancipação e a realidade da violência simbólica: estudo com alunos refugiados no município de duque de caxias
PENSO, VIVIANE
- Educación en valores = camino de Paz
CAAMAÑO, VICTORIA DE LOS ÁNGELES; FUSARO, SILVIA CECILIA
- ¿Remplazó el enfoque de la educación inclusiva a la educación intercultural en México? Un análisis de múltiples niveles sobre los cambios de la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en escuelas primarias en la Ciudad de México (2012-2016)
KOESTER, ANNE JULIA
- Contribuciones formativas de las prácticas pedagógicas en los planes curriculares de las licenciaturas en colombia en atención a la normatividad vigente en Colombia
ELVIRA PATRICIA FLÓREZ NISPERUZA
- La educación de jóvenes y adultos en la Argentina reciente y por venir. Un recorrido por la legislación y las políticas
ALICIA BEATRIZ ACIN
- As medidas educacionais em prol da formação plena dos sujeitos – o caso do ensino integrado para jovens e adultos vulneráveis em Portugal e no Brasil
BARROS SÁ, ROSANNA; MOURA, DANTE; HENRIQUE, ANA
- Educación sexual en España: demandas y propuestas inmediatas
MARTÍNEZ ÁLVAREZ, JOSE LUIS; VICARIO-MOLINA, ISABEL; GONZÁLEZ-ORTEGA, EVA; CARCEDO GONZÁLEZ, RODRIGO J.

- A crise da arte: importância da formação docente e ensino das artes no Brasil
SOUZA, RUBENS; DOS SANTOS TAVARES, ELISABETH; ALVES, SYNTIA
- El desarrollo y la gestión del conocimiento. El valor del arte y los mercados
GUTIERREZ, MIGUEL FRANCISCO; GALLO, ROBERTO
- Objecção de Consciência e Educação: Um estudo sobre a objecção de consciência e a judicialização da educação a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988
LIMA DE ALMEIDA, CARLOS ALBERTO
- Permanência no PROEJA: sentidos e buscas do direito à educação
MARTINS DE ABREU JÚNIOR, JUPTER; WANDERLEY DO PRADO, HELEN
- Cartografia digital e ensino de história: usos e possibilidades
TEIXEIRA PINA, CAROLINA
- La educación como estrategia de transformación social y cuidado del medio ambiente
MEDINA SUAREZ, JOSE LUCIANO
- Salud Sexual Responsable: una estrategia para la toma de decisiones en la población estudiantil de la Universidad Nacional de Costa Rica
NORMA LEA SALAZAR BALTODANO
- A escola primária no meio rural: o grupo escolar madre benícia e o grupo escolar farroupilha – notas institucionais
SOUZA, JOSÉ EDIMAR DE
- O plano de ações articuladas e seus impactos nas escolas do campo
SANTOS, ARLETE RAMOS; SOUSA, GILVAN DOS SANTOS; NUNES, CLÁUDIO PINTO; RAMOS, ROSA-NAIDE PEREIRA DOS REIS
- Formar formadores/as para formar: la propuesta de la carrera de Profesorado en Comunicación Social en el Noroeste Argentino, un desafío en contexto de fronteras
CIVILA ORELLANA, FABIOLA VANESA
- Escola ou movimento social? A construção coletiva de uma educação territorializada em uma escola para jovens e adultos na favela de Manguinhos, Rio de Janeiro
ELIS DE AQUINO
- El Giro Ambiental de la Educación: Entre una construcción política de subjetividades y un florecimiento geo-poético de sensibilidades
CARLOS ALBERTO CHACÓN RAMÍREZ
- La práctica pedagógica e investigativa una alternativa desde la facultad de educación de la universidad de Nariño. Colombia
TORRES MESÍAS, JAIME ÁLVARO
- Escola sem Partido: um entrave à formação humana integral e aos direitos humanos dos estudantes brasileiros
JOSÉ PEIXOTO PEREIRA FILHO
- La educación universitaria en la búsqueda del desarrollo sustentable
BELLO DOMÍNGUEZ, JORGE
- La creación teatral como estrategia pedagógica para el estudio crítico de la realidad
LUIS ALFREDO MIRANDA-CALDERÓN
- A alternância pedagógica na licenciatura em educação do campo: área de matemática
SILVINO DE LIMA, ALDINETE; LIMA, IRANETE MARIA DA SILVA

- Educación Intercultural e Inclusión en contextos de Exclusión
MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA
- Engranaje y gestión participativa: una propuesta de gestión directiva en escuelas rurales unidocentes
LUIS ALFREDO MIRANDA-CALDERÓN
- A sala de aula como entre-lugar de cidadania e ação social: reflexões acerca de comunidades brasileiras diaspóricas e desterritorializadas
FREIRE SCHIFFLER, MICHELE; SILVA PRADO, GISELE
- Política de formação continuada de professoras de jovens e adultos: história e memória em tempos de crise
AQUINO, FERNANDA MAYARA SALES DE
- El impacto de algunos factores en el desempeño de las habilidades en los estudiantes de educación superior en México para 2016
SÁNCHEZ LOZANO, JOSÉ ALEJANDRO; MORALES FLORES, EUDOXIO
- Branca Canto e Melo e seu protagonismo no I Congresso Internacional Feminista
XAVIER, LIBANIA; MARINHO, NAILDA
- Lá vem o homem do saco: da ficção a realidade, uma história de medo e preconceito
SAYONARA FERNANDES DA SILVA
- Construir el común del conocimiento: hacia la universidad cooperativa, autogestionada y autónoma
GUN CUNINGHAME, ROBERT P. D.
- Ações escolares em prol da formação de uma educação para paz
MARIA JOSÉ MARQUES LIMA
- As artes no desenvolvimento da criatividade: a experiência de uma oficina com alunos universitários
SALES VIANA, REBECA; SILVA, LEVI; CARDOSO, MÁRIO; MORGADO, ELSA
- Formação docente, descolonialidade e globalização: um estudo sobre as possibilidades educativas do mercosul educacional
DO SOCORRO RODRIGUES DE ABREU FERREIRA, FRANCISCLEIDE; ARISTIDES DE OLIVEIRA MOLINARI, PAULA MARIA
- Tejido epistemológico desde las artes en el ámbito universitario
JORGE LUIS YANGALI VARGAS
- Mediaciones en el aula que tributan a la construcción de la identidad cultural 2006-2016
PRINS VELASQUEZ, BRUNILDA; LAGO DE ZOTA, ALEJANDRINA; PETRO TINOCO, CANDELARIA
- Los otros migrantes: la movilidad por razón de estudios de Latinoamérica a España
NURIA DEL ALAMO GÓMEZ
- Inclusão no ensino superior: políticas de ações afirmativas na universidade estadual de feira de Santana (uffs) na bahia
SILVA DE CARVALHO OLIVEIRA, CARINA
- Ensayos de convergencia del concepto de autonomía en Freire y Maturana: Una esperanza para la educación
JENNIFER CAROLINE DE SOUSA
- Chá com letras e filosofia: momento de resistência poética no instituto federal de mato grosso do sul
CELINEI, MARIA CELINEI DE SOUSA HERNANDES; PAULA, PAULA EMBOAVA ORTIZ
- El encuentro con adolescentes rurales y la transformación de la mirada del profesor
ESPINO ROSENDO, HOLDA MARÍA

- Las humanidades: un camino por recorrer en la educación superior
LAGO DE VERGARA, DIANA ELVIRA; MESTRE DE MOGOLLON, GILMA; MUNERA CAVADIAS, LIRIS
- Empowering Women of Indigenous Cultures through a Folkloric Arts Curriculum
KARL LORENZ
- Experiencias históricas de renovación pedagógica en el contexto rural aragonés: un modelo inspirador para el mundo rural latinoamericano
LORENZO LACRUZ, JUAN
- Religiosidad en una escuela etnoeducativa
MUNERA CAVADIAS, LIRIS DEL CARMEN; LAGO DE FERNANDEZ, CARMEN CECILIA; LAGO DE VERGARA, DIANA ELVIRA
- Uma tipologia de mídia impressa como forma de comunicação sobre a influência a h1n1: política de educação em saúde para 3ª idade
NEGRI BARBOSA GELFUSO, ALINE; DE SOUZA LEHFELD, NEIDE APARECIDA; NEGRI BARBOSA, ELIZABETH REGINA
- Una perspectiva de la pedagogía social desde el pensamiento social latinoamericano en clave intercultural
PEÑA, ADELINA
- Cultura escolar e território vivo: limites, tensionamentos e possibilidades
SILVA VIRGINIO, ALEXANDRE
- Experiências de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica no contexto do Ensino Superior: o caso da UFOP
SILVA, MARCILENE MAGALHÃES DA; FRANCO, MARCO ANTÔNIO MELO; TORISU, EDMILSON MINORU; FERREIRA, CARLA MERCÊS DA ROCHA JATOBÁ
- Conocer a quien conoce: Una propuesta anti hegemónica para la educación escolar en la perspectiva de Humberto Maturana
MARÍA ELENA INFANTE-MALACHIAS
- Trayectorias académicas y laborales de mujeres que ocupan puestos de liderazgo universitario: el caso de la Universidad de Guadalajara en México
CASTAÑEDA RENTERIA, LILIANA IBETH; PARGA JIMÉNEZ, MARÍA FELÍCITAS; MUSALEM ENRÍQUEZ, ANISSE JACINTA
- Controle social sobre recursos financeiros descentralizados em Centros de Educação de Jovens e Adultos: a participação em questão
BANDEIRA BARCELOS, LUCIANA
- Contenido, Sentido y Educación: una aproximación sociológica sobre la construcción institucional de la desigualdad educativa
CERVANTES GARCÍA, OSVALDO RAMSÉS
- Una cartografía para la Educación intercultural recíproca: la unidad enriquecida por la diversidad
SAGÜÉS SILVA, ALICIA FERNANDA
- El enfoque educativo intercultural en la formación de los futuros formadores de la educación básica-México
MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA
- Los objetos de la Ciencia en los Laboratorios de enseñanza escolar básica
DE LA RIVA LARA, MARÍA DE JESÚS; PAZ RUIZ, VICENTE
- Reconfigurações do espaço-tempo escolar: mídias sociais digitais e narrativas de resistência
MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE

- Políticas educacionais para os sujeitos do campo: uma análise do processo histórico a partir do materialismo histórico dialético
M. FIDELIS, LOURIVAL; C. HOELLER, SILVANA; I. FARIAS, MARIA; C. V. FAGUNDES, MAURÍCIO
- Mídias, fronteiras e linguagens na educação e na escola: a contribuição das pesquisas interdisciplinares
DA SILVA MORAES, DENISE ROSANA; ROSSO WALKER, MARISTELA
- “Una escuela santafesina en territorio entrerriano”. Cotidianeidad escolar en un contexto rural-isleño
ROMERO ACUÑA, MACARENA
- O PIBID Geografia-PUC-Rio: experiências de impacto na educação básica
CORREIA, LUANA
- La educación comercial vs la educación doméstica de las mujeres mexicanas del siglo XX
NORMA RAMOS ESCOBAR
- Enseñanza de lengua y literatura en la formación docente de la Universidad de Brasília: panorama con dificultades, pero horizontes posibles
ALVES, JANAÍNA
- A representação imagética e escrita por crianças do 3º ano do ensino fundamental, de Belém do Pará, Brasil, da obra literária menina bonita do laço de fita
LORENA BISCHOFF TRESCASTRO
- Prácticas normalizadas e invisibilizadas de exclusión y violencia en la escuela primaria
ELIZABETH ALEJANDRA NUÑEZ DORANTES
- Algumas inferências da Biologia do Conhecer em narrativas autobiográficas de professores em processo de formação inicial
VIEIRA, BRUNO CÉSAR; INFANTE-MALACHIAS, MARÍA ELENA
- Direito, direitos humanos e educação: do direito à educação proclamado à deontologia social de um paradigma epistemológico e político emancipatório no Brasil
NUNES, CÉSAR AUGUSTO; ROCHA SOARES, LEOPOLDO
- Terra como princípio educativo
CARGNIN-STIELER, MARINEZ; DE SOUZA, HELLEN CRISTINA; MOURAD, LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA
- O discente como agente construtor de novo modelo educacional
LIMA, DAMIÃO
- Estudos Feministas, EJA e Educação Profissional: interlocuções acerca da inserção feminina na rede federal de educação tecnológica
MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA
- Aprendizajes culturales de estudiantes universitarios mediante la experiencia estética: adecuaciones didácticas desde la Educación Sensorial
CASTAÑEDA DÍAZ, ARELI ADRIANA
- Edmodo, educação ambiental e a rede sociotécnica: a formação do professor de educação física
RIBEIRO, SANDRO JORGE TAVARES; ALVES, MARCELO PARAISO; MARTINS, CASSIO; DA SILVA, WESLEY PINTO; EDUARDO, JANAÍNA RODRIGUES DE FREITAS MACHADO; CARVALHO, MÁRGLORY FRAGA DE; OSUGUE, GUSTAVO JUN; FERREIRA, VITOR; MENEZES, ELLEN OLIVEIRA DE; MENDES, GILNEI; GORITO, ALEX DOS SANTOS; WENTER, MICHELLE; LOMBARDI, ANA CHAVÃO
- Estudantes indígenas no ensino superior: espaços educativos e de resistência
ZACHARIAS RODRIGUES, MARINETE APARECIDA; SCALON FACHIN, VIVIANE

Internacionalização na educação superior e mobilidade estudantil: O vai e vem de jovens acadêmicos
MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA, ELISABETE; SELPA HEIZLE, MÁRCIA REGINA; MOOG PINTO,
MARIALVA

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTOJUVENIL

ALEXANDRA SANTOS PINHEIRO

EXPERIÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEPÇÕES DE LITERATURA INFANTO-JUVENIL

I. ESCLARECIMENTOS NECESSÁRIOS

O presente artigo analisa as práticas de leituras das jovens alunas do Projovem Campo Saberes da Terra¹, no Distrito de Piraputanga². O estudo procurou compreender o lugar que os materiais impressos ocuparam na vida dessas jovens e, de que maneira a ausência ou a presença do impresso contribuiu para perceber a identidade das alunas do campo, no caso das entrevistadas: mulheres que se casaram antes dos 16 anos e que, por conta do casamento e da gravidez precoce tiveram que abandonar os estudos. Entre as questões respondidas pelas estudantes de Piraputanga estão: como foi o primeiro contato com o material impresso?; teve ou tem acesso a que bens culturais, quais?; e quais materiais impressos circularam ou circulam em suas casas durante a infância?. De modo geral, as lembranças das jovens evidenciam a pouca leitura em suas vidas. Pode-se observar a resistência de algumas em relação à prática de leitura, ou mesmo sobre a dificuldade em encontrar locais onde esses materiais possam ser consultados. A família e a escola foram os espaços citados de aprendizado, mas, na maioria dos casos, apenas a escola aparece como sendo o espaço onde tiveram os primeiros contatos com livros.

Por outro lado, as jovens responsabilizam tanto a família (pelas regras morais que lhes obrigaram a abandonar a escola - por estarem grávidas ou pelo simples fato de serem mulheres-) quanto a própria escola (pela pouca valorização à leitura, em especial à leitura literária) por serem, hoje, pessoas pouco autônomas e sem muitas perspectivas para o futuro. Assim, o desinteresse e a desvalorização pela leitura e suas práticas em ações cotidianas, associadas às questões de gênero e abandono escolar, foram analisadas com o intuito de observar as diversas formas em que as práticas de leitura podem ou não ser desenvolvidas, e de que maneira refletem na condição de alfabetizado ou letrado.

É preciso ressaltar que a realização de um estudo sobre as práticas de leituras das jovens educandas³ do Projovem Campo Saberes da Terra significou mais do que identificar o tipo de material impresso do qual elas se apropriam ao longo de suas vidas. Essa investigação constituiu-se, sem dúvida, como um estudo de conhecimento do que havia de leitura na vida dessas mulheres, vidas que retratam e narram histórias comuns, entre o cotidiano rural. No entanto, com as diferentes razões e explicações para estar ali. Nos relatos sobressaem situações sociais e culturais que as afastaram do contato com o livro, evidenciando o desinteresse e a desvalorização da prática de leitura.

O estilo de vida marcado pela exclusão familiar, pobreza, precocidade e questões de gênero é o que justifica as limitações na prática de leitura entre quase todas as entrevistadas. Em contraposição, são esses mesmos elementos, que um dia interromperam a trajetória escolar dessas

1 O Projovem Campo Saberes da Terra foi um curso de dois anos, financiado pelo MEC- Secad, em parceria com a Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, a Prefeitura Municipal de Aquidauana e a Universidade Federal da Grande Dourados, para formação de jovens do campo, na modalidade EJA, ensino fundamental, com qualificação profissional e social voltados para o eixo articulador do projeto, Agricultura Familiar e Sustentabilidade.

2 O Distrito de Piraputanga corresponde ao território do município de Aquidauana, acerca de 30 quilômetros do centro urbano. Portal do Pantanal sulmatogrossense. Por ser próximo a capital do Estado, possui um forte apelo turístico devido à composição da paisagem natural, formada pela Serra de Maracajú e o rio Aquidauana. Sua economia está voltada para a pesca e a agricultura, relacionada ao fluxo de turismo na região, e foi tipicamente construída a partir da Estrada de Ferro e Garimpo. A população é oriunda, principalmente, da região nordeste, o que culturalmente construiu e vem construindo a cultura local.

jovens, que servem hoje de motivação para que frequentem as classes do Projovem Campo. Na fala de todas, acentua-se a esperança de que a volta aos estudos possa contribuir para a conquista de um trabalho e, com ele, de sua autonomia.

Por apresentarem maior disponibilidade para falar é que a pesquisa centrou sua atenção apenas nas vozes femininas. As falas dessas jovens estudantes do campo permitiram, nas palavras de Pinheiro: “observar as imagens femininas e o discurso de mulheres e sobre mulheres contribui para uma reflexão histórica e social da constituição do feminino”. E tratando-se de jovens mulheres do campo, entende-se que essa vida é formada “pelas concepções de seu tempo e de sua comunidade” (2010, p. 35).

Por fim, identificar em que circunstâncias ocorrem as práticas de leitura que essas mulheres vivenciaram ao longo dessa trajetória de vida, os materiais impressos que circulavam em suas casas e as histórias que ouviam quando crianças são os objetivos desse estudo. O intuito é o de compreender em que contextos a inserção do ato de ler estava presente, nas mais diversas fases de suas vidas. Muitas delas tornaram-se mães logo na adolescência, deixando de frequentar a escola muito cedo. Consequentemente, forçadas a assimilar culturas e hábitos sociais distintos num curto espaço de tempo. Como observamos nas entrevistas analisadas, a mudança de ambiente, devido a questões de desajustes familiares e econômicos, configuram como fatores de exclusão social e educacional, limitando o acesso a bens culturais, como ir à biblioteca, ao cinema, ao teatro, a museus; e a deficiência para realizar práticas de leituras comuns no dia a dia, como ler e compreender uma “bula” de remédio.

Na família, é comum ocorrer a primeira possibilidade de contato com a leitura e todo o seu universo, como justifica Bloom: “considero aqui a leitura como hábito pessoal, não pratica educativa” (2001, p. 17). O autor também enfatiza que “uma das funções da leitura é nos preparar para uma transformação”. Para algumas jovens mulheres, essa transformação ainda não aconteceu, evidenciando a pouca prática de leitura, e a falta de permanência delas na escola desde muito cedo. Vindas de famílias muito pobres e com experiências de violência e desestrutura (muitas cresceram com avós ou com outro parente próximo, poucas tiveram a presença do pai, etc), para essas mulheres a família não foi a responsável para que tivessem o primeiro contato com a leitura. A família, como se verá posteriormente, é lembrada pela experiência da narrativa oral e a escola, como o espaço em que o contato com o material impresso lhes foi permitido, mas não aprofundado.

O ato de ler, conforme recupera Mattelart, pode ser considerado “uma cultura de letrados com forte contribuição para a valorização de sua língua e os elementos culturais que a definem” (MATTELART, 2004, p. 12). Essa concepção é criticada por Mattelart, cujo argumento se aproxima mais de Bloom para quem “não existe apenas um modo de ler bem, mas existe uma razão recíproca por que ler” (2001, p. 15). Com a contribuição de Soares, chegamos ao que, a nosso ver, não pode ser ignorado hoje quando se pretende estudar práticas de leitura: a diferença entre o alfabetizado e o letrado:

Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um como consequência de ter-se apropriado da escrita (2006, p. 18).

Alfabetizado nomeia aquele que apenas aprendeu a ler e escrever, não aquele que adquiriu o estado ou a condição de quem se apropriou da leitura (2006, p.19).

Esse registro já evidenciava que a leitura, antes mesmo de ser uma prática somente de quem conhece as letras e sabe usá-las, é fonte de comunicação que pode interdepende de outros fatores, como o fato de ser alfabetizado, isto é, “a leitura é uma prática realizada de acordo com a necessidade de quem se faz leitor naquele momento” (BLOMM, 2006, p. 17). As alunas do

Projovem ressaltaram que, mesmo tendo acesso a bens culturais, muitas vezes não se apropriam de livros e outros materiais impressos por desconhecerem a importância daquela leitura para suas vidas. Envoltas às tarefas da casa e do campo (animais para alimentar, leite para tirar e hortas para cuidar), ler é relegado a momentos raros: ora decifrar um documento, ora para fazer as tarefas do Projovem Campo.

De fato, para as alunas do Projovem Campo Saberes da Terra, ler não foi uma prática culturalmente construída dentro da família, como declara a aluna nomeada de Manga³, que, aos 22 anos, é mãe de três filhas. Ela relembra que muito cedo perdeu a mãe. O pai, que não teve oportunidade de frequentar a escola, também não lhe incentivou a frequentar escola e tampouco estimulou a prática de leitura em sua vida. De acordo com ela, a falta de tempo e de habilidade a influenciou a conhecer primeiro a televisão ao invés dos livros. Manga destacou as histórias contadas pelos antigos em rodas, contos de assombração e causos, que, depois de escutados na TV, ganharam vidas em sua imaginação, como se lê abaixo:

(...) eu gosto de ler revista, eu gosto de televisão, mas pela televisão e rádio, é o que eu gosto, de tudo na televisão, aí no rádio escuto tudo, mas lê livro não, não tenho saco, não gosto muito assim (...) porque não fez parte sabe, desde pequena era na escola assim, tinha que ler, mas não fez parte, não teve aquele incentivo, meus pais não estudaram muito, não teve aquele negócio, teve que trabalhar, minha mãe morreu cedo, quando tinha seis anos, não teve aquele incentivo, mais na televisão⁴ (aluna Manga).

O trabalho também é um dos motivos pelo qual algumas alunas não foram estimuladas a manter a prática de leitura: “o que transforma o valor que a leitura tem que ter na vida do sujeito para que ele possa compreender ou começar a compreender o mundo que está a sua volta” (MANGUEL, 1997, p. 20). A Educação **no** campo em contraposição à Educação **do** Campo ainda é marginalizada por não oferecer um ensino específico que atenda às necessidades camponesas, como afirma MacPherson : “fala em quinhentos milhões de crianças em estado de pobreza no Terceiro Mundo, a maioria em áreas rurais. A qualidade do ensino que chega até eles é duvidosa” (*apud* GENTILI, 1995, p. 13).

Muitas das entrevistadas admitem que, atualmente, não encontram dificuldades de acesso e apropriação de materiais impressos na comunidade de Piraputanga. Apesar disso, afirmam que têm dificuldades em compreender o que leem. Segundo Soares:

Ler é um ato social construído e que a qualidade e condições de seu conhecimento da leitura e outros domínios e habilidades referentes ao ato de ler está em si interagindo com as mais diversas formas de comunicar-se em sociedade (2006, p. 29).

Que “domínios de habilidade” faltam a essas estudantes para minimizar suas dificuldades em compreender a leitura de materiais impressos? A nosso ver, o estudo das histórias de leitura das educandas do Projovem Campo Saberes da Terra responde a essa questão e, ao mesmo tempo, aponta para possibilidades de atuação para que a Educação do Campo seja promotora da prática da leitura e, com essa prática, de sujeitos autônomos.

II. MUDANÇAS: TRAJETÓRIA FAMILIAR E ESCOLAR

Bom, a minha mãe me disse que da primeira vez que ela me matriculou na escola eu tinha sete anos. Ela comprou mochila, caderno, todo bonitinho e eu fui pra escola toda faceira. Não chorei, não dei nenhum trabalho, não dei nada. Na época, foi quando eu comecei a estudar não havia

3 Apesar de todas terem assinado o termo de consentimento e de terem autorizado a divulgação de seus nomes, preferimos nomeá-las com nomes de frutas para obtermos uma maior liberdade de análise.

4 Procuramos manter a fala original da aluna.

livros pra série que eu inicie, mas, com o passar do tempo, eu, quando eu tinha mais ou menos nove, dez anos, aí eu já estudava, do Lajeado para Palmeiras. Aí, nessa época, eu num me interessava muito por leitura não, só lia o que a professora colocava dentro da sala só e quando chegava em casa, guardava os cadernos e ia brincar. Aí mudemos pra Anhanduí, mas meu pai não tirou minha transferência, então chegando lá eu tive que iniciar tudo novamente, da 1ª série até a 4ª série que eu já tinha parado em Palmeiras, aí eu fazia tudo, eram dez minhas notas porque eu já sabia das matérias tudo, não precisava ler nada, eu era a melhor aluna da sala, porque só tirava notas boas. Aí de lá mudemos para Maracajú, minha mãe separou do meu pai, mudemos para Maracajú, aí em Maracajú não estudei, perdi dois anos (aluna Ponkan).

O primeiro contato com a leitura e material impresso, para muitas mulheres entrevistadas nesse estudo, deu-se somente com o início da vida escolar. Reforçando que nem sempre é na família o espaço em que a criança desenvolve o primeiro contato com bens impressos. No depoimento de Ponkan, destacado acima, a atuação da família teve um peso negativo para o seu desenvolvimento escolar. Ponkan recorda que era uma ótima aluna, mas sutilmente atribui à separação dos pais e às constantes mudanças da família a culpa por não ter concluído seus estudos.

Apesar de ter sido uma boa aluna, Ponkan admite que, na infância, não tinha muito interesse por leituras, em especial, por leituras literárias. Lia apenas o que a professora solicitava. Neste caso, a escola, única possibilidade para se efetivar a prática de leitura, literária ou não, também influenciou pouco na vida dessa jovem. A entrevistada era boa aluna porque cumpria com as atividades sugeridas pela professora, mas não foi despertada para o processo de formação de leitura. O relato da aluna Ponkan é repetido na fala de outras alunas. Para retratar as dificuldades de acesso e de permanência na escola, as entrevistadas também apontam como fatores de fracasso as escolhas feitas pelos pais. Guavira, por exemplo, mesmo tendo que frequentar as séries iniciais por duas vezes, não demonstra baixa autoestima referente à sua condição. Ela tem a consciência de que era uma criança e, nessa condição, era obrigada a acompanhar os pais em suas decisões e nas inúmeras mudanças de cidade.

não tinha, éramos muitas crianças e a minha avó como tinha que cuidar de 11 crianças uma atrás da outra, aquela escadinha, tudo mãe solteira, nossa mãe tinha que trabalhar e nós ficávamos com a nossa avó e a nossa vó é índia pura, então, ela não sabe ler, então aí a gente, e a leitura nós só buscamos na escola, família não (aluna Guavira).

A jovem lança aos pais, à sua avó e a sua não permanência na escola o olhar de quem compreende que nem sempre temos o controle sobre nosso destino. A avó cuidava dos filhos de suas filhas, “tudo mãe solteira”, e não sabia ler, ou seja, também não teve, em sua época, a possibilidade de frequentar a escola. Nessa condição, Guavira conclui que “a leitura nós só buscamos na escola, família não”. Por outro lado, a leitura oferecida pela escola em geral é realizada de forma pragmática, sem o compromisso de formar sujeitos leitores e autônomos.

Ao pensar sobre o processo de aquisição da palavra escrita, as alunas retratam muito mais os conflitos familiares que lhes marcaram do que efetivamente os seus contatos com livros. As entrevistas, de forma geral, apontam para a dificuldade de permanência na escola e de acesso aos materiais impressos, mas também denunciam o sofrimento que experimentaram na infância: pobreza, desestrutura familiar, mudanças geográficas e emocionais. Nesse sentido, concordamos com o posicionamento de Paulo Freire, cada um constrói suas práticas de leitura a partir de um alicerce histórico de vida natural e cultural, alimentado por uma cultura de letras que necessariamente não precisa estar na escrita (FREIRE, 1989, p.11). No entanto, dentro do ambiente em que se encontravam, o ato de ouvir histórias, para a maioria, também é negado, uma vez que os conflitos não possibilitavam um ambiente de diálogo. Fora isso, para alguns pais das entrevistadas, pessoas que não tiveram a oportunidade de frequentar uma instituição de ensino,

havia a mentalidade de que a escola não era uma possibilidade de transformação e, portanto, não era essencial. O trabalho, nesse processo, era mais urgente.

Essas evidências de inclusão/exclusão escolar seguidas de exclusão social, devido às mudanças, deram-se de formas variadas, ocasionando comumente o abandono escolar, tanto na infância quanto na adolescência. Todavia, a importância de ler ainda se fazia presente na vida de algumas dessas mulheres. Mesmo privadas do acesso a bens materiais e culturais estar alfabetizadas lhes garantiam condições de letradas, como explica abaixo:

Letramento é um estado, uma condição; estado ou de quem interage com diferentes tipos de leitura (...), com diferentes gêneros e tipos de leitura (...), com as diferentes funções que leitura desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura (SOARES, 2006, p. 44).

O discurso também em comum dentro das famílias das entrevistadas circunda uma pobreza econômica que pode ter sido motivada por tantas mudanças de ambiente, como garantia de vida estável, sem importar-se ou apegar-se a sentimentos e sentidos de vida. A falta de incentivo à leitura dava-se, talvez, pelo mesmo motivo que os pais exerciam sobre seus filhos para justificar uma situação aparente até hoje: pouco tempo dedicado à escola e diferentes problemas pessoais que afastam diretamente ou indiretamente o adulto de praticar ou não o ato de ler. É preciso lembrar, ainda, que a falta de incentivo parte daqueles que também não tiveram acesso à escola e a materiais impressos diversificados. Assim, não há culpados, há apenas a confirmação de um processo natural: o indivíduo não pode atribuir importância a aquilo que nunca fez sentido para ele.

O estudo observou que o discurso de mudanças de ambiente, seja por motivos financeiros ou familiares, é comum entre as entrevistadas já na época de sua infância, e, que o estímulo à leitura e à permanência na escola acabavam se perdendo. Em contrapartida, o fator mudança, seguido de abandono escolar, utilizados pelas entrevistadas para justificar os poucos anos dedicados à escola, repete-se em sua família. Atualmente, os filhos dessas jovens sofrem com as constantes mudanças, demonstrando pouco rendimento na escola. O ciclo se repete e as jovens, mesmo tendo voltado à escola, não percebem que seus filhos sofrem as mesmas privações que no passado lhes afastaram da escola.

Magda Soares (2006, p. 47) afirma que os gêneros literários, escritos e orais, geralmente são os primeiros acessos da criança ao mundo da leitura. São textos literários como a música, conto, narrativa oral ou mesmo livro infantil. Quanto mais cedo for estimulado, afirma a autora, tão logo será cultivado e exercido para as formas mais complexas de leitura, nas fases posteriores à infância. As falas seguintes, no entanto, evidenciam que os pais ou os responsáveis, que tradicionalmente incentivam esse contato, pouco contribuíram:

Bom, minha infância não teve muita, muita oportunidade não, não morava com meus pais, sempre morei sozinha assim, trabalhando desde pequena, quando tinha oportunidade eu ia pra escola, num ficava muito estudando, sai na metade do ano, voltava de novo, ia pra casa de outro, oportunidade de lê assim foi pouco (...) eu morava com uma tia minha, que eu trabalhava na casa dela durante o dia, e eu estudava na parte da tarde, mas era pouco que eu ficava na sala de aula, que às vezes eu saía, não dava pra terminar as aulas (aluna Limão).

Pode ser que ela contava, não tenho muita lembrança dessa época, não sei por que eu não tenho muita lembrança dessa idade, eu só tenho lembranças da idade minha de oito, nove anos pra frente (aluna Caju)

A necessidade de trabalhar e a vida na casa da tia afastam de suas mentes as lembranças das histórias que (quem sabe) ouviram. Para outras, a frequência com que se mudava de localidade- entre campo e cidade, apagou de suas memórias o sentido que ouvir histórias poderia

representar para sua formação emocional e psíquica. Outras conseguem rememorar as histórias contadas, as brincadeiras vividas, mas a vida escolar em si é pouco lembrada:

Ah, depois que eu entrei na escola minha mãe tinha me ensinado a ler né, assim, eu lia já, mas lia pouco, daí nem no pré eu entrei, entrei direto pra escola, nos meus seis anos, aí eu fui aprendendo a ler e a escrever. Estudei até a 5ª série, não nessa escola, eu só estudei, não, primeiro eu estudava em Aquidauana né, estudei até a 5ª série, depois nós voltamos pra lá, aí continuei, aí reprovei uns dois anos, aí continuei lá em Aquidauana, aí eu parei de estudar (aluna Laranja).

Lidas somente pelos professores, por questão de família ler historinhas ou ler livros não, não tinha esse incentivo, eu me incentivei sozinha até os 11 anos como eu contei, até 11 anos era só escola mesmo, em casa não (aluna Ponkan).

A cada entrevista, o fato da frequência com que essas famílias se mudavam, tanto de uma casa para outra, quanto de uma cidade para outra, bem como de uma família para outra, mostra que, como crianças, essas alunas não tinham opções de escolhas. Assim, algumas indicam que os pais ou responsáveis estimularam o primeiro contato, ou o imaginário, seja por contação de causos ou leitura de historinhas infantis. Outra situação aparente que dificultou o acesso à leitura e a bens culturais nessa fase e, em outras situações o tempo dedicado ao trabalho fazia com que os pais oportunizassem apenas a televisão como único meio de comunicação, fora os momentos de brincadeiras de rua:

Nessa época que eu morava com a mulher não tinha nada de leitura, era só televisão, só assistia televisão (aluna Ponkan)

Minha trajetória escolar foi boa, não, quer dizer, eu reprovei muito na 1ª série, eu fiquei uns 4, 5 anos, 3 anos assim, também quando eu sai (...), ah, eu acho que era mais para brincadeira, brincava, acabava brincando (aluna Manga)

Em outras situações, para outras alunas, essas oportunidades eram bem raras. Constatamos, assim, que as mudanças de ambientes e o pouco incentivo e acesso a bens culturais foram fatores predominantes na construção do mundo e visões de leituras das educandas do Projovem Campo de Piraputanga. A falta de referência familiar pode ter sido responsável pela prática de leitura não ser frequente na fase de adolescência e posteriormente na juventude, quando a maioria das entrevistadas já são mães, algumas casadas e ainda com histórias de vidas que demonstram a deficiência das práticas sociais de leitura, como ler um bom livro, uma notícia no jornal, um outdoor.

Durante a vida das entrevistadas, houve pouco envolvimento com diversos tipos de materiais impressos que circulavam na casa em que moravam. Hoje há uma frequência maior desses materiais, contas de energia, bancárias, receitas, Bíblias, jornais, gibis, revistas, livros didáticos, enfim, uma gama de material está disponível para acesso e apropriação, porém, a prática não construída faz com esses materiais passem despercebidos em momentos simples.

III. DA INFÂNCIA PARA O CASAMENTO E FILHOS

Dentre tantas oportunidades construídas e desconstruídas acerca de suas práticas de leituras, ao longo das histórias de vida dessas jovens, o casamento precoce retrata questões de gênero que dificultavam não só o acesso à leitura, como também à escola. Outro fator observado foi a dedicação exclusiva aos filhos até que atingissem a idade escolar. O processo de adquirir autonomia para poder pensar e agir diante de suas vontades é, de certa forma, manipulado pelos maridos. Para poderem estudar, as alunas do Projovem Campo necessitavam levar todos os seus filhos à escola, mesmo que os maridos estivessem em casa. De acordo com elas, essa era a única forma de obter permissão para trabalhar fora.

“Uma das funções da leitura é preparar para uma transformação” (BLOOM, 2001, p. 19), no entanto, essa transformação, em muitos casos, fica sufocada em meio às situações exigidas pelos companheiros ou pela criação dos filhos. Desta forma, depois das dificuldades enfrentadas na infância e em parte da adolescência, o casamento e a maternidade são as justificativas que essas mulheres apresentaram para negar tanto o acesso como a apropriação de materiais impressos. Durante as aulas do Projovem Campo, foi possível identificar que elas não compreendiam o pouco que lido, o que atribuímos ao baixo nível de escolaridade e à falta de incentivo e valorização que outrora não aconteceu. Consequentemente, percebemos que as jovens não acreditavam em seu potencial, demonstrando uma baixa autoestima. Outros problemas eram vistos como barreiras para impedir a leitura: “Eu tinha dificuldades para ler porque era gaga, e eu achava que travava ali e não ia sair da gagueira, e a minha timidez era essa” (aluna Laranja).

Algumas entrevistadas optaram por não contar a história de seu casamento e filhos, mas enfatizaram que os filhos representam uma das melhores conquistas de suas vidas. Na recusa por falar sobre o casamento, talvez esteja a vivência de situações de opressão na convivência conjugal. A maioria se casou antes dos dezoito anos e algumas, aos vinte e dois anos, são mães de três crianças. Assim, a lida com os filhos e com os trabalhos da casa e da agricultura parecem subtrair dessas jovens o lugar de esposas/mulheres.

Outro fator que chama a atenção é o fato de que, mesmo sem o estímulo e a apropriação direta a bens materiais, elas ouviam histórias, sabiam da existência de bibliotecas e tinham a escola como um dos únicos acessos a livros. Conforme narra a história, somente “no século XIX já se estabelece uma mudança no público leitor. Ele se torna muito maior e se constitui, em grande parte, de mulheres” (PRIORI, 2002, p.403). Essa mudança ocorre primeiro na Europa, onde as mulheres começam a ter contato com o universo literário. Segundo Priori, os materiais impressos ganham força em nosso país, “gradativamente o público consumidor de espetáculos e livros se ampliou” (2002, p. 404). Mesmo assim, o espaço da mulher ainda era o privado, como lemos abaixo:

A situação de ignorância em que pretende manter a mulher é responsável pelas dificuldades que encontra na vida e cria um círculo vicioso: como não tem instrução, não está apta a participar da vida pública, e não recebe instrução porque não toma decisões (PRIORI, 2002, p.406).

A afirmação de Mary Del Priori é confirmada pelas falas abaixo. Nelas, as mulheres admitem não contribuir para que suas filhas trilhem um caminho diferente do delas:

Não, ela nunca, a gente nunca conversou sobre isso, também ela nunca parou pra ler (aluna Laranja).

Sinceramente não estou estimulando minhas filhas muito a ler né (aluna Manga).

De modo geral, a fala das mulheres aponta para a mesma situação: do pouco contato e convívio com a leitura e materiais impressos; da dificuldade em frequentar a escola e também de não se sentirem preparada para estimular suas filhas às práticas sociais de leitura.

Sobre a relação entre gênero e escolarização, o comportamento dessas mulheres diante do casamento e/ou da maternidade foi de total dedicação, mesmo tendo situações adversas a esses momentos, como o preconceito, o ciúme e a falta de apoio:

só que ele (marido) já não gostava muito, achava que se a mulher fosse estudar, tinha aquele preconceito né, que a mulher ia querer mandar na sua própria vida e eu tinha aquela vontade, e eu fiquei, fiquei guardando aquela vontade mesmo de estudar (aluna Laranja).

nesse momento já era época de final de ano, uma época de setembro, outubro, por aí, aí eu peguei e larguei mão da escola, num fui mais porque aconteceu de eu ficar grávida, daí já aconteceu toda reviravolta da família (...), aí falei pra ele que estava grávida, aí ele falou pra mim que não queria a

criança (...) meu pai falou pra mim nunca mais procurar ele, ele ia me ajudar no que fosse possível (aluna Ponkan).

Ferraro cita esses valores dentro de uma relação de poder que define “ou acha que pode definir a casa e a família como lugar e a ocupação da mulher”. Para explicar melhor, Ferraro reflete que essa concepção nada tem em comum com a definição de gênero, quanto aspecto biológico, mas sim “com as mudanças nas concepções e valores a respeito da mulher e de seu papel na sociedade, assim como nas relações sociais entre homens e mulheres” (FERRARO, 2010, p. 511). Assim, o casamento e a maternidade surgem como mais uma dificuldade de acesso à escola e às práticas de leitura, resumindo as práticas sociais de leitura somente numa ida ao supermercado, leitura de rótulos, contas, bulas de remédios, transportando a mesma responsabilidade de incentivo à leitura de seus filhos para a escola, como vivenciou em sua infância.

O estudo das práticas de leitura analisou ainda que essas jovens veem no Projovem Campo Saberes da Terra a oportunidade que estavam aguardando para retornarem à escola, conquistarem espaço fora do ambiente doméstico, além de adquirem o gosto e a prática pela leitura, como ressalta as alunas Laranja e Guavira nas falas abaixo:

o livro não fez muito parte da minha vida, agora no Projovem até que está fazendo, assim, tem uns livros que eu estou lendo, mas não fez parte, de um tempo pra cá que está tendo mais.

ele lê pra mim eu leio pra ele, isso esta ajudando ele muito, e a mim também, porque eu retornei a escola, vou terminar meu ensino fundamental através de um projeto que eu estou participando em Piraputanga, um projeto muito bom.

Com a pedagogia da alternância e a proposta de metodologia integrada dos conteúdos científicos com os saberes populares, ligados a questões do campo, como agricultura e sustentabilidade, essas alunas puderam visionar oportunidades em suas vidas: elevar o grau de escolarização; sair do espaço privado para efetivar sua opinião no espaço público; encontrar uma oportunidade de gerar renda e o contato direto com a leitura como subsídio para enfrentar as peculiaridades que a sociedade e também a vida familiar tem, garantindo-lhes um pouco mais de autonomia nas decisões de sua própria vida.

até que eu voltando pro Projovem, depois de uns dias passados, aí ele foi, comprou uma mochilinha pra mim, meu esposo né, que ele não queria, aí ele falou: ‘aqui pra você estudar’, já aquilo pra mim foi um incentivo, pra quem não queria, não gostava né (...), foi um sonho né, que esta se realizando, até hoje, pra mim, esta muito bom (Manga).

Projovem pra mim hoje é a continuação de uma coisa que eu não terminei e pretendo terminar (Ponkan).

Para realizar esse sonho, entretanto, faz-se necessário vencer obstáculos. Na infância, foi preciso superar a desestrutura familiar e as constantes mudanças da família. Agora, para voltarem à escola necessitam vencer o preconceito de seus maridos, que lhes obrigam a levar os filhos à escola e que lança a elas comentários desmotivadores e nutridos por preconceitos.

IV. O LUGAR DOS MATERIAIS IMPRESSOS E DOS CAUSOS

Aí dentro de casa minha mãe nunca leu para nós, mas ela contava histórias, ela contava histórias, não sei se era verdadeira ou falsa, do lobisomem, bruxa. Que a partir do momento que eu tinha doze, treze anos aí sim, minha mãe contava histórias. Dentro de casa circulava revista, gibi, aí minha mãe contava para nós assim, que a avó dela morava numa fazenda e ela tinha um ninho da perua do lado de fora e correu o boato na região que o fazendeiro virava lobisomem, aí minha vó diz que todo dia a noite a perua fazia barulho e ela sempre olhava pelo buraco da casa, porque antigamente as casas era de tábuas e você conseguia enxergar pelos vãos e ela via do outro lado um

vulto preto, aí uma bela noite ela falou assim: Ah, hoje eu não vou ficar com medo e eu vou pegar esse danado, vou ver mesmo se é esse fazendeiro que é o lobisomem. Ela pegou a espingarda, colocou no buraco, quando o vulto chegou no rumo da espingarda ela puxou o gatilho e atirou, e ela diz que no outro dia, quando amanheceu o dia, ela teve coragem de sair para fora, ela achou na casa, no terreiro o trieiro de sangue, que foi embora estrada a fora, aí quando foi bem de tarde passou o cortejo não sei como é que fala, marcha fúnebre do fazendeiro que diz que tinha caído e furado num pau, mas não, era o tiro que minha avó deu, que realmente ele era o lobisomem, aí ela matou ele, isso que ela contava (aluna Ponkan).

Os materiais impressos que circulavam na casa das educandas do Projovem Campo em sua maioria foram adquiridos por elas, ou por seus familiares, através de outras pessoas nas situações de vida que estavam vivendo naquele momento. Algumas entrevistadas tiveram o primeiro contato com o material impresso principalmente quando ingressavam na escola, antes, as brincadeiras e a contação de histórias eram os contatos mais próximos com o ato de ler.

Na fala destacada acima, podemos analisar que materiais impressos e contação de histórias sempre estiveram presentes, porém, era necessário que houvesse a intervenção da família ou outros, como professor, no processo de estímulo e incentivo às práticas de leitura. No entanto, como observado anteriormente, a pesquisa levantou que o nível de escolaridade dos pais das alunas eram baixos e que a escola pouco contribuiu para que se explorasse as leituras e assim, para que essas mulheres se constituíssem como leitoras autônomas. A experiência de Ponkan e de Laranja não foi a da maioria das entrevistas:

Na minha casa circulava revista, circulava livros da escola que às vezes não precisava entregar, ficava com nós, ficava em casa, é bula de remédio, conta de água e de luz. Adquiríamos através da escola, ia na escola pegava, ou um vizinho, num tio, num parente (aluna Ponkan).

Através da escola mesmo né, que tinha lá um conhecido da minha mãe, o Valson, que era o diretor, ele sempre doava para minha mãe, livro, essas coisas, ele sempre estava ali pronto para ajudar mesmo (aluna Laranja).

A aquisição e o acesso a bens literários, como se pode verificar, estão ligados diretamente com a participação de membros externos à família. A falta de frequência na escola, a pobreza, questões de gênero e maternidade influenciaram na demanda por essa procura, bem como o baixo nível de escolaridade que vem de geração em geração. Confirmou-se também que a comunidade de Piraputanga, atualmente, oferece algumas opções de acesso e apropriação de livros, jornais, internet, como bibliotecas, projetos e cursos de informática. Abaixo, a afirmação de Magda Soares, para quem não há material impresso à disposição. Em seguida, o depoimento de Manga e Laranja, que contradiz a declaração de Soares ao destacarem que hoje, em Piraputanga, podem contar com uma oferta significativa de materiais de leitura:

O que ocorre nos países do terceiro mundo é que se alfabetizam crianças e adultos, mas não lhe são dadas as condições para ler e escrever: não há material impresso posto à disposição, não há livrarias, há um número muito pequeno de bibliotecas (SOARES, 2006, p.58).

Tá tendo de um tempo pra cá, com a Maia, eu acho assim, tem o jornal, é gratuito eu sempre pego lá. Mas antes não tinha, agora com a informática tá tendo, de uns tempo pra cá, agora com o pessoal da Casa de Cultura tá tendo mais (aluna Manga).

Mas não é como agora né, que você tem mais coisas, era bem difícil naquela época, que não tinha tantos materiais, essas coisas. Era bem complicado pra gente assim (aluna Laranja).

O gosto por determinadas leituras identifica os tipos de materiais impressos que circulavam e circulam nas casas das jovens educandas do Projovem Campo. Artigos como Bíblia, gibis, revistas são materiais que definem o perfil das leitoras entrevistadas, e está relacionado com toda a sua trajetória de vida, da infância até os dias atuais. Isso evidencia que mesmo na época em

que tinham poucas oportunidades de acesso e apropriação de materiais impressos, o tipo de leitura que era praticado é igual ao exercido hoje. Diferentemente daquela época, há, de acordo com a fala das entrevistadas, mais possibilidades de adquirir uma variedade de materiais, contudo, a limitação do ato de ler ainda perdura. Mesmo havendo mais oportunidades, como não houve incentivo e estímulo na infância, elas transportaram para a juventude e, conseqüentemente, para a fase adulta, o gosto por uma leitura de linguagem mais simples e objetiva.

Eu gosto de gibí, eu gosto de coisa que tem figura, revista, gibí, agora livro, literatura assim grande só se for um conto que me agrada, conto assim romântico ou alguma coisa assim que tenha um pouco de mistério, isto daí me fascina um pouco. O material é adquirido através da cidade, eu compro. Recebo por doação, a pessoa vai e me dá, as vezes eu vou e compro, se me interessa eu compro (aluna Ponkan).

Tudo o que eu vejo eu tenho que parar pra ler, se eu to dentro do ônibus, se eu vejo uma placa já paro pra ler (aluna Laranja).

As histórias infantis seguem uma tradição do folclore brasileiro, com histórias de lobisomem, saci, mula-sem-cabeça e outras como: de bruxa e Chapeuzinho Vermelho. A pobreza cultural e financeira abstraía dessas famílias o valor e a procura por materiais impressos, fazendo com que as histórias contadas fossem mais constantes do que as histórias lidas. A ideia de que somente pessoas com poder aquisitivo econômico e social elevados é que pudessem ter acesso e apropriação a bens literários ocorreu em algumas falas.

Porque naquele tempo os outros falavam assim pro meu pai, pra minha mãe: ‘que filho de rico tinha oportunidade, já o filho do mais pobre não’ não adiantava você estudar, então pro meu pai também era assim, ele sempre falava: “vai estudar até aí e acabou, ninguém vai para lugar nenhum e acabou” (aluna Laranja).

Por fim, o estudo apresenta, a partir dessas histórias de vida, as dificuldades que as jovens e suas famílias encontravam para adquirir qualquer que fosse o tipo de material impresso, bem como a apropriação de bens literários. Resgatar esse valor dentro da família e principalmente para a sua vida é uma das expectativas que as jovens do Projovem enxergam como oportunidade de crescimento pessoal e profissional. Para Soares, “por falta de acesso a material impresso tinham perdido a habilidade de ler, tinham sido alfabetizadas, mas não lhes foi possibilitada tornarem-se letradas” (2006, p.59).

V. PONDERAÇÕES FINAIS:

A partir dos estudos das práticas de leitura das alunas do Projovem Campo Saberes da Terra do distrito de Piraputanga, pode-se traçar o perfil das leitoras da comunidade, bem como identificar os tipos de materiais impressos que circulavam e circulam em suas casas desde a infância. A pesquisa mostrou quais foram as dificuldades de acesso e permanência na escola: o desinteresse da família, antes e depois do casamento, as constantes mudanças que resultavam no abandono da escola ou até mesmo na repetência seguida de várias séries.

A valorização da prática de leitura não ocorre constantemente em suas vidas. Mesmo a comunidade oferecendo locais de acesso e apropriação de materiais impressos, ficou evidente na memória dessas alunas que as histórias contadas foram as únicas lembranças que denotam o primeiro contato com práticas sociais de leitura. O ciclo se dava da seguinte forma: pais sem estudo, lares desestruturados. Hoje, também elas não incentivam seus filhos a lerem e a valorizarem o espaço escolar.

O exercício que se pretendeu realizar trouxe a voz dessas jovens de Piraputanga, alunas do Projovem Campo-MS. A memória das educandas mostrou que a maioria delas experimentou

experiências similares. Oriundas do campo, em localidades sem escolas, recorrem, hoje, a Educação de Jovens e Adultos para concluírem a Educação Básica. As marcas de suas trajetórias não lhes permite a familiaridade com o texto impresso, em especial com o ficcional. Leitura literária parece ser artigo de “luxo”. Era de uso “apenas do professor”, do “vizinho de posses”, do “amigo com melhores condições financeiras”, conforme narram em suas memórias.

A educandas do Projovem Campo- MS (re)vivem as dificuldades para ter acesso ao conhecimento dos livros. Se o livro de forma geral é artigo de luxo, o livro literário quase não existe na sala de aula. As políticas públicas confirmam uma educação elitista que decide o conteúdo a ser aplicado e o livro que deve ser lido. Há políticas para reduzir os impostos pagos sobre carros, materiais de construção e aparelhos eletrônicos, mas ainda não se pensou em políticas para reduzir o alto custo do livro. A memória das educandas do Projovem Campo está, de certa forma, viva na trajetória de muitas crianças brasileiras que necessitam resistir às adversidades impostas: as longas caminhadas para chegar a um estabelecimento escolar, a necessidade de trocar a infância pelo trabalho para contribuir no sustento do lar, a fome, a violência doméstica, a exclusão social... Dificuldades de ontem e de hoje.

VI. REFERÊNCIAS:

BOSI, Ecléa, *Memória e sociedade: Lembranças de Velhos*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CANDIDO, Antonio. “O direito à Literatura”. In.: *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004, PP. 169-191.

_____. *A literatura e a formação do homem*. Ciência e Cultura. 24 (9): 803-809, set, 72.

BLOOM, Harold. *Como e porque ler/Harold Bloom*. tradução de José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: OBJETIVA, 2001.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.

FERRARO, Alceu Ravello. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v.36,n.2, p. 505-526, maio/agosto. 2010.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 47ed. Rio de Janeiro: PAZ E TERRA, 2005.

GENTILE, Pablo (org). APPLE, Michael W. et al. *Pedagogia da exclusão: O neoliberalismo e a crise da escola*– Petrópolis, RJ:VOZES, 1995. (Coleção estudos culturais em Educação).

HENRIQUES, Fernanda (org.). *Paul Ricoeur e a Simbólica do Mal*. Porto: Edições Afrontamento, 2005.

MANGUEL, Alberto. *Uma história de leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: COMPANHIA DAS LETRAS, 1997.

MATTELART, Wilson. *A palavra escrita*. 3.ed. São Paulo: ÁTICA, 2002.

PINHEIRO, Alexandra Santos. *Leitoras e interlocutoras da literatura oitocentista – leitura e gênero no Jornal das Famílias (1863-1878)*. Porto Alegre: RENASCENÇA, 2010.

PRIORI, Mary Del (org.). BASSANEZI, Carla (Coord. de textos). *História das mulheres do Brasil*. 6.ed. São Paulo: CONTEXTO, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2ed. Belo Horizonte: AUTÊNTICA, 2006.

ZILBERMAN, R. & RÖSING, T. M. K. (orgs.) *Escola e leitura: velha crise, novas alternativas*. São Paulo, SP: Global, 2009. (Coleção Leitura e Formação).

**O IMPACTO DA CULTURA NA CONCEPÇÃO
DE DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO PONTES
NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO
SENSU EM DIREITO NO BRASIL**

DUARTE, FERNANDA

O IMPACTO DA CULTURA NA CONCEPÇÃO DE DIREITOS HUMANOS: CONSTRUINDO PONTES NOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU EM DIREITO NO BRASIL

I. INTRODUÇÃO

É com uma certa dose de ousadia que nos juntamos àqueles que tem se preocupado em descobrir quais são as perguntas mais importantes que devem ser enfrentadas quando se busca estabelecer um equilíbrio adequado entre normas universais e diferenças culturais.

Nossas preocupações acadêmicas e pesquisas têm se centrado mais em problemas locais, sendo que os sistemas jurídicos externos nos servem como uma inspiração para reflexões comparadas, marcadas pela diferença.

Na verdade, nossa indagação norteadora, preocupada em tentar entender se “a cultura importa?”, pode ser situada no já conhecido debate entre relativismo cultural e universalismo moral, se colocando como uma alternativa de terceira via, já que diretamente se pretende estabelecer um balanço adequado para esta dicotomia. Partimos do pressuposto de que essa alternativa é possível, e assim não nos dedicamos ao debate filosófico sobre possibilidade da mesma. Nem temos a pretensão de aqui trazer respostas a essa indagação que talvez precise ser sempre reinventada. Mas, gostaríamos de apresentar algumas observações singelas, nenhuma delas originais em si mesmas, que possam ajudar a iluminar esse difícil percurso que admite a constituição de uma noção de direitos humanos alinhada com o reconhecimento do caráter multicultural da sociedade contemporânea.

Precisamente neste texto, imaginamos e compartilhamos um caminho alternativo, que poderia ser construído, com a intenção de propor um certo equilíbrio entre essas duas concepções e, tendo isso em mente, gostaríamos de sugerir que certas ideias podem ser muito úteis na construção deste caminho, através de estudos interdisciplinares a serem realizados nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil, com fins à difusão, reflexão, problematização e efetivação de políticas em prol dos direitos humanos.

II. O DIREITO ENQUANTO PRODUTO DA CULTURA: ENTRE TEORIAS IDEALIZADAS E EMPIRIAS POSSÍVEIS

No particular, chamamos a atenção para uma fala do Professor Daniel dos Santos, sociólogo angolano da Universidade de Ottawa, quando nos encontramos no “Seminário Brasil-Angola: Estado, Direito e Sociedade”, nos idos de 2009, no Rio de Janeiro/Brazil. Dizia então o sociólogo, que o Direito, em última análise, é um conjunto de discursos e práticas – e é claro que podemos nos perguntar: quais discursos e práticas? E novamente aqui nos recusamos a aceitar o desafio de apontar quais seriam os critérios de atribuição do estatuto de juridicidade, já que, de certa forma, foge ao tema proposto para reflexão.

De toda forma, o importante desta afirmação é que ela nos remete ao lugar das relações sociais e de sua teia de significados, nos servindo para valorizar a dimensão das práticas, rituais e representações que impactam diretamente o Direito¹.

1 No Brasil, por exemplo, há uma forte tradição de estudo do Direito sob seu aspecto legal e doutrinário. Hoje percebe-se um maior interesse por estudos que se debruçam sobre as decisões das cortes, mas os trabalhos sociológica ou antropológicamente orientados são vistos pelo campo do Direito como “exóticos” e pouco jurídicos. Entre juristas, ainda não é

Sendo assim, nos permitimos pensar que o direito é um produto cultural, a despeito de sua vocação normativa universalista.

Se é inegável a expansão valorativa dos direitos humanos na atualidade, é igualmente inegável a incapacidade do Direito de cumprir com a promessa de proteção a esses direitos que residem na vida real (NINO, 1989).

Com isso, queremos dizer que, se idealmente podemos excluir a dimensão social do Direito, é certo que, na vida real, as práticas são relevantes, e assim importam². E é justamente no mundo das práticas, das relações sociais, que o direito falha (FRIEDMAN, 1975); e, com maior severidade, se considerarmos que, apesar da existência de inúmeros documentos legais das mais diferentes ordens (tais como: Tratados Internacionais, Constituições e Cartas de Direitos, etc.), se perpetuam, ainda, notórias violações aos direitos humanos no mundo atual, independentemente de fronteiras geográficas, podemos assumir que entre teorias idealizadas e empirias possíveis existe um longo caminho a ser trilhado; e que, o plano da norma, por si só, tem se revelado incapaz de conformar e moldar as condutas pretendidas em seus textos.

No campo do discurso, com efeito, podemos considerar que a agenda dos direitos humanos vem sendo bastante acionada e mobilizada na seara jurídica. Porém, no campo da efetivação, existe um longo caminho, assim como o da cidadania, para tornar possível a promoção, a defesa e a concretização dos direitos humanos no Brasil.

Apesar do respaldo teórico, é certo que, no campo prático, esses direitos ainda encontram óbices importantes em sua efetivação.

III. “SENSIBILIDADES JURÍDICAS”: UMA CATEGORIA ANTROPOLÓGICA QUE EXPLÍCITA O QUANTO A CULTURA IMPORTA

Se admitirmos que parte dessas falhas (entre o discurso sobre a importância da cultura e dos direitos humanos e as práticas voltadas à efetivação desse discurso) possam ser atribuídas à incapacidade dos conceitos jurídicos de ostentarem significados unívocos para diferentes pessoas (e aqui nos recordamos dos registros que apontam para a dificuldade/necessidade que os instrumentos normativos internacionais precisam enfrentar para “negociar” a adesão a cláusulas morais, como, por exemplo, de igualdade), a ideia de “*legal sensibility*” nos parece ser bastante operativa.

Essa categoria aponta na direção de um caminho de entendimento mútuo, de aproximação do outro, compreendendo-o como diferente, integrante de UMA OUTRA cultura jurídica. É, portanto, um conceito-chave para a compreensão do Direito enquanto manifestação de uma cultura. E este conceito-chave pode prevenir possíveis transplantes acríticos de categorias jurídicas que, ao final, resultam em “invenções fora de lugar” com baixa capacidade e potencialidade de interferir na realidade e moldar comportamentos - ou que implicam na aplicação de práticas impostas pela força.

consensual compreender o direito a partir de sua dimensão cultural. Imaginá-lo como uma forma de conhecimento cuja legitimidade depende de distintos modos de viver pode significar, de um lado, a implosão das totalidades homogeneizadoras, muito caras aos juristas, e, de outro lado, uma obviedade para antropólogos, muito pouco acostumados com essências redutoras da diversidade empírica (KANT DE LIMA; VARELLA, 2008).

² Tal afirmação sugere um olhar antropológico para o sistema jurídico, pois é bastante cara à antropologia a compreensão sobre as distintas sensibilidades jurídicas existentes em sociedade plurais postas em confronto. Trata-se da importância de se privilegiar a sensibilidade local em prol da universal (GEERTZ 1983).

O antropólogo norte-americano Clifford Geertz foi quem propôs a categoria de “*legal sensibility*” (sensibilidade jurídica) como forma de explicar as bases culturais do Direito, tornando-o um produto necessariamente local.

That determinate sense of justice I spoke of – what I will be calling, as I leave familiar landscapes for more exotic locales, a legal sensibility – is, thus, the first object of notice for anyone concerned to speak comparatively about the cultural foundations of law. Such sensibilities differ not only in the degree in which they are determinate; in the power they exercise, vis-à-vis other modes of thought as feeling, over the process of social life (when faced with pollution controls, the story goes Toyota hired a thousand engineers, Ford a thousand lawyers); or in their particular style and content. They differ, and markedly in the means they use – the symbols they deploy, the stories they tell, the directions they draw, the visions they project – to represent events in judiciable form. Facts and law we have perhaps everywhere, their polarization we perhaps have not.”(GEERTZ, 1983:175).

Vejamos um caso narrado por GEERTZ (1998), que é muito elucidativo para a compreensão de que existem distintas concepções de justiça (sensibilidades jurídicas) e de que o Direito é sempre, necessariamente, local.

GEERTZ compara três distintas visões de mundo (islâmica, índica e malaia), que explicitam três distintas formas de administração de justiça e de concepções sobre o justo e o injusto. Referimo-nos a este texto porque nele GEERTZ narra um caso empírico, ocorrido em 1958, em Bali, em que um dos habitantes dessa ilha, chamado REGREG, enlouquece por causa da aplicação local de um Direito que era tido como socialmente legítimo, mas que, para ele, individualmente, pareceu demasiado injusto. O problema de REGREG começa quando a sua esposa foge com um homem de outra aldeia. REGREG, furioso, exige do conselho da aldeia uma providência para trazê-la de volta. Embora todos compartilhassem dos sentimentos de REGREG, não puderam decidir o caso, porque, em Bali, assuntos privados eram resolvidos no âmbito dos grupos de parentesco, não pela aldeia, logo, o tema estava fora da jurisdição do conselho local da aldeia, e, portanto, eles não poderiam intervir. A vida seguiu e meses mais tarde chegou a vez de REGREG assumir como um dos cinco chefes do conselho, segundo as regras locais. Por causa da decepção anterior, decorrente do fato de o conselho não ter intervindo em seu favor quando a sua esposa fugiu da aldeia, REGREG recusou-se a aceitar o posto ao qual estava obrigado por norma local. Em resumo, o descumprimento da regra local levou-o a perder o terreno de sua casa, seus direitos políticos, sua posição hereditária e o acesso aos templos da aldeia. Mesmo seus familiares mais próximos foram obrigados a abandoná-lo. REGREG vagava pela aldeia a esmo, remexendo em montes de lixo em busca de sobras de comida, até perder completamente a razão e enlouquecer. O caso é ilustrativo de que existem distintas noções de justo e que a sensibilidade jurídica local não pode ser ignorada por um membro integrante daquela cultura.

Em outro escrito, GEERTZ (2008:3-7) cita outro exemplo etnográfico, de seu próprio diário de campo, que também demonstra três interpretações culturais completamente diferentes e bastante elucidativas para o mesmo fato: a do judeu, a dos berberes e a dos soldados franceses. Em breve síntese, o caso contado por Geertz foi o seguinte. Um comerciante judeu, chamado Cohen, teve o seu mercado roubado por invasores de determinada tribo berbere, que, além de levar as suas mercadorias, planejavam queimá-lo vivo. Porém, ele conseguiu fugir. Para que se entenda o contexto: o local onde se situava o mercado de Cohen - que foi roubado - era ocupado por soldados franceses, por imposição legal. Mas, de fato, permaneciam em vigor os arranjos de segurança e de negociação locais e os regulamentos tradicionais. Ou seja, tratava-se de um local em que havia uma instituição de segurança oficial (composta pelos soldados franceses), mas que funcionava a partir de formas tradicionais de organização. Devido ao roubo ocorrido, Cohen foi reclamar providências ao capitão francês, solicitando-lhe autorização para que pudesse retomar as mercadorias roubadas. O regulamento tradicional determinava indenização de quatro ou cinco vezes o valor das

mercadorias roubadas. O capitão disse que a autorização não poderia ser oficial, já que os arranjos tradicionais de negociação não estavam amparados na Lei, mas, verbalmente, autorizou-o a ir, advertindo-o, no entanto, de que se ele fosse morto, seria problema dele próprio, de Cohen. Ele foi, acompanhado de berberes e do xeque local. Ou seja, Cohen fez exatamente aquilo que todos legitimavam, inclusive o capitão francês, verbalmente, embora a orientação oficial fosse distinta. Em palavras diretas: Cohen fez tudo como “mandava o figurino local”, mas que não estava oficialmente previsto. Chegando à tribo dos ladrões berberes, Cohen e “seus seguidores”, em vez de consensualizarem, capturaram o seu pastor e roubaram os seus rebanhos. A tribo os perseguiu e, após o impasse, resolveram todos que, em vez da rebelião, o melhor seria, naquele caso, negociar a indenização. Terminado o consenso, resolvida a situação de forma satisfatória tanto para Cohen quanto para os berberes, Cohen retornou ao mercado. Lá chegando, os franceses não entenderam a negociação e decidiram que não poderiam legitimar a situação, interpretando que Cohen seria espião de outra tribo berbere, de rebeldes. Prenderam Cohen e se apossaram do rebanho que ele havia ganhado a título de indenização – paga pelos próprios berberes da tribo dos ladrões. Passado um tempo na prisão, os franceses soltaram-no. Quando ele foi reclamar o rebanho, o capitão lhe disse que nada poderia fazer, porque o problema não seria seu. A sua família o havia dado como morto. Eis, portanto, um exemplo empírico que demonstra distintas formas de se interpretar o mesmo fato, a partir de perspectivas específicas, necessariamente, particulares e contextuais.

Neste mesmo livro, GEERTZ (2008:25-39) tem um capítulo intitulado “O impacto do conceito de cultura sobre o conceito de homem”, em que a sua principal questão é situar os dilemas da antropologia para conciliar a ideia de natureza humana à de cultura. Quer dizer, GEERTZ pressupõe que não existem homens não modificados pelos costumes de lugares particulares, mas, ao mesmo tempo, traz à discussão o fato de que existem algumas características que identificam uma unidade básica da humanidade e que não podem ser ignoradas.

Assim, em sua leitura sobre o tema, GEERTZ propõe que o desafio antropológico está no fato de que a circunstância de coexistência entre uma concepção uniforme do homem e uma perspectiva culturalista torna muito difícil traçar uma linha distintiva entre o que é natural, universal, e o que é convencional, local e variável. E, além disso, problematiza a ideia de que, se classificar em um ou em outro grupo, não ajuda a entender as questões sociais concretas que se colocam diante de nós. Em sua proposta reflexiva, GEERTZ ajuda a entender que, no lugar de sermos seres acabados, somos seres dinamicamente reconstruídos pela cultura. De nada adianta identificar o código universal se os padrões culturais envolvidos na construção desse homem são específicos.

Para GEERTZ (2008), buscar a generalidade não vai ajudar a encontrá-la. Ao contrário, é na busca da especificidade, na perspectiva antropológica de analisar as distintas maneiras de “ser homem”, no particular, no concreto, que vamos consolidar uma análise sistemática dessas diferentes maneiras.

E é, também nessa linha, que a percepção da cultura como algo constitutivo da diversidade humana, vai nos ajudar a nos deslocarmos de um lugar etnocêntrico para um lugar de alteridade, tão caro à agenda dos direitos humanos e à construção das pontes entre saberes e pessoas (e, ao mesmo tempo, tão inovador para o campo jurídico, constituído de pretensões universalizantes e pouco receptivo às diferenças).

IV. A CULTURA REALMENTE IMPORTA! PONTES (E NÃO MUROS) ENTRE SABERES, PESSOAS E CULTURAS

Também aqui é importante compreender que a cultura jurídica é de um lado, uma forma de produção da verdade e de outro, uma configuração do político (GARAPON e PAPADOPOULOS 2008).

Neste texto, com os pressupostos apresentados, pretendemos pensar sobre a possibilidade de encontros entre conhecimentos diversos – Direito, Antropologia e Ética – a fim de se tentar entender de que modo uma área pode ajudar a compreender melhor a outra e vice-versa.

E vamos imaginar, como referenciado, um caminho alternativo (e possível), que possa ser construído com a intenção de propor um certo equilíbrio entre saberes e culturas.

Nessa linha, a ideia de dialogar com a antropologia, no que toca ao plano ético que se cristaliza normas jurídicas, busca nos ajudar a entender e colocar em debate a seguinte questão, que nos guia durante a escrita deste texto: é possível pensarmos em uma moral válida em escala planetária? Ou, quais são os caminhos a serem trilhados que permitam um melhor entendimento entre diferentes? E ainda que o plano ético opere em termos de universalização, e que esse é o ideal último dos direitos humanos, os estudos antropológicos nos tem ensinado que relativizar é um passo na direção de compreender os sentidos e significados, que variem de sociedade para sociedade e mesmo dentro de uma mesma sociedade, com subgrupos distintos.

Se classificar o direito como sendo um ramo do conhecimento que deve ser interpretado à luz do “saber local” não é novidade entre antropólogos, certamente essa dimensão relativista ainda é bastante impactante (e desconcertante) para juristas clássicos.

A ideia de que a formulação de regras gerais só tem sentido quando derivam de um contexto próprio, individualizado, pode ser muito prosaica para a antropologia, mas é bastante inovadora do ponto de vista jurídico.

A antropologia se apresenta como um ramo do conhecimento que sempre conviveu com a fuga ao etnocentrismo e a partir da dimensão de que o direito recebe distintos sentidos conforme as sensibilidades jurídicas da sociedade em que se aplica (GEERTZ, 1998). O Direito, ao contrário, sempre foi reativo a qualquer interdisciplinaridade que confrontasse as suas certezas e que o retirasse do confortável campo das verdades incontestáveis (e uniformizadoras).

A ideia de uniformização internaliza uma forma etnocêntrica de agir diante do mundo e exclui a relativização como comportamento necessário para o convívio em uma sociedade plural. O texto de Marshall Sahlins, intitulado “Cultura e Razão Prática” é didático para o exercício de uma compreensão mais desconstrutiva, no sentido de chamar a atenção para o fato de que quando classificamos e categorizamos as coisas a partir de um determinado recorte, não significa que não existam outras formas diferentes de organizar essas mesmas coisas, mas simplesmente que elegemos a que nos pareceu mais adequada. Em seus dizeres (SAHLINS, 1979:187), “é também conhecimento comum antropológico o fato de que o ‘esquema racional e objetivo’ de qualquer grupo humano nunca é o único possível.”

No entanto, no mundo do direito não estamos acostumados a nos estranhar e a pensar na possibilidade de que sempre existe uma forma diferente de fazer as coisas que fazemos. E tampouco estamos habituados, no Direito, a entender que existem culturas diferentes, que fazem as mesmas coisas que nós fazemos, só que de outro jeito, a partir de outros códigos morais e sociais, estranhos aos nossos, porém, nem por isso, menos importantes (ou necessariamente retificáveis pelos nossos). Não costumamos nos perguntar ou perguntar aos outros por que fazemos as coisas de determinado modo e muito menos que o modo que escolhemos é apenas um dentre inúmeros outros possíveis. Nossa tendência não é nos questionarmos, a todo o momento, sobre por que motivo fazemos as coisas de determinado jeito. Por isso mesmo, relativizar valores morais é um complicador importante para as pessoas que transitam no mundo jurídico, quer no plano nacional, quer no plano internacional, quando as diferenças de visão de mundo são irrecusáveis.

Por isso mesmo, a interdisciplinaridade entre saberes e disciplinas assume um papel tão importante para permitir as pontes entre pessoas e culturas. E, no caso da proposta deste texto,

por isso mesmo, a promoção dessa interdisciplinaridade na Pós-graduação *Stricto Sensu* em Direito no Brasil significa, de algum modo, possibilitar a construção deste caminho, de efetivação de políticas em prol dos direitos humanos, uma vez que os espaços dos PPGDs são privilegiados para a formação de recursos humanos com viés crítico, reflexivo e inovador.

Voltando ao ponto objeto deste tópico, relacionado à relevância do deslocamento do etnocentrismo para uma visão relativizadora, destacamos abaixo algumas reflexões importantes sobre o outro lado da moeda, quando políticas de intervenção “humanitária”, elas próprias, não saem do seu lugar, e adotam posturas pouco abertas à diferença, resultando, igualmente, em violações.

IV.1 Índios e índios: a relativização de valores morais como chave para uma compreensão do mundo pela diferença

Roberto Cardoso de Oliveira, antropólogo brasileiro, discutiu esta questão - do relativismo cultural - pelo menos em três ocasiões distintas. Originalmente, durante a *Primeira Conferência Luiz de Castro Faria*, ministrada em 5 de julho de 1993 no Salão Nobre "Pedro Calmon", no Fórum de Ciência e Tecnologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Depois, na sessão plenária do XIII Congresso da *International Union of Anthropological and Ethnological Sciences*, intitulada *Societies, evolution and globalization*, realizada na Cidade do México em 29 de julho de 1993. E, por fim, em um texto intitulado “Antropologia e Moralidade”, divulgado nas publicações da ANPOCS - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais.

Em seu texto, Roberto Cardoso de Oliveira reflete justamente acerca das dificuldades enfrentadas pela antropologia perante um discurso moral de pretensão planetária. A sua pergunta, de certo modo, é também a nossa:

[...] como julgar o ato de uma pessoa, membro de uma outra sociedade, e que tenha sido guiada em sua ação por valores próprios a sua cultura? Claro que não cabe ao antropólogo julgar – isso é função de juízes e moralistas, mas também do homem comum, que, imerso em seu cotidiano, é sempre impelido a julgar todo e qualquer ato (seu ou de terceiros) como condição de orientar seu próprio comportamento. Mas o antropólogo enquanto tal, i.e., no exercício de seu *métier*, sempre terá por alvo procurar o sentido do fato moral, compreendê-lo, portanto, de maneira a esclarecê-lo minimamente, seja para si próprio, seja para seus leitores, seja para seus estudantes (2014).

Para ilustrar a dificuldade de pensar sobre a existência de uma moralidade universal a partir de um campo empírico de sociedades plurais, Roberto Cardoso de Oliveira descreve algumas situações etnográficas que vivenciou durante as suas pesquisas com índios. Uma delas nos chamou especial atenção. Trata-se de um caso ocorrido em 1957, quando o antropólogo fazia uma pesquisa de campo entre os índios Tapirapé, que são um povo Tupi-Guarani habitante da região da serra do Urubu Branco, no Mato Grosso, região central do Brasil.

Na ocasião, o caso observado e vivido por Roberto Cardoso de Oliveira envolvia a prática do infanticídio e a presença de missionárias católicas na própria aldeia. Segundo ele, tratava-se de uma situação de pleno choque entre valores ocidentais (ou cristãos) e valores tribais, particularmente naquilo que diz respeito ao significado da vida.

É que, naquela ocasião, havia sido instituída entre os Tapirapé a prática da eliminação do quarto filho durante o deslocamento da tribo para uma região distante, onde ficava o rio Tapirapé. Segundo a moralidade da tribo, a eliminação do quarto filho visava impedir o aumento de sua população, que seria incapaz de sobreviver naquele ecossistema com um contingente maior que cerca de mil indivíduos.

Curiosamente, segundo o antropólogo, os índios haviam descoberto (por força de uma experiência secular) que um casal não poderia ter mais de três filhos, uma vez que este era o número ideal, em termos demográficos, para renovar a população sem incrementá-la, o que redundou na prática institucionalizada do infanticídio na região.

A prática era difícil de ser erradicada e, além disso, um tanto incoerente, uma vez que mesmo após o violento declínio da população que, à época da pesquisa etnográfica, não contava com mais que 54 indivíduos, ela seguia sendo cumprida pelos membros da tribo. Trata-se, efetivamente, de uma norma cultural indeclinável naquele contexto.

O interessante da narrativa realizada pelo antropólogo é perceber a forma como as missionárias cristãs intervieram no contexto cultural, respeitando, de um lado, a cultural local e, ao mesmo tempo, interferindo sem criminalizá-los.

Valendo-se de alguns expedientes - em torno dos quais puderam ser registradas diferentes versões - é fato que as missionárias lograram convencer o grupo indígena a não mais recorrer ao infanticídio, tudo a partir de uma interação comunicativa extremamente favorável no interior do sistema interétnico local, constituído pela associação entre missionárias e índios, marcada, por sua vez, por um padrão altamente democrático de sociabilidade. Abrindo mão de mecanismos repressivos e autoritários, as Irmãzinhas de Jesus - Missão que estava na tribo em 1957 - foram as responsáveis diretas por oferecer condições bastante adequadas para o exercício hábil de uma devotada *argumentação* em torno da supressão do infanticídio.

A descrição etnográfica do antropólogo dá conta de explicitar que independentemente de ter havido, ou não, a erradicação total do infanticídio no local, a ação missionária de interferir naquele contexto de forma consensualizada não retira do fato toda a sua significação ética (do ponto de vista das missionárias haverem cumprido com seu dever de lutar pela vida) ou seu sentido moral (no retirar da cultura indígena um hábito para elas altamente comprometedor de uma existência proba e justa, onde a vida de uma pessoa deveria ser vista como o maior bem, a despeito dos Tapirapé colocarem acima dela, certamente como seu valor supremo, a vida da comunidade). Houve aqui “uma forma criativa de buscar uma solução "negociada" entre comunidades orientadas por pontos de vista distintos” (OLIVEIRA, 2014).

No mesmo texto, no entanto, ele narra outros contextos intervencionistas desastrosos, do ponto de vista do desrespeito à cultura local. O antropólogo evoca outro caso, também oriundo de missões religiosas junto a povos indígenas, com a pretensão de inculcar princípios da moralidade cristã.

Trata-se, o outro caso, de uma missão salesiana junto aos Borôro, tribo localizada no planalto central de Mato Grosso. Segundo narra o Professor Roberto Cardoso de Oliveira, a missão teria obrigado os índios a se desfazerem de suas casas comunais, por entenderem serem elas propícias ao pecado do incesto. Ocorre que, segundo as regras de convivência local, nenhum índio borôro jamais seria capaz de incorrer no incesto clânico, porque esta categoria não lhes era própria. Em sua incapacidade de compreender o outro e de exercitar a alteridade, a missão fez com que sua interferência na cultura tribal determinasse o comprometimento da forma circular das aldeias e a consequente alteração dos parâmetros simbólicos da organização social e da cosmologia daquele grupo indígena, de estilo de vida muito diferente, mas nem por isso menos proba e justo. Segundo o antropólogo, a destruição das casas provocou a desorganização da tribo e comprometeu a sua convivência, que era previamente organizada, para além de outros critérios, também segundo os espaços geográficos das casas.

Lévi-Strauss, em seus *Tristes Tropiques* (1955), trata do mesmo tema, explicando o sentido da dimensão geográfica na vida dos Borôros:

Ao moralista, a sociedade Borôro dá uma lição; que ouça os seus informantes indígenas: eles lhe descreverão, como o fizeram para mim, esse balé em que duas metades da aldeia se obrigam a viver e a respirar uma através da outra, uma para a outra; trocando as mulheres, os bens e os serviços num fervoroso cuidado de reciprocidade; casando suas crianças entre si, enterrando mutuamente seus mortos, garantindo uma à outra que a vida é eterna, o mundo seguro e a sociedade justa. Para atestar essas verdades e se apoiar nestas convicções, seus sábios elaboraram uma cosmologia grandiosa; eles a inscreveram no planejamento de suas aldeias e na distribuição de suas casas. (1955:256).

Ora aqui nos parece evidente que a desconsideração da dimensão cultural no plano normativo-social, mesmo que inspirada em valores nobres para o humanismo ocidental pode levar a verdadeiras tragédias. Sendo assim, a cultura importa, sim!

Nos exemplos narrados da vida real, que fala de pessoas reais, temos desfechos distintos. Destinos que trazem a semente da esperança, como as freirinhas que ao acreditarem no valor da compreensão e do diálogo, lograram erradicar as práticas de infanticídio. Mas temos também os signos da tragédia e sofrimento, nos índios Borôros que perderam mais do que suas casas, pois lhes foram sacados seus referenciais de compreensão do mundo, com o que desfeitas suas formas de existir no mundo.

V. CONCLUSÃO - CONSTRUINDO PONTES E DESFAZENDO MUROS: UM CAMINHO POSSÍVEL EM PROL DOS DIREITOS HUMANOS NA PÓS-GRADUAÇÃO

Diante das tragédias e dos impasses que ações verticalizadas e hierarquizadas de aculturação podem levar pela desconsideração sensibilidades jurídicas locais e, também, diante da notória realidade que vivemos em um mundo globalizado, em que cada vez mais temos que dividir os espaços com as diferentes culturas, poderíamos ser levados a adotar uma visão cética que reconhece estar a humanidade fadada a um relativismo ético insuperável.

O antropólogo brasileiro Roque Laraia (2006) chama a atenção para a importância de pensarmos que as mudanças dos padrões ideais da sociedade, seja em nível internacional, seja em nível local, devem estar sempre ajustadas aos eventos reais. É certo que todo sistema cultural está em permanente mudança. E entender esta dinâmica da cultura - que ocorre interna e externamente - é fundamental. Segundo o professor, as diferenças culturais com as quais nos deparamos repercutem para fora daquela localidade e, muitas vezes, para dentro do sistema, o que também exige posturas de alteridade e de respeito à diferença.

Se observarmos comportamentos externos segundo códigos internos, certamente comprometeremos a capacidade de compreensão do outro e o julgaremos segundo nossos próprios juízos de moralidade, o que implicará, necessariamente, em um comportamento etnocêntrico e na intervenção valorativa dos atos de terceiros, a partir da intolerância com a diferença.

Assim, apostando na possibilidade das trocas culturais horizontais, o que se comprova no caso dos índios Tapirapé e das freiras missionárias (que permitiu uma interação igualitária de sentidos e valores entre duas culturas com moralidades diferentes, e, portanto, normatividades distintas), propomos algumas ações ou sugestões que possibilitem a comunidade acadêmica (que se preocupa com os desafios e tensões entre Ética, Direitos Humanos e Multiculturalismo) a construção de pontes que levem ao reconhecimento das diferenças e das sensibilidades jurídicas locais e, ao mesmo tempo, privilegiam a interação horizontal dialogada entre elas.

Acreditando que a construção de uma formação interdisciplinar - a ser promovida nos Programas de Pós-Graduação Stricto Sensu em Direito no Brasil, com fins à difusão, reflexão, problematização e efetivação de políticas em prol dos direitos humanos - pode ser um caminho

possível para uma mudança de chave importante na relação entre culturas e pessoas, propomos algumas atividades, a serem desenvolvidas no espaço privilegiado dos PPGDs.

a) Competições ou atividades de disputa entre os pesquisadores em formação.

Esta sugestão não é exatamente uma novidade, mas entendemos que seria útil para ampliar a integração e interação entre estudantes brasileiros e estrangeiros. Competições de análise de casos paradigmáticos podem ser organizadas nos países participantes, com um júri multinacional ou um *quiz* sobre os sistemas jurídicos em que as cinco primeiras equipes serão premiadas. Estas atividades permitem ampliar o conhecimento dos estudantes sobre diferentes culturas jurídicas.

b) Grupo temático para a troca de experiências de pesquisa em estudos sócio-jurídicos.

Sugerimos a criação de grupos temáticos no âmbito dos encontros acadêmicos da Pós-Graduação em Direito, como, por exemplo o CONPEDI. Estes grupos seriam criados para permitir a troca de experiências entre estudantes. Doutores poderão coordenar os debates e o próprio grupo.

c) Grupo temático sobre tradução de categorias jurídicas e culturas jurídicas

Aqui sugerimos a criação de um grupo para trabalhar na tradução de categorias jurídicas e culturas jurídicas no âmbito do CONPEDI. Como resultado da produção acadêmica do grupo, pensamos na publicação de um grande glossário e/ou dicionário de termos jurídicos, permitindo que autores de todo o mundo possam contribuir com a elaboração de verbetes que prestigiem os sentidos / significados de suas culturas legais específicas.

d) Oficinas sobre metodologias de estudos sócio-jurídicos

Esta sugestão tem como objetivo abrir espaço nos Programas para que pesquisadores, inclusive de outros países, possam discutir diferentes metodologias e resultados de pesquisa em estudos sócio-jurídicos. A iniciativa permite a socialização dos novos pesquisadores com as pesquisas em andamento no mundo acadêmico internacional.

e) Um programa de visitação inter-institucional

Os PPGDs poderão apoiar o intercâmbio entre pesquisadores interessados na formação em outras culturas jurídicas, através do estabelecimento de programas de visitas entre as universidades e redes de pesquisa.

Portanto, considerando-se todas as reflexões teóricas que apresentamos previamente e as práticas propostas, que têm o potencial de ampliar nossas redes de interação, discussão e trabalho em comum, acreditamos ser possível conhecermos a nós mesmos cada vez mais e uns aos outros também e, com isso, vivenciarmos experiências de alteridade, que podem se revelar muito importantes em prol da efetivação de direitos humanos no Brasil.

Conhecer melhor é uma forma de construir pontes, sendo a chave para a compreensão. Neste sentido, se queremos construir pontes entre países e pessoas, também precisamos construir pontes entre saberes e disciplinas, e, nesse caminho, a cultura realmente importa.

VI. BIBLIOGRAFIA

DINIZ, Débora. Antropologia e os limites dos direitos humanos: o dilema moral de Tashi. In: KANT DE LIMA, Roberto; NOVAES, Regina Reyes (Orgs.). *Antropologia e Direitos Humanos*. Niterói: EDUFF, 2003, pp. 17-46.

DUARTE, Fernanda. Fundamentando os Direitos Humanos: um Breve Inventário. In TORRES, Ricardo Lobo (org). *Legitimação dos Direitos Humanos*. Rio de Janeiro: Renovar, 2002.

FRIEDMAN, Lawrence M. *The Legal System: A Social Science Perspective*. New York: Russell Sage Foundation, 1975.

GARAPON, Antoine. PAPADOPOULOS, Ioannis. *Julgar nos Estados Unidos e na França. Cultura jurídica francesa e common Law em uma perspectiva comparada*. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2008.

GEERTZ, Clifford. *Local Knowledge: Further Essays in Interpretive Anthropology*. New York: Basic Books, 1983.

GEERTZ, Clifford. *The Interpretation of cultures*. New York: Basic Books, 1973.

GLUCKMAN, Max. The Reasonable Man in Barotse Law. In: DUNDES, Alan. *Every man his way: readings in cultural anthropology*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1968, pp. 252-275 (Prentice-Hall Anthropology Series).

HERSKOVITS, M. Statement on Human Rights. In: *American Anthropology*, volume XLIX, 1947, pp. 539-543

KANT DE LIMA, Roberto; VARELLA, Alex. Saber Jurídico e Direito à Diferença no Brasil: questões de teoria e método em uma perspectiva comparada. In: KANT DE LIMA, Roberto. *Ensaio de Antropologia e de Direito: acesso à justiça e processos institucionais de administração de conflitos e produção da verdade jurídica em uma perspectiva comparada*. Rio de Janeiro: Lumens Juris, 2008, pp. 89-126.

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. 19 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006, pp. 67-101.

LÉVI-STRAUSS, C. *Tristes Tropiques*, Paris: Librairie Plon, 1955.

NINO, Carlos Santiago. *Ética y derechos humanos*. Barcelona: Ariel, 1989.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso. Antropologia e Moralidade. Disponível em:

<http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_24/rbcs24_07.htm>. Acesso em 25 julho 2014.

SAHLINS, Marshall. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979, pp. 185-258.

SEGATO, Rita Laura. *Antropologia e direitos humanos: alteridade e ética no movimento de expansão dos direitos universais*. Mana: Estudos de Antropologia Social. PPGAS – Museu Nacional. UFRJ. Vol. 12. n. 1. Rio de Janeiro. April. 2006. Access on 02/19/2014. Available at: <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-93132006000100008>.

PROFESSORA EM MINHA CASA

MARIA DE FÁTIMA DESTRO DE ARRUDA

PROJETO “PROFESSORA EM MINHA CASA”

I. INTRODUÇÃO

Muito tem sido debatido e escrito sobre a importância do bom relacionamento professor-aluno, no entanto no nosso dia a dia em sala de aula, nem sempre conseguimos por completo, ou muitas vezes nem acontece.

A culpa é de quem, afinal? Professor? Aluno? Família? Talvez não conseguiremos responder a estas perguntas, nem um nem outro é culpado, ou quem sabe, todos são culpados. Todavia cabe ao professor tentar estabelecer condições que propiciem uma boa relação afetiva com seu aluno.

Todas as ações e falas do professor são percebidas pelo aluno a partir da posição que este professor ocupa no inconsciente do aluno. O que propicia a este professor “um poder” que poderá influenciar o seu aluno em suas ideias e valores.

É importante que o professor entenda que o lugar que ele ocupa em relação aos seus alunos não é apenas daquele que ensina, mas sim daquele que deixa marcas.

II. JUSTIFICATIVA

O projeto “Professora em Minha Casa” foi criado em 2014, quando assumi uma sala de aula do 4º. Ano. Uma sala com baixo rendimento e muitos problemas de disciplina. Senti de imediato que deveria criar alternativas para que eles confiassem mais em mim. Acreditava que somente com a confiança desses alunos e de seus pais eu poderia de fato ter resultados satisfatórios. Foi então que por causa de um aluno em especial surgiu à ideia de conhecê-los na sua íntegra.

III. OBJETIVOS

- Conhecer a família e contexto onde está inserido este aluno.
- Estabelecer maior interação entre professor e aluno, propiciando confiança e vínculo.
- Propiciar maior interação entre professor e aluno conquistando a confiança e vínculo com família.
- Desenvolver a compreensão e análise crítica do aluno leitor e escritor.
- Permitir a partir de novas estratégias, melhor desempenho na elaboração da escrita.
- Estimular o desejo de ir para a escola, tendo esta como sua efetiva necessidade de desenvolvimento pessoal e social.

IV. ETAPAS DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

- Realização de uma roda de conversa com os alunos para apresentação do projeto. Observando e respondendo a possíveis questionamentos sobre o projeto.
- Levantamento de pesquisa sobre o interesse dos alunos a participarem do projeto.

- Encaminhar autorização para os pais, para que eles decidam quanto a participação e autorização em fazer parte do projeto.
- Agendamento prévio
- Realização da visita com um cronograma
- Duração de máximo duas horas
- No dia seguinte o aluno relata para a sala como foi a visita da professora
- Os pais recebem um questionário, quanto a importância do projeto.
- Aluno visitado faz uma produção de um relato pessoal, contado como foi ter a professora em sua casa.
- Relato fará parte do livro confeccionado pelo montante de relatos e será formado até o final do ano vigente do projeto.
- Projeto tem duração de um ano em cada turma.

V. QUADROS E TABELAS:

O estilo de apresentação dos quadros e tabelas é flexível, mas deve ser uniforme em todo o artigo. Deverão ser numerados sequencialmente e referenciados no texto como, por exemplo (QUADRO I) (TABELA I).

Período	AAB	AB	AAD	AAV
1ª síntese	07	11	06	04
2ª síntese	04	06	11	07
3ª. síntese	00	00	10	18

Fonte: Professora Fátima Arruda

VI. PARA SABER:

Num total de 28 alunos da turma, apenas 2 alunos não fizeram parte do projeto. O desenvolvimento dos alunos certamente ocorreria, no entanto percebe-se uma melhora de desempenho em menor tempo. A meta da escola para o término do 4º. Ano do ensino fundamental, no qual foi realizado o projeto é de garantir 50% dos alunos em hipótese de Alfabético Adequado/50% em hipótese Alfabético Avançado. O resultado demonstra que 65% dos alunos ficaram em Hipótese de escrita, Silábico Avançado e que 36% em Hipótese de escrita silábica Básico.

VII. CONCLUSÃO

Conhecer o contexto familiar e adentrar a um lar foi realmente uma das ações mais ousadas que já tive e também a mais impactante no sentido de transformar um contexto educacional. Conforme desenvolvia o projeto percebia uma melhora geral da turma, até mesmo daqueles que ainda não haviam recebido a visita, pois, aguardavam ansiosos, e participavam em todo o processo. Percebi também que os alunos passaram a participar mais das aulas, questionando, falando e argumentando, pois agora se sentem mais confiantes.

Infelizmente não pude ir à casa de todos os alunos. Alguns ficam com babás ou na casa de um vizinho. Mas de certa forma vivenciaram e trabalharam nas produções de textos e fizeram parte

da história de cada um. Mas acredito que o projeto de certa forma permitiu que todos se envolvessem, pois era assunto da semana, inclusive tema das atividades, como: revisar a produção do amigo em grupo, discutir sobre os detalhes e as rodas de conversas.

Perceber a evolução do aprendizado, partindo do princípio elevação da autoestima e afetividade.

Tão valioso quanto o ato de ensinar é o vínculo que se fortalece na relação de ensinar e aprender. Para finalizar, Boas nos faz refletir quando em seu estudo diz:

A função do educador não é mais apenas a de dar aulas, mas sim, um educador capaz de assumir face às exigências da vida contemporânea, tarefas diferentes daquelas que tradicionalmente lhes eram atribuídas: transmitir o saber historicamente acumulado na sociedade. (1998: 96).

VIII. BIBLIOGRAFIA OU REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOAS, Vilas C. Maria Violeta. Educação: reflexões de uma prática. Ed. Urj, RJ, 1998. Codo, W. (coord) (1994). Educação. Carinho e trabalho. Petropolis, RJ/Brasília, Vozes, Conf. Nacional dos trabalhadores em Educação/ Universidade de Brasília

Cruz, C.H. Brito. A escola precisa olhar o futuro. In revista Diálogos e Debates. Dezembro de 2004, págs 22 a 27.

VIGOTSKY, Levi. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

WALLON, Henri. Ciclo da Aprendizagem: Revista Escola, ed. 160, Fundação Victor Civita, São Paulo, 2003.

**EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR.
RETOS EDUCATIVOS Y PROSPECTIVA**

MONTIEL GONZALEZ, IRAIS CLEOPATRA
SORIANO FONSECA, JESUS

EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR. RETOS EDUCATIVOS Y PROSPECTIVA.

I. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS.

I.1 Cambios en las orientaciones educativas internacionales. La formación que requieren las generaciones del siglo XXI.

Es reiterativo y se expresa en diferentes análisis, el reconocimiento al cambio constante. La globalización permea dichos cambios y se manifiestan al observarse no solo en el dinamismo y competitividad sino también la complejidad de la vida actual. Entre muchas de las transformaciones la educación no ha quedado atrás, se dice y se sabe que las nuevas generaciones deben estar preparadas para afrontar los retos personales y colectivos del siglo XXI.

Por lo anterior, los desafíos en nuestros tiempos han generado cambios, presentados como innovaciones en la investigación educativa. Bajo las condiciones del mundo actual, se promueve una educación para favorecer el acceso, la aplicación y la contextualización del conocimiento, acorde con los retos que nos demandan las sociedades contemporáneas.

Esta visión de la educación se ha planteado y analizado desde diferentes propuestas de Organismos Internacionales (OI), todas con la visión de que la educación es el medio fundamental para formar individuos que respondan a las exigencias de la globalización y se adapten a los cambios que se generan en la sociedad.

Los OI, comenzaron a intervenir y establecer formas para combatir las problemáticas educativas desde diferentes perspectivas económicas y sociales, adquirieron así un papel importante en la necesidad de atender las sociedades actuales y sus diferentes formas de organización, estableciendo sugerencias y lineamientos, con la finalidad de contribuir al desarrollo de diversos ámbitos.

Sin embargo, consideramos que los planteamientos de cada uno de los OI han sido formulados a partir de perspectivas específicas, lo que limita la visión sobre educación que cada uno tiene, de tal manera que las necesidades o debilidades que detecten en la misma serán restringidas pues parten de una idea global cuando cada uno de los países tiene necesidades particulares. Y es aquí donde cada nación debe saber que papel quiere tener en esta era ¿qué rumbo y que objetivos nacionales debe proponerse en el sentido de los lineamientos propuestos?

La UNESCO destacó, que la educación debe ser integral en el sentido de cubrir todos los aspectos de la vida con conocimientos científicos (aprender a conocer), destrezas profesionales (aprender a hacer), valores humanos y principios (aprender a ser), y el ejercicio de la responsabilidad ciudadana (aprender a convivir).

De lo anterior, se puso en marcha el cambio y transformación en la educación planteada como necesaria en nuestra era global y fue aquí donde se justificó la incorporación de un enfoque educativo basado en competencias en donde el concepto de competencias incluye la adquisición de conocimientos, la ejecución de habilidades y destrezas, el desarrollo de actitudes y valores que se expresan en el saber, el saber hacer, el saber ser, y el saber convivir, lo que en su conjunto, debe constituir la base de la personalidad.(Delors Jaques 1997).

Con lo anterior, destacamos los intereses de los OI que influyeron en la transformación del enfoque educativo y de este modo la justificación de la incorporación de la educación por competencias. Se hace entonces necesario hablar de dicho enfoque con la intención de destacar los aportes más significativos ya que la globalización es vigente y las naciones no están ajenas a este proceso. Por lo tanto, hay que desarrollar los cometidos globales a la realidad próxima en la que nos encontramos.

II. CONCEPTO DE COMPETENCIA.

II.1 *Características del enfoque en el contexto educativo de México.*

Debe quedar claro que el concepto de competencia tiene una amplia historia y que su uso institucionalizado en el desarrollo de la formación, es un fenómeno que como ya vimos surge con una mirada de atender las necesidades de la nueva era global y, por lo tanto, tuvo que aparecer mezclado con otras innovaciones educativas. (Mulder M. *et al.* 2008:4).

El concepto de competencia en el uso institucionalizado en la formación educativa, muestra interés en los objetivos significativos y en el contenido del aprendizaje, desarrollándose con miras a construir en el desarrollo personal de los estudiantes y su posición en el dominio del conocimiento que mejor los prepare para funcionar de manera efectiva en la sociedad actual.

Por lo tanto, las competencias en el terreno educativo, surgen complejizadas por las diversas acepciones y lecturas, esto por la ambigüedad en relación con las teorías de aprendizaje y con otros enfoques innovadores del mismo. Al no existir entonces una definición única y consensuada respecto de este concepto, se acrecentó y se desplegó desde diferentes vertientes. Ante esto, consideramos que es parte natural de lo que en sí es una competencia.

Sin embargo, ante diferentes lecturas sobre el tema, reconocemos que ser competente, ser suficientemente capaz y poder desempeñar ciertas tareas, no es algo nuevo, pero pensando en el sistema educativo sí lo fue, entonces cuestionamos ¿desde cuándo se educa por competencias? ¿no será que se han sistematizando procesos que la praxis educativa ya desarrollaba? Entonces, sistematizar un proceso natural ¿realmente puede resolver los retos de la educación? Son cuestiones que quizá nos den respuestas si valoramos que las competencias son una aspiración a lo largo del tiempo.¹

Lo que queremos destacar con esto es su historicidad y que, a pesar de la expansión del concepto institucionalizado y la ambigüedad del mismo, desde su incorporación a la educación, hay ciertos rasgos que son comunes en todas las definiciones que se dan al interior de este enfoque, esto se debe a que no es algo concebido en la actualidad.

Nos es nuestra intención desarrollar las diferentes acepciones que se le pueden atribuir al concepto de competencia, ni la variedad de las mismas. Lo que buscamos es determinar nuestra postura sobre el concepto en educación y el reconocimiento a que la ambigüedad del mismo es reflexionarlo en el sentido de que su uso debe depender del contexto en el cual se utilice. Esto debido a que la incorporación del enfoque no fue ni ha sido tarea fácil en nuestro país.

¹ Podemos revisar el trabajo realizado por: Mulder, M., & Weigel, T., & Collings, K. (2008). En el que desarrolla el concepto de competencias a través de la historia.

La crítica, el escepticismo, la utopía y resistencia de dicho enfoque está presente en la investigación educativa de nuestro país. EL reflejo teórico en la variedad de autores que desarrollaron el tema (Perrenoud 2008; Tobón 2006; Zabala y Arnaud 2008; Denyer M. *et al.* 2007), entre otros... comparten y destacan que el enfoque por competencias posibilita que los conocimientos que se transmiten en la escuela serán los recursos que le permitan al alumno resolver problemas, preparar y tomar decisiones en la vida cotidiana.

Otros análisis señalan que las aplicaciones del enfoque por competencias son parciales y en ocasiones superficiales ya que hay que reconocer que esta tarea no es fácil ni simple, y que, en todo caso, las instituciones educativas tienen que sopesar las ventajas y desventajas que este enfoque les ofrece. (Díaz Barriga 2006). Lo podemos ver también donde se exponen algunos rasgos definitorios de las prácticas y experiencias educativas que utilizan el término de competencia como una forma de identificar aprendizajes sustantivos, útiles y eficaces y se plantea que este enfoque emerge como una respuesta al fracaso escolar existente y la falta de adecuación del sistema educativo al desarrollo económico. (Gimeno Sacristán 2008).

El sentido principal ante los que desarrollan la metodología del enfoque, que como ya cuestionamos parece ser algo que solo pueda ser una sistematización de un proceso práctico e intencionado y por lo tanto la crítica, no puede atreverse a negar la posibilidad de la naturalidad de algo existente creado por el hombre como una definición a un actuar que es el ser competente.

Por lo tanto, desarrollamos la definición de competencia institucionalizada en el ámbito educativo, como “innovando la utilidad de los conocimientos para el desarrollo de habilidades, práctica de valores, actitudes y aptitudes”.

Lo realmente significativo ante tanta polémica es que el enfoque está operando, sistematizado en el contexto mexicano y en ese sentido, hay que entender su funcionalidad. Por lo tanto, estamos convencidos de que el aporte significativo del mismo no tiene por qué ser restringido sino estudiado e incorporado con fines y regulaciones específicas, vinculado a un mundo global y a los intereses nacionales.

III. EL ENFOQUE POR COMPETENCIAS EN EL MARCO NORMATIVO DE MÉXICO.

Ésta tendencia educativa está considerada en el Programa Sectorial de Educación 2007-2012. Sin embargo, el preámbulo presentado en el apartado anterior, favoreció la resistencia en los niveles superiores de su incorporación donde la principal y más repetida oposición se sustenta en los fines económicos que se le atribuyen al enfoque, así como las críticas que afirman que no hay posibilidad de concebirlo en el diseño curricular.

En nuestro país, el debate público acerca de la conveniencia de adoptar un enfoque de educación por competencias, simplemente no se ha dado, más bien lo que parece primar es una postura acrítica de los responsables institucionales del diseño y cambio curricular en las universidades donde esto se ha llevado a cabo, algo que no deja de ser inquietante que ocurra precisamente en la universidad, que se caracteriza por ser un espacio donde se privilegie la crítica razonada y el contraste de las ideas, antes que un lugar donde se acepte con cierta parsimonia, como prioridad, la satisfacción de las necesidades del mercado. (Moreno Olivos 2010:3).

Sin embargo, la obligatoriedad de la educación básica en nuestro país fue el medio por el cual el enfoque tuvo auge. Se inicia con La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB),

donde se retoma el término de competencias de Perrenoud (1997), quien explica que la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas.

La RIEB consolidó las “competencias para la vida”, en las cuales se plantea que se podrán movilizar y dirigir todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos. Con el término “movilización de saberes”, para contribuir al logro del perfil de egreso y tendrán que permear las acciones didácticas en todas las asignaturas del currículo. Dichas competencias son competencias para el aprendizaje permanente, competencias para el manejo de la información, competencias para el manejo de situaciones, competencias para la convivencia, competencias para la vida en sociedad.

La RIEB inició en Educación Preescolar en 2004. Posteriormente, en 2006, se presentó en secundaria enfrentando dificultades por la heterogeneidad del nivel. Esto implicó hacer adecuaciones al currículo de educación primaria 2009, replanteando los materiales educativos.

Planes y programas se articularon con el principio general de que la escuela en su conjunto, y en particular los docentes, dirijan los aprendizajes de los alumnos mediante el planteamiento de desafíos intelectuales, el análisis y la socialización de lo que éstos producen, la consolidación de lo que se aprende y su utilización en nuevos desafíos para seguir aprendiendo; para esto se propuso una metodología en el desarrollo de proyectos, planteamiento de situaciones problemáticas y el estudio de casos.

El componente curricular que orienta esta articulación describe cuatro campos formativos que se conforman por asignaturas. Estos campos formativos que lo integran son: Lenguaje y comunicación, Pensamiento matemático, Exploración y comprensión del mundo natural y social y Desarrollo personal y para la convivencia. Los programas de estudio expresan, además de los contenidos que se abordarán, aprendizajes que se espera que los alumnos logren en cada grado y en cada asignatura. En el 2011 se generaron nuevas adecuaciones modeladas a las dificultades de su incorporación.

Con el objetivo de seguir unificando el Sistema Educativo Nacional (SEN), bajo este modelo se realizó la propuesta de una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS 2008), con la finalidad de unificar los planes y programas de estudio de las diferentes modalidades que conforman este tipo educativo, a través de la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB); sin embargo, resulta conveniente puntualizar que no todas las instituciones del tipo medio superior comparten este modelo, ya que existen algunas que se opusieron a adaptarse al mismo, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el 2017 surge una nueva propuesta educativa, un nuevo modelo educativo que está buscando la integración de ambas reformas, con modificaciones que se consideran pertinentes ante las dificultades de operación, pero este modelo sigue bajo la misma tendencia por competencias aun y cuando no se manifiestan como el principal eje de la transformación educativa en México.

No queremos ahondar sobre dicho modelo, solo es importante mencionar que fue propuesto y reformado y, no está operando y lo realmente significativo es que México se encuentra en transición política, cambio de presidencia. Entonces, la pregunta es ¿se seguirá impulsando dicho modelo? ¿Se generará uno nuevo modelo? La incertidumbre de los agentes educativos es latente.

IV. LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Es importante mencionar que el conjunto de instituciones que integran el sistema de educación superior en México, tiene como rasgo principal la heterogeneidad y la diversidad. Incluye instituciones de diferente tipo, con distintos regímenes y formas de sostenimiento, como las autónomas y no autónomas, públicas y particulares, estatales, federales, universitarias, tecnológicas, interculturales y escuelas normales; incluye el nivel de licenciatura y el de posgrado (especialidad, maestría y doctorado).

Algunas de las opciones educativas en el nivel superior parecen ser el resultado de atender uno de los principales problemas nacionales como lo es el de cobertura, se han concentrado, principalmente, en dos estrategias públicas, una la creación de universidades tecnológicas y politécnicas y las opciones a distancia y virtuales, particularmente la Universidad Abierta y a Distancia de México y la continuación del crecimiento de instituciones privadas, de muy diversa capacidad y calidad, con muy baja regulación por parte del gobierno.

La investigación educativa en este nivel se enfoca principalmente en el término de calidad educativa. Pero es importante puntualizar que dicha calidad está sujeta del mismo modo a las determinaciones de OI. Por lo tanto, en el sentido de la diversidad universitaria del país, se regulan normatividades que al parecer apuntalan a la obligatoriedad del enfoque por competencias.

Con ello, el Programa Sectorial resalta la importancia de crear y aplicar un marco de cualificaciones que reajuste el desfase entre las capacidades y competencias enseñadas en la educación superior y las exigidas en el mercado de trabajo. La educación superior entonces está vinculada directamente con la competencia laboral.

Es importante mencionar que, bajo las características más generales, en el nivel superior existen instituciones, en su gran mayoría privadas, que trabajan bajo el enfoque por competencias. De aquí pudieran desarrollarse un sinnúmero de investigaciones respecto a este dato.

Lo importante para nosotros es destacar principalmente que la educación superior en México tiene grandes retos que superar. La muestra de los resultados de instituciones superiores que han emigrado al enfoque por competencias nos puede mostrar que dicho enfoque educativo puede responder a las necesidades actuales de educación.

V. RETOS DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO.

Los retos que aquí presentamos son el resultado de un análisis que parte de las tendencias educativas estudiadas, sin dejar de lado los grandes problemas y retos muy específicos que pudieran desprenderse de los mismos.

Pudiéramos enumerar un sinnúmero de desafíos del sistema de ES como la falta de recursos para financiar las instituciones públicas, la necesidad de ampliar y diversificar la oferta de una educación de calidad y pertinente, los problemas del personal docente, la creciente aparición de IES con ánimo de lucro que atienden a las expectativas de su mercado, pero sin compromisos de formación como respuesta a las necesidades sociales.

Por lo ya mencionado, creemos que la transformación de la ES se tendría que orientar hacia la creación de un sistema abierto, flexible, innovador y dinámico, con una intensa colaboración interinstitucional y por la operación de redes para el trabajo académico que cubran amplios circuitos de los ámbitos estatal, regional, nacional e internacional.

Las IES requieren ser las impulsoras del desarrollo social, y para ello hace falta que se aproximen académicamente al diagnóstico de las necesidades sociales existentes, no única y necesariamente encausadas por la globalización sino desde lo local ¿qué lugar se quiere ocupar en el marco de la globalización? ¿Cómo se quiere impactar en esta tendencia actual? Son preguntas que a nuestro parecer se hacen indispensables.

Es necesario el desarrollo de diagnósticos y a partir de estos se diseñen y operen programas de intervención comunitaria que incidan en problemas detectados, asegurando la relación Comunidad –Educación y así con la participación de los educandos en la operación de dichos programas de intervención, se fortalezca el desarrollo de habilidades personales en su perfil profesional y se aporte a la transformación de las problemáticas contextuales del país.

Se deben promover programas para el financiamiento que no estén ligados a los resultados de los procesos de acreditación global sino a la propia creación de su re significación diagnóstica de desarrollo y al papel que la IES están desempeñando en su entorno.

Asegurar que los diseños curriculares estén planteados en torno a la adquisición de competencias y habilidades, no solo de conocimientos, dejar de lado los objetivos por cumplir, etc. Esto no como una tarea de las instancias certificadoras y de los grupos que participan en el diseño de los indicadores de calidad sino desde los propios fines.

Establecer dentro de los planes de estudio el seguimiento y certificación del cumplimiento de actividades de aprendizaje de desarrollo, con evidencias claras, efectivas y observables.

Las IES deben formar profesionales portadores de conocimientos de vanguardia. Es imprescindible que se desarrolle una instancia certificadora mexicana que vigile la eficiencia y audite la calidad y la periodicidad de la actualización de planes y programas de estudio, partiendo de sus propios planteamientos.

Promover sí un crecimiento, pero ordenado, que asegure una calidad en las nuevas instituciones, así como su rigor académico, sobre todo en las IES con ánimo de lucro que están proliferando en el país.

Regular la oferta de programas educativos de manera que su diversificación permita realmente atender las necesidades del entorno, no solo respondiendo a las expectativas del mercado sino a las necesidades globales y locales de la sociedad.

Diseñar programas de capacitación para los administradores de las IES, que les permita profesionalizar su actividad diaria y ejercer con responsabilidad el liderazgo de las instituciones.

Consideramos que todas las tendencias educativas emergen de una necesidad y por lo tanto el enfoque por competencias parte de ella. Sergio Tobón (2005) plantea claramente que las competencias son un enfoque para la educación y no un modelo pedagógico, pues no pretende ser una representación ideal de todo el proceso educativo, determinado cómo debe ser el proceso instructivo, el proceso desarrollador, la concepción curricular, la concepción didáctica y el tipo de estrategias a implementar. También explica que el enfoque se focaliza en aspectos específicos de la docencia, el aprendizaje y la evaluación. Expone que efectivamente sí hay algo nuevo, que esto puede llevarse a cabo desde cualquiera de los modelos pedagógicos existentes o desde la integración de ellos.

Creemos que lo mencionado por Tobón se da en la integración de conocimientos, procesos cognoscitivos, las destrezas, las habilidades, los valores y actitudes en el desempeño

ante ciertas actividades, la construcción de programas de formación acorde a los nuevos requerimientos disciplinares, investigativos, profesionales, sociales, ambientales y laborales, así como en la orientación de la educación por medio de estándares e indicadores de calidad en sus procesos.

De este modo, tenemos la firme claridad de que las críticas al enfoque pueden ser contrapuestas a los teóricos que desarrollaron propuestas no de algo inexistente, pero sí lo que encontramos como una nueva sistematización que resignifica a la educación.

Los diferentes análisis son pertinentes, sin embargo, no hay un reconocimiento al hecho del proceso sistemático propuesto por diversos autores, no fue una invención educativa, ya que las competencias como ideal de la vida actual no tienen por qué ser rechazadas, ya que a lo largo de la historia el constructor de competencia como lo planteamos al inicio del texto, es un ideal de la humanidad.

Entonces, pareciera ser que realmente de lo que no estamos convencidos es de la re significación de educación, que a través del enfoque se plantea. Ser globales no tiene por qué ser el ideal de la educación aspecto que compartimos y por lo tanto nuestra propuesta central es invitar a las IES a replantear sus fines convenientes y apoyarse de esta gama de investigaciones que se determinan flexibles ya que la metodología está vinculada a todos los procesos pedagógicos.

Hacer uso de la pedagogía crítica y fomentar de este modo bajo el mismo enfoque el pensamiento crítico, nos permite desarrollar la teoría de la comprensión que de igual modo son competencias, así buscamos y encontramos la fórmula desde la investigación educativa, desde la praxis como una situación para lograr los fines que se pretendan.

Estamos convencidos de que el enfoque puede y debe ser desarrollado, siempre y cuando se aproxime al contexto, se incorpore de forma sistemática y procesual, y sobre todo, parta de una investigación. La prospectiva de nuestro país es vincular a la educación superior a este enfoque educativo, por tanto, el ideal es incorporarnos a esta tendencia educativa de manera efectiva.

VI. REFERENCIAS

Alcántara, A., & Zorrilla, J. (2010). Globalización y educación media superior en México. En busca de la pertinencia curricular. *Perfiles Educativos*, XXXII (127), 38-57. Consultada de <http://132.248.192.201/sección/perfiles>

Coll, César (2003) *Las competencias en la educación escolar: algo más que una moda y mucho menos que un remedio*. Revista Aula de Innovación Educativa, núm. 161.

CEPAL. (1992). Educación y conocimiento: eje de la transformación productiva con equidad (1992). Consultada en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/S9250755_es.pdf

Delors, Jacques (1997). *La educación encierra un tesoro*. México: UNESCO.

Denyer y Furnemont (2007). *Las competencias en la educación. Un balance*. México: Fondo de Cultura Económica.

Díaz, Barriga Ángel (2006). *Enfoque por competencias en la educación ¿Una alternativa o un disfraz de cambio?* en Perfiles Educativos vol. XXVIII, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación. México: UNAM.

Frade Rubio, L. (2009a). *Desarrollo de competencias en Educación: desde Preescolar hasta Bachillerato*. México: Inteligencia Educativa.

Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México. El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles Educativos*, (87)

Consultada de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208704>> ISSN 0185-2698

Mulder, M., & Weigel, T., & Collings, K. (2008). El concepto de competencia en el desarrollo de la educación y formación profesional en algunos Estados miembros de la UE: un análisis crítico. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 12 (3), 1-25. Consultada de: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56712875007>> ISSN 1138-414X

OCDE. (1997). La definición y selección de competencias clave Resumen ejecutivo. Consultada de: <http://deseco.ch/bfs/deseco/en/index/03/02.parsys.78532.downloadList.94248.DownloadFile.tmp/2005.dscexecutivesummary.sp.pdf>

Perrenoud, Philippe. (1997). *Construir competencias desde la escuela*. Francia: ESF.

Perrenoud, Philippe (2007). Diez nuevas competencias para enseñar. Invitación al viaje, Graó, Colofón, México.

SEP. (2007) Programa Sectorial de Educación 2007-2012. México

Sacristán Gimeno (2008). *Educar por competencias ¿Qué hay de nuevo?* Madrid: Morata.

SEP. (2004) Educación Básica. Programas de Educación Preescolar. México

SEP. (2009) Plan de Estudios. Educación Básica Primaria. México

SEP. (2006) Plan de estudios. Educación Básica Secundaria. México

Tedesco, Juan Carlos (2002). *Educación en la Sociedad del Conocimiento*. Colección Popular 584. Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Moreno Olivos. (2010). El currículo por competencias en la universidad: más ruido que nueces. Consultada de <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v39n154/v39n154a4.pdf>

Tobón, Sergio. (2006). *Aspectos Básicos de la Formación Basada en Competencias*. Consultada de https://maristas.org.mx/gestion/web/.../aspectos_basicos_formacion_competencias.pdf

Tobón, Sergio (2006), *Formación basada en competencias pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: Ecoe ediciones.

Tuning América Latina (2007). *Reflexiones y perspectivas de la educación superior en América Latina*. Consultada de: tuningacademy.org/wp-content/uploads/2014/02/TuningLAIIF_Final-Report_SP.pdf

UNESCO (2005). *Informe Mundial de la UNESCO. Hacia las Sociedades del Conocimiento*. Ediciones UNESCO.

Zabala, A. y Arnaud, L. (2009). *11 ideas clave. Cómo aprender y enseñar competencias*. Barcelona: Grao.

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES ESPAÑOLAS EN EL DECENIO 1970-1980

TERESA GONZÁLEZ-PÉREZ

LA EDUCACIÓN DE LAS MUJERES ESPAÑOLAS EN EL DECENIO 1970-1980

I. INTRODUCCIÓN

En España, el decenio 1970-1980 fue una década de avances y cambios a pesar del dominio de la cultura androcéntrica. Un tiempo histórico caracterizado por la sucesión de leyes y por una serie de cambios estructurales en la sociedad española y en la educación. Las políticas seguidas por los distintos gobiernos posibilitaron la incorporación de las mujeres al mundo laboral y a los distintos niveles académicos. Es importante destacar que a finales de los años sesenta los movimientos de mujeres, surgidos desde la clandestinidad, gestaron el origen del movimiento feminista. El fallecimiento del dictador y el proceso de transición democrática deja paso a una etapa que permitió la escolarización femenina en todos sus niveles, en igualdad de oportunidades, al menos desde el punto de vista teórico. La igualdad ante la ley constituye una de las primeras reivindicaciones de las mujeres y una de las exigencias de la sociedad democrática.

Las dificultades para se reconocieran los derechos a las mujeres condujo a las Naciones Unidas a redactar la Convención para la Eliminación de todas las formas de discriminación contra las mujeres (1979). A lo largo de esta década, las Naciones Unidas organizaron dos conferencias mundiales a fin de reafirmar y mejorar los derechos de las mujeres. La primera conferencia se celebró en Ciudad de México (1975) y la segunda en Copenhague (1980). Las conferencias han buscado unificar a la comunidad internacional con una serie de objetivos comunes y con un plan de acción eficaz para el progreso de las mujeres, en todas partes y en todos los ámbitos de la vida pública y privada.

El propósito de este trabajo es estudiar la trayectoria de la educación de las mujeres españolas en la década 1970-1980. Un tiempo histórico marcado por la abundancia de cambios y de emisión de normativas, tales como la Ley General de Educación (1970), el fallecimiento del dictador (1975), el Año Internacional de la Mujer (1975), la aprobación de la Constitución española (1978), la Convención de la ONU (1979) y la segunda conferencia mundial Copenhague (1980), que junto a los Movimientos de Mujeres y los Movimientos de Renovación Pedagógica impulsaron la coeducación, la enseñanza igualitaria y educación no sexista. Para ello empleamos la metodología de análisis histórico educativo con perspectiva de género. Siguiendo la evolución cronológica recabamos información de fuentes primarias y secundarias.

II. ANTECEDENTES EN LA ORGANIZACIÓN DE LAS MUJERES

Abordar un tema de esta naturaleza nos obliga a una sucinta referencia al periodo histórico inmediatamente anterior, para poder entender la importancia de su evolución.

No podemos ignorar el papel de la Sección Femenina en la educación de las mujeres españolas. Una institución de signo fascista, representante del falangismo, que, con la imposición del nacionalcatolicismo, una ideología única y decimonónica, modeló la vida pública y privada (Díaz 2009: 320). Defendía los principios del nacionalcatolicismo, sustentados en los valores tradicionales, la inferioridad moral e ideológica de las mujeres, con la total subordinación a los hombres. Igual que otros fascismos europeos (alemán e italiano), el franquismo era antifeminista, reescribió el discurso de las mujeres como madres de la patria con dominio en la esfera privada, es decir, en el ámbito exclusivo del hogar doméstico. Su objetivo era anular todos los logros alcanzados en la etapa anterior, descatalogar a las mujeres

progresistas y fomentar el ideal de mujer hogareña. El adoctrinamiento a través de la educación segregada y sexista resultó esencial, dado que impartían docencia en todos los niveles educativos y las maestras tenían que pertenecer a la Sección Femenina (Rincón 2011: 73-75). En los centros educativos se cursaban materias específicas, donde las niñas y jóvenes aprendían a “ser mujeres”.

No obstante, hubo movimiento de mujeres y colectivos femeninos que no se sujetaron a los mandatos oficiales de la Sección Femenina como atestiguan diversas investigaciones. Como grupos de oposición tuvieron una amplia participación. Además, estos colectivos actuaban, desde finales de los años sesenta, en la clandestinidad dado que no seguían los dictados del régimen. Cabe citar a la Asociación Española de Mujeres Universitarias, creada en 1953 con el objetivo de promover el desarrollo intelectual y profesional de las mujeres. En 1960 se creó el Seminario de Estudios Sociológicos de la Mujer (SESM) con el propósito de estudiar la situación de las mujeres (Moreno 2005: 33). Más tarde, entre 1963 y 1964, un grupo de mujeres adscritas al partido comunista fundaron el Movimiento Democrático de Mujeres, con la finalidad de desarrollar actividades de reflexión, debates y solidaridad con la problemática de la liberación de las mujeres. Con una composición plural (sectores de adscripción católica junto a las comunistas), existen referencias de su funcionamiento clandestino en 1965, desarrollándose en las primeras asambleas democráticas y asociaciones vecinales. Pese a la prohibición este colectivo inició, en 1967, la publicación del periódico *La Mujer y la Lucha*, un vocero que se difundía y repartía clandestinamente, sobre todo, entre las mujeres de los barrios, trabajadoras de las fábricas, en las escuelas, centros de salud, etc. para ir despertando la conciencia sobre cuestiones de la lucha política, denuncias de la represión y de la reivindicación de sus derechos.

La Sección Femenina destacó, durante los últimos años del franquismo, en su intento modernizador, con la organización de la Asociación de Amas de Casa (1967). Una asociación legal vinculada al Movimiento Nacional y reproductora de los roles tradicionales. Desde las esferas oficiales, las mujeres de la Sección Femenina crearon una amplia red de asociaciones provinciales y locales, extendida por la geografía española. Estaba perfectamente articulada, disponiendo incluso de sus propios estatutos. A través de ella canalizaron diversas actividades de formación y aprendizaje, pero también fue utilizada por las propias mujeres para actuar, desde la ilegalidad, en la defensa de sus derechos. Hace cincuenta años era una forma de aunar esfuerzos, aunque fuera dentro de los parámetros “convenidos”. Presentaban un matiz socio-cultural enfocado a la formación e información. La andadura fue compleja, se constituyeron para organizar diversas actividades formativas, talleres, charlas, cursos de distinta índole. La amplia presencia territorial permitió, en cierta medida, la movilización femenina. Si bien, la respuesta de las mujeres estaba muy condicionada y los resultados no fueron los esperados en todas partes (Arriero 2011: 46).

A finales de la década de los sesenta, las miembros del Movimiento Democrático de Mujeres, al amparo legal se infiltraban en la Asociación de Amas de Casa y Hogar con el propósito de ayudar a las mujeres a salir del trabajo clandestino y defenderlas de la discriminación en la educación. En 1968 denunciaban las desigualdades educativas y reivindicaban la ampliación de la escolarización obligatoria. Publicaron el periódico *Diario Femenino* entre 1968 y 1974, dirigido a las mujeres donde plateaban diversos asuntos que afectaban la vida femenina (Caballé 2013, 266).

El Movimiento Democrático de Mujeres se convirtió en una organización importante en la lucha contra el franquismo, y fueron claves en el desarrollo del movimiento feminista dado que articularon un movimiento plural, “interclasista e intergeneracional” (Arriero 2016). A partir de la movilización de las amas de casas y del movimiento vecinal se fue articulando el movimiento feminista. Las Asociaciones de Amas de Casa fueron el nexo y a partir de ellas se desplegó la actividad feminista en la clandestinidad, aunque con muchas limitaciones. No

resultó fácil, dado el control de las asociaciones se extendió en la década de los sesenta. Las Asociaciones de Amas de Casa “rojas” tuvieron importante actuación en los barrios de Madrid, porque la acción vecinal era destacada. Se infiltraban en las asociaciones de amas de casa, se hacían oír en plazas, mercados, incluso en las iglesias o pequeñas manifestaciones reivindicando mejoras de servicios en los barrios o con tintes políticos pidiendo libertad y democracia (Arriero 2011: 39-40).

El movimiento clandestino de mujeres luchaba contra la represión franquista y defendía los derechos laborales y cívicos de las mujeres, al tiempo que planteaba las actitudes misóginas de la sociedad. No eran tiempos fáciles para escuchar las voces femeninas en pro de la igualdad. Las mentes masculinas estaban en contra de la promoción y emancipación femenina. En la lógica del discurso político y social, teñido por el carácter androcéntrico, no tenían cabida sus reivindicaciones. La sociedad patriarcal combatía a las propuestas democráticas, pero las pocas feministas de la época daban impulso a las prioridades de las mujeres y, de forma paulatina, se fueron haciendo visibles en los distintos escenarios de lucha (Falcón 2012: 57-106). Desde la clandestinidad abrieron espacios y foros para el debate, en las casas, en las iglesias, en los barrios difundían sus propuestas cada vez más politizadas revelándose contra las secuelas de la larga dictadura. Las asociaciones impulsaron el despertar de una conciencia sobre las limitaciones y las cuestiones que afectaban a las mujeres, al tiempo que favorecieron el movimiento feminista. Las denuncias sobre la discriminación y desigualdades socio-laborales marcaron la agenda de actuación (Nash 2011: 289).

III. TRANSITANDO HACIA LA MODERNIDAD: EDUCACIÓN Y DERECHOS.

En la última etapa de la dictadura la Ley General de Educación (1970) reformó todo el sistema educativo español y amplió la escolaridad obligatoria. Los tecnócratas vieron la necesidad de modernizar el sistema educativo incluyendo la formación de las mujeres dadas las repercusiones económicas en el desarrollo del país. La demanda de una población más preparada y la necesidad de mano de obra femenina estaban en la base de la reforma. La normativa intentó superar los muchos defectos y carencias adaptando la educación a la realidad social de aquellos años. Introdujo conceptos nuevos, aún dentro de los esquemas ideológicos dictatoriales, tales como la igualdad de oportunidades “con matices”, establece la enseñanza mixta, unifica el currículo y suprime las materias sexistas. La Sección Femenina perdió el espacio académico de las enseñanzas del hogar, pero seguía impartiendo las materias patrióticas sin desprenderse de los valores que la sustentaban. No obstante, desarrollaron actividad formativa diversa y se encargaban de la formación de las maestras a través del denominado “Albergue”, unos cursos intensivos y obligatorios para la expedición del título.

El derecho a la educación y al trabajo fue una demanda fundamental en los programas del Movimiento Democrático de Mujeres entre 1969 y 1971. Igualmente formaba parte de las reclamaciones de las Asociaciones de Amas de Casa y de Hogar (Salas y Comabella 1999: 43). Las asociaciones de Amas de Casa “rojas” exigieron la igualdad frente a la discriminación; para seguir en esta línea se creó la Federación de Amas de Casa (Arriero 2011:40). Las actividades desplegadas desde la clandestinidad llevaron a legalizar la asociación, pero cuando no pueden legalizar se infiltraron en las existentes. Así se desarrollaron en Canarias, Zaragoza, Valencia, Asturias y en las provincias gallegas (Arriero 2011:42).

La Sección Femenina organizó, en 1970, un congreso internacional para atender la problemática de las mujeres desde diferentes ámbitos. Parecía que mutaba su discurso de género y pretendían abarcar todos los aspectos del mundo femenino (laboral, económico, político, educativo, familiar) para conciliar las demandas de aquellos años (Díaz 2009: 321-324). Este congreso fue como un antecedente del Año Internacional de la Mujer, en el que

también participó la citada Sección Femenina (Memoria 1972: 98). Las variaciones del discurso de género, en cierta medida, siguieron la evolución del régimen a modo de estrategia de modernización, dado que el régimen fascista reformuló las identidades de género. En el tardo franquismo las primeras voces críticas surgieron desde las propias mujeres de la Sección Femenina. Cambiaron el discurso de género, incluso organizaron las actividades para la conmemoración del Año Internacional de la Mujer. En su deseo de modernización, se ocupó de organizar el Año Internacional de la Mujer defendiendo los derechos de las mujeres, aunque equivalía a que todo siguiera igual. Las mujeres de la Sección Femenina seguían repitiendo el manido discurso de la abnegación y subordinación al tiempo que fueron las representantes españolas en la Comisión de Condición Jurídica y Social de la Mujer (Díaz 2009: 21). El decreto especificaba la creación de una Comisión Nacional, según la Comisión Jurídica y Social de la Mujer, “con el mandato de examinar, evaluar y recomendar medidas y prioridades para lograr la igualdad entre los hombres y las mujeres y la plena integración de las mujeres en todos los sectores de la vida nacional” se encargaría de todas las actividades de conmemoración del Año Internacional de la Mujer. Recibió apoyo del gobierno y referían a “la formación promoción e integración política y social de la mujer española” (Decreto 1974) y a la legislación igualitaria española (aunque realmente no existía).

La Asamblea General de Naciones Unidas proclamó 1975 Año Internacional de la Mujer en la Resolución 310 (XVII) de 18 de diciembre de 1972¹. En 1972 la ONU hizo la convocatoria y la Sección Femenina se apresuró a hacer gestiones para que el gobierno las nombrara representante de las españolas y coordinadora de las actividades que a tal fin se realizaran. La presidencia del gobierno les hizo el deseado nombramiento. Pilar primo de Rivera fue la presidenta de la comisión, además de diez mujeres “nombradas a dedo” y un representante de cada ministerio del gobierno español (BOE 1974). La Conferencia celebrada entre el 19 de junio y 2 de julio de 1975, unos meses antes de la muerte del dictador Francisco Franco. En la Conferencia se desarrolló la Tribuna de Organizaciones no gubernamentales, con el apoyo de Naciones Unidas y del gobierno de México. Las circunstancias sociales y económicas a nivel internacional favorecieron que desde 1970 se planteara este evento para analizar la situación de las mujeres (Fuentes 2014: 166). A partir de esta fecha las mujeres fueron reconocidas y dejaron de ser una población inexistente en la planificación de la ONU, para convertirse en piezas claves para solucionar los problemas del mundo (Fuentes 2014: 166). La primera reunión dedicada, en el mundo, a las mujeres destapó la relevancia de los problemas que afectaban a las mujeres, a la vez que consideró que las desigualdades económicas era una de las causas de la discriminación y de las desigualdades de oportunidades (Fuentes, 2014: 169). También fue crucial para despertar las conciencias de las mujeres y que emprendieran acciones en sus respectivos países. Este año simbólico tuvo una importante repercusión mediática a nivel mundial, y también en España, si bien el escenario de la dictadura seguía manteniendo encorsetadas a las mujeres.

La Sección Femenina intentaba mostrarse a nivel internacional como una institución renovada en sus planteamientos y discurso, haciendo crítica ideológica². Apostaba por la renovación y anunciaba cambios estructurales importantes y valoraba el desgaste ante el largo tiempo transcurrido, además de la proximidad del fallecimiento del caudillo (Fernández 1993: 485). Presidió el acto inaugural del Año Internacional de la Mujer, Carmen Polo, el presidente del gobierno Arias Navarro y Pilar Primo de Rivera, y fue celebrado en el Palacio de Congresos y Exposiciones de Madrid, el 19 de febrero de 1975. En el discurso Arias Navarro decía que la renovación había que buscarla en lo mejor del feminismo español y no

1 Resolución aprobada en su 2113ª sesión plenaria, celebrada el 18 de diciembre de 1972.

2 AGA. Fondo de la Sección Femenina 3/51.45. Caja 57. Proyecto de programa de actividades para el Año Internacional de la Mujer, 29 de julio de 1974.

en las ideas extranjeras. El feminismo español que identificaba con la Sección Femenina (Díaz 2009: 327). La Comisión Nacional estudió y debatió sobre la situación de las mujeres españolas, pero no hubo respuesta del sector más conservador de la sociedad española y así se refleja en el libro (Comisión 1976). Les preocupaba la homosexualidad, prostitución, marginalidad, etc. Organizaron una serie de actividades para la celebración, tales como conferencias, reuniones, conciertos, exposiciones, concursos, competiciones deportivas, certámenes de premios, jornadas, teatros, cursillos, mesas redondas, etc. A nivel nacional, con eco en la prensa, se publicaron artículos, reportajes y entrevistas en distintos medios. A nivel internacional participaron en las Jornadas Internacionales en París, Seminario europeo en Bruselas y en la conferencia internacional en México. Para la mayoría de la población española la celebración pasó desapercibida. Pero fue el inicio de la liberación y las primeras Jornadas de Liberación de la Mujer, que se celebraron en diciembre de 1975, fueron el contrapunto. El primer encuentro del feminismo moderno español se produjo en las I Jornadas para la Liberación de la Mujer, celebradas entre el 6 y 8 de diciembre de 1975, en la clandestinidad. Se posicionaron en sus reivindicaciones ante el posible cambio del modelo político. Se iniciaba la agenda feminista que priorizaba en los asuntos, desde la vertiente política, en su lucha por la igualdad a través de las estrategias de denuncia. Añadir que este mismo año fue señero para las españolas porque, el 20 de noviembre de 1975, falleció el dictador y se abrió el camino hacia la democracia y el reconocimiento de sus derechos.

IV. EL RECORRIDO HACIA LA DEMOCRACIA Y LA DEFENSA DE LA IGUALDAD

Tras el fallecimiento del dictador, este periodo histórico de la transición de la dictadura deja paso a la democracia. La Sección Femenina no tenía sentido tras la muerte del dictador, desaparece por Real Decreto en 1977, junto a todas las instituciones del Movimiento (BOE, 1977). En la etapa, las mujeres del movimiento feminista contribuyeron de forma decisiva a la extensión de los principios igualitarios en la sociedad española. El feminismo se movilizó para lograr los derechos cívicos sustraídos y formar parte de la vida pública. La difusión de sus planteamientos impulsó transformaciones en la mentalidad (Toboso 2009: 217). Así se replanteó el concepto de política, para integrar a las mujeres como sujetos activos y con todos sus derechos. De manera que se movilizaron en demanda de reformas legales que consolidaron la naturaleza democrática del Estado. Diversas acciones y campañas removieron conciencias (Franco 2009: 206). Esa paradoja de la igualdad y la diferencia abrió espacio a las difíciles relaciones con la política. Las reformas emprendidas durante la transición, de forma progresiva, conducen al reconocimiento, ya que el feminismo tuvo una intensa actividad entre 1975 y 1978, aunque la desconfianza y el agotamiento mermaron la actividad feminista.

En el proceso de transición, la igualdad ante la ley constituye una de las primeras reivindicaciones de las mujeres a la vez que una de las exigencias de la sociedad democrática.

De manera que la igualdad fue una de las primeras cuestiones en torno a las cuales comenzarían a movilizarse las mujeres en el proceso de la transición. No obstante, es preciso añadir que la recuperación democrática estaba liderada por hombres, un espacio donde las mujeres ausentes. Los hombres generaron la democracia liderando todos los aspectos de la sociedad y gestionando “desde arriba” al estilo del siglo XIX una especie de “democracia vigilada” (Aranguren 2005: 128-129). La construcción de la democracia excluyó a las mujeres porque no se concebía la participación femenina. “Los nuevos políticos españoles no tuvieron el menor problema en imponerse a sus compañeras, por el procedimiento de ignorarlas” (Caballé 2013: 27). Para ellas equivalía a la continuidad del franquismo, ya que reproducía sus formas (Pardo 2007: 205-206). Las mujeres reclamaban igualdad en el espacio

público y en el privado, tanto a nivel político y profesional como en el matrimonio, por lo que solicitaban la eliminación de las leyes discriminatorias (Moreno 2011: 207).

La Constitución española de 1978 garantizó los derechos igualitarios y favoreció el desarrollo de una cultura política e igualitaria, si bien, no recogió todas las demandas. El artículo 14 de la Constitución proclama el derecho a la igualdad y a la no discriminación por razón de sexo. Por su parte, el artículo 9.2 consagra la obligación de los poderes públicos de promover las condiciones para que la igualdad del individuo y de los grupos en que se integran fuesen reales y efectivas. Algunas españolas discrepaban entre ellas y había desencuentros porque, tras décadas de adoctrinamiento, no eran conscientes de la subordinación y sometimiento. Así las conservadoras se resistían a los cambios y a adaptarse a una nueva realidad. No tenían modelos de lucha; pero las mujeres progresistas fueron reivindicando derechos y haciéndose oír en un contexto convulso, condicionado por el proceso que liquidaba de forma paulatina la dictadura militar. A pesar de la resistencia de una parte importante de la sociedad, se trataba de hacer efectivo el principio de igualdad y no discriminación entre sexos para eliminar la subordinación de las mujeres. La educación era un factor clave. Sin embargo, los cambios y avances alcanzados no lograron la igualdad en el sistema educativo, puesto que prevalecía el modelo masculino que transmite una cultura androcéntrica que continúa ignorando a las mujeres. El progreso científico y académico no ha estado exento de los sesgos de género, y reproduce las condiciones culturales de la sociedad patriarcal. La herencia del pasado dictatorial y el mensaje adoctrinador surtió efectos a largo plazo.

La agenda feminista no tuvo espacio legal hasta la promulgación de la Constitución de 1978. La estrategia feminista de vincularse a la política dio resultados positivos y así lograron la condición de ciudadanía (Moreno 2012: 99). Este periodo histórico deja paso a la educación que permite la escolarización femenina en todos sus niveles, y, en igualdad de oportunidades al menos desde el punto de vista teórico. Las desigualdades y los derechos se plantearon en la Conferencia Internacional de Copenhague en 1980. Las mujeres fueron despertando su conciencia feminista a partir de la experiencia de su lucha antifranquista, que generó en la clandestinidad el movimiento feminista, después fortalecida con la decepción de la política excluyente de los partidos (Nielfa 2011: 188). Había un desfase entre la igualdad legal y la igualdad real que vivía la sociedad española. Faltaba mucho por conseguir, aunque impulsaron el desarrollo legislativo de la Constitución (Blanco 2011: 276-277). No obstante, los colectivos feministas unidos siguieron en su lucha reivindicativa a favor de sus derechos.

Desde el punto de vista educativo, en el proceso de democratización educativa, se fueron eliminando los vestigios de la escuela nacional católica impuesta por el régimen dictatorial. El avance también se dirigió a la consecución de la igualdad de género, así como las adaptaciones de las materias y de sus contenidos. El principio de no discriminación por razón de sexo fue un mandato constitucional (Toboso 2011: 217). Las actitudes favorables hacia la educación de las mujeres se concretaron en borrar la discriminación, eliminando las barreras que obstaculizaban el acceso a la educación. Los movimientos de renovación pedagógica se significaron en pro de la coeducación. A tenor de los datos disponibles en 1976 el porcentaje de alumnas en BUP era superior al de los alumnos y continuaba aumentando la matrícula femenina en la Universidad (Ballarín 2014: 138).

Cuando España ingresó en la Comunidad Europea tuvo que incorporar disposiciones concretas para promover la igualdad. Así el primer gobierno del PSOE reconocía la desigualdad y llevó a cabo reformas para eliminar los obstáculos que la impedía. En 1983 estableció un organismo de mayor rango dentro de la Administración (resultado de las presiones de un grupo de mujeres del Partido Socialista Obrero Español), al transformar la Subdirección de la Condición Femenina en Instituto de la Mujer (adscrito al Ministerio de Cultura) con una dotación presupuestaria importante. Dicha institución fue secundada por

la administración local (ayuntamientos) y por los gobiernos regionales, al tiempo que fueron ampliando la legislación (Blanco 2011: 280). Con el establecimiento de los primeros ayuntamientos democráticos se crearon las primeras concejalías o departamentos de la Mujer. El Instituto de la Mujer desplegó diversas actividades y acciones, como la revisión de los programas curriculares y del material didáctico, modificar las actitudes del profesorado, corregir el comportamiento sexista del alumnado, impulsar la coeducación, fomentar la imagen no discriminada de las mujeres en los medios de comunicación.

A pesar de los avances de la sociedad democrática los “patrones de cambio son distintos para varones y mujeres, a pesar de que comparten el mismo ambiente social y cultural de su clase de pertenencia” (Martínez 2007: 291). La democracia representó un tiempo nuevo, aunque el reconocimiento de derechos y mejores oportunidades para las mujeres no significó alcanzar la plena igualdad (Flecha 2014: 56). No solucionó la problemática de las mujeres porque se siguió subestimando y depreciando lo construido como femenino. El sexismo en las aulas, la invisibilidad y la ausencia de modelos femeninos frenaron el avance de una educación igualitaria.

Para desarrollar los principios constitucionales, en 1985 se aprobó la *Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación* (LODE 1985), que se convirtió en primera ley de la democracia en lo que se refiere a educación. La LODE recogió los objetivos de igualdad de oportunidades, pero no abordó las contradicciones aún existentes en la práctica de la enseñanza mixta (Flecha, 2014: 56). Se reproducían creencias, pautas y conductas sexistas que chocaban con los principios igualitarios.

V. CONCLUSIONES

El decenio 1970-1980 representa una década intensa, con cambios inesperados para la población femenina. Especialmente, en el segundo lustro se aceleró la evolución, tras el fallecimiento del dictador, la clausura de las instituciones fascistas (Sección Femenina) y la transición hacia la democracia tras la aprobación de la Constitución de 1978. A pesar de las rémoras del patriarcado se dio impulso a la igualdad y permitió que las mujeres alcanzaran los derechos que le habían sido negados, aunque la igualdad legal distaba de la igualdad real. La Ley General de Educación (1970) propició avances importantes con el establecimiento de la enseñanza mixta, la ampliación de la obligatoriedad escolar hasta los 14 años y el acceso a diferentes titulaciones. El empuje de una mayor formación para la población femenina junto a la toma de conciencia de las familias permitió el acceso a un abanico de estudios y profesiones. La educación ha sido capaz de modificar el panorama formativo y educativo de las españolas, impulsado por factores políticos y económicos. La unificación de los programas educativos, eliminando las materias sexistas, no contribuyó a la igualdad en la esfera privada donde las mujeres seguían ostentando las responsabilidades de la vida doméstica. El eco de las acciones internacionales a favor de las mujeres, calaron en los colectivos de mujeres españolas, que ya venían actuando desde la clandestinidad. Diferentes grupos de españolas se enfrascaron en el trabajo de la lucha feminista, y se armaron de metas frente a la escasa respuesta de los hombres. Ellas seguían siendo desplazadas y discriminadas en aquellos partidos de izquierda que abanderaban la democracia.

Desde el establecimiento de la enseñanza mixta se han producido avances notorios en la educación de las mujeres, con el acceso a los distintos niveles educativos y titulaciones. Sin embargo, las características culturales continuaban siendo masculinas y manteniendo los sesgos de género, con lo cual el sexismo operaba en las aulas. Los códigos de género y estereotipos siguieron activos en la España de la transición. Las creencias y los comportamientos sexistas prevalecían en el marco de una sociedad democrática, en la que pervivían los estereotipos tradicionales y las rémoras de una sociedad patriarcal heredada de

la dictadura. De forma paulatina se fue avanzando, pero no siempre se lograron los objetivos. Toda vez que no operaron los cambios en las mentalidades ni se superaron los viejos roles sexuados, y el patriarcado seguía dominando todos los espacios de la vida pública. Había brechas que superar y sectores que se resistían a aceptar los cambios, a pesar de que la igualdad ya era un principio que recogían las leyes. Incluso por parte de las mujeres había resistencia a los cambios, unas veces sutilmente y otras de forma más reaccionaria.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUADO, Ana y ORTEGA, Teresa (eds.) (2011): *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia.

AMORÓS PUENTE, Celia (2009): *Debates ideológicos en el movimiento feminista durante la transición española*. En Pilar González Ruiz, Carmen Martínez Ten, Purificación Gutiérrez López (coord.): *El movimiento feminista en España en los años 70*. Madrid: Cátedra/ Universidad de Valencia.

ARANGUREN, José Luis (2005): *La izquierda, el poder y otros ensayos*. Madrid: Trotta.

ARRIERO RANZ, Francisco (2016): *El Movimiento Democrático de Mujeres. De la lucha contra Franco al feminismo (1965-1985)*. Madrid: Catarata.

ARRIERO RANZ, Francisco (2011): *El Movimiento Democrático de Mujeres: de la lucha contra Franco al feminismo, 1965-1985*. En; *Historia, Trabajo y Sociedad*, (nº 2), 33-62.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2015): *Los códigos de género en la universidad*. En: *Revista Iberoamericana de educación*, (nº 68), 19-38.

BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2014): *La Educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Editorial Síntesis.

BLANCO, Delia (2011): *La mujer española en los albores del siglo XXI*. En: EGIDO, Ángeles/FERNÁNDEZ, Ana (eds.): *Ciudadanas, militantes, feministas*. Madrid: Editorial Eneida, pp. 273-281.

BUENDÍA EISMÁN, Leonor (2016): *Educación y Género*. Valencia: Tirant Lo Blanch.

CABALLÉ, Ana (2013): *El feminismo en España. La lenta conquista de un derecho*. Madrid: Cátedra.

DÍAZ SILVA, Elena (2009): *El año internacional de la mujer en España: 1975*. En: *Cuadernos de Historia Contemporánea*, (vol. 31), 319-339.

FALCÓN, Lidia (2012). *La pasión feminista de mi vida*. Madrid: El Viejo Topo.

FERNÁNDEZ, Luis (1993): *Crónica de la Sección Femenina y su tiempo*. Madrid: A. Nueva Andadura.

FLECHA GARCÍA, Consuelo (2014): *Desequilibrios de género en educación en la España Contemporánea: causas, indicadores y consecuencias*. En: *Revista Áreas*, (nº 33), 49-60.

FRANCO RUBIO, Gloria (2009), *De la vida doméstica a la presencia pública: Las mujeres en las Cortes franquistas*. En PÉREZ CANTÓ, Pilar (ed.): *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*. Barcelona: Icaria Editorial.

FUENTES, Pamela. (2014): Entre reivindicaciones sexuales y reclamos de justicia económica: divisiones políticas e ideológicas durante la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer. México, 1975. En: *Revista Secuencia*, (89), 163-192.

LÓPEZ HERNÁNDEZ, M^a Teresa (2011): El PCE y el feminismo en España (1960-1982). En: *Investigaciones Feministas*, (vol. 2), 299-318.

MARTÍNEZ, José Saturnino (2007): “Clase social, género y desigualdad de oportunidades educativas”. En: *Revista de Educación*, (nº 342), 287-306.

MEMORIA del Primer Congreso Internacional de la Mujer (1972): Madrid, 7 al 14 de junio de 1970. Madrid: Editorial Almena.

MORENO SECO, Mónica (2011): Feminismo, antifeminismo, catolicismo y clericalismo en la transición política a la democracia. En: AGUADO, Ana/ORTEGA, Teresa (eds.): *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia.

MORENO SECO, Mónica (2012): Feministas y ciudadanas. Las aportaciones del feminismo español a la construcción del Estado democrático. En: *Revista Alcores*, (13), 85-100.

NASH, Mary (2011): “La construcción de una cultura política desde la legitimidad feminista durante la transición política democrática”. En: AGUADO, Ana/ORTEGA, Teresa (eds.): *Feminismos y antifeminismos. Culturas políticas e identidades de género en la España del siglo XX*. Valencia: Universidad de Valencia.

NIELFA CRISTÓBAL, Gloria (2011): Mujeres y Política en el franquismo: El régimen y la oposición (1939-1975). En: EGIDO, Ángeles / FERNÁNDEZ, Ana (eds.): *Ciudadanas, militantes, feministas*. Madrid: Editorial Eneida.

ONU (2013): *Objetivos de Desarrollo del Milenio*. Informe. Nueva York: Naciones Unidas. Pellejero, L. & Torres.

PÉREZ CANTÓ, Pilar (ed.) (2009): *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*. Barcelona: Icaria Editorial.

RINCÓN, María Fernanda del (2010): Mujeres azules de la Sección Femenina: formación, libros y bibliotecas para el adoctrinamiento político en España (1939-1945). En: *Revista Métodos de información (MEI)*, II Época, (vol. 1), 59-81.

SALAS, María/COMABELLA, Mercedes (1999): “Asociaciones de Mujeres y Movimiento Feminista”. Asociación “Mujeres en la Transición democrática”. Españolas en la Transición. De excluidas a protagonistas (1973-1982). Madrid: Biblioteca Nueva.

TOBOSO SÁNCHEZ, Pilar (2009): Las mujeres en el siglo XXI: Igualdad jurídica, discriminación cotidiana. En: PÉREZ CANTÓ, Pilar (eds.): *De la democracia ateniense a la democracia paritaria*. Barcelona: Icaria Editorial.

VII. DOCUMENTOS

ARCHIVO GENERAL DE LA ADMINISTRACIÓN (AGA): Fondo de la Sección Femenina 3/51.45. Caja 57. Proyecto de programa de actividades para el Año Internacional de la Mujer.

AGA. Fondo de la Sección Femenina: 3/51.45. Caja 59. Documentos sobre la organización del Año Internacional de la Mujer.

BOLETÍN OFICIAL DEL ESTADO, de 7 de abril de 1977. Real Decreto-Ley 23/1977, de 1 de abril sobre reestructuración de los Órganos dependientes del Consejo Nacional y nuevo régimen jurídico de las Asociaciones, Funcionarios y Patrimonio del Movimiento.

COMISIÓN NACIONAL DEL AÑO INTERNACIONAL DE LA MUJER. La situación de la mujer en España. Volumen I y II. Madrid: Comisión Nacional del Año Internacional de la Mujer, 1976.

DECRETO de la Presidencia del Gobierno 950/1974, de 26 de marzo, sobre el Año Internacional de la Mujer. BOE Núm. 82.

LGE. Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa

LODE. Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado, núm. 159, de 4 de julio de 1985.

**LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA
INTERCULTURAL Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL
EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR
EN COLOMBIA**

ANDRÉS FELIPE MORA CORTÉS

LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL Y LA TRANSFORMACIÓN SOCIAL EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR EN COLOMBIA

I. PRESENTACIÓN

El departamento del Cauca constituye la zona de mayor densidad poblacional indígena en Colombia. Nueve de los 92 pueblos indígenas que sobreviven en el país habitan esta región, reuniendo 248.532 de un total de 1.392.623 indígenas que, de acuerdo con el censo realizado por Departamento Nacional de Estadística en 2005, habitan el territorio colombiano. Los pueblos Nasa, Guambiano, Yanacona, Ambalueño, Totoró, Coconuco, Polindara, Embera Siapidara e Inga han logrado resistir cinco siglos de procesos de exterminio físico, violencia socio-económica y epistemicidio. Esta experiencia de lucha dio origen en 1971 al Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC, entendido como un ejercicio de coordinación, diálogo y concertación que le permite a las nueve comunidades mencionadas fortalecer sus procesos de resistencia en una perspectiva de ampliación de sus posibilidades de desarrollo autónomo.

En el marco de esta dinámica de resistencia y búsqueda de espacios de autonomía, se ha avanzado en la construcción del Sistema Educativo Indígena Propio SEIP. Con el SEIP se ha impulsado un proceso político de educación no escolarizante orientado a fortalecer las luchas de los pueblos indígenas del Cauca en una perspectiva de recuperación de sus lenguas, educación comunitaria y diálogo intercultural. En 2003, como un ejercicio de consolidación del componente pedagógico del SEIP, surge formalmente la Universidad Indígena Autónoma Intercultural UAIIN con el propósito de responder a las deficiencias e injusticias que reproduce el sistema de educación superior convencional con respecto a los pueblos indígenas, establecer diálogos basados en la interculturalidad con la nación colombiana y consolidar los planes de vida de las comunidades indígenas del país.

El vínculo profundo que se establece entre la conformación del SEIP y la historia de lucha de los pueblos indígenas del Cauca, obliga a analizar el potencial transformador de la UAIIN en diálogo con dichas disputas y con el surgimiento y reconfiguración del SEIP después de 1971. Adicionalmente, evaluar el potencial transformador de la UAIIN implica señalar los procesos de desigualdad, exclusión e injusticia social que el sistema de educación superior produce con respecto a las comunidades indígenas, así como los objetivos e instrumentos de las políticas que, diseñadas desde el gobierno, han intentado atenuar tales desventajas.

Metodológicamente, los planteamientos realizados a lo largo del documento se basaron en la triangulación de la información recogida *i)* por medio del análisis de varios documentos producidos por el CRIC en materia de historia, luchas y construcción del SEIP; *ii)* en ejercicios de observación participante en dos reuniones del CRIC sostenidas los días 13 y 21 de noviembre de 2013 en el municipio de Santander de Quilichao y en la ciudad de Bogotá, respectivamente; y *iii)* en la realización de siete entrevistas semiestructuradas a igual número de personas de acuerdo con los objetivos y recomendaciones procedimentales propuestas por Blee y Taylor (2002).

El documento presentará las desigualdades, exclusiones e injusticias sufridas por los pueblos indígenas en el campo de la educación superior en Colombia. Se mostrarán las acciones gubernamentales que en términos de etnoeducación y acciones afirmativas han intentado aliviar tales situaciones, y la respuesta de las comunidades en movimiento asociada a la constitución del SEIP y la UAIIN. Se insistirá en que las respuestas ofrecidas por el Estado van siempre un paso

atrás de los horizontes que se plantean desde las luchas indígenas, y que el surgimiento de la UAIIN se corresponde también con el tránsito hacia dinámicas que toman la interculturalidad como un objetivo y como un medio de lucha.

II. EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL

El epistemicidio fue una injusticia social que acompañó sistemáticamente los procesos de exterminio físico y violencia socioeconómica que marcaron las relaciones sociales en América Latina después de la conquista. Hasta 1492, los indígenas habían formado un sistema educativo con ideales y conocimientos bien definidos en diferentes campos del saber: ingeniería, medicina, música, arquitectura, ciencias botánicas, astronomía, actividades artísticas y lenguas. “Con ello, alcanzaron un nivel de desarrollo tal que les permitió construir grandes ciudades, canales de riego, controlar enfermedades y tecnificar la agricultura, siempre enmarcado en la búsqueda del equilibrio del hombre con la naturaleza” (Molina, 2012: 275).

Con la colonia y, posteriormente, con la alfabetización al castellano, los conocimientos y saberes indígenas fueron invisibilizados y paulatinamente eliminados mediante prácticas de evangelización y prohibición del uso de las lenguas propias. Para los colonizadores, la deshumanización de los indígenas se relacionaba no solo con el carácter vacío de sus almas y su consecuente inferioridad natural, sino con su incapacidad de producir conocimientos y saberes capaces de dialogar con aquellos surgidos en occidente. Las lenguas indígenas, entendidas no solo como medios de comunicación, sino como vehículos de transmisión de la cultura, debían ser eliminadas para dar paso a procesos de castellanización que, por medio del aprendizaje de la gramática, la escritura y la lectura de los conquistadores, favorecieran la civilización de los pueblos indígenas. La iglesia católica, con el beneplácito del gobierno, asumió el doble objetivo de evangelización y castellanización, y hasta bien entrado el siglo XX, sería la responsable de llevar a cabo este proceso civilizatorio y colonizante tanto en la educación pública como en la educación privada.

Sin embargo, desde el punto de vista de las comunidades indígenas, este proceso era contradictorio. Por una parte, las alternativas de supervivencia y resistencia de los pueblos indígenas se relacionaban con el asentamiento en territorios alejados geográficamente y de difícil acceso, lo cual provocaba un proceso de marginación con respecto al sistema educativo convencional. Por otra, cuando las comunidades indígenas eran incluidas, sufrían todas las injusticias de los procesos de evangelización, castellanización y epistemicidio propios del sistema educativo colonizante. Por lo tanto, la inclusión de los pueblos indígenas en el sistema educativo representaba la posibilidad de mejorar sus oportunidades de integración social, pero asumiendo los costos de la colonización y la extinción de sus saberes y culturas. Estas contradicciones del integracionismo liberal se manifestarían en cada una de las fases históricas de la educación indígena que se impartió en América Latina hasta la década de 1970.

De acuerdo con Cabrera (1995), entre los siglos XV y XIX, en América Latina la educación indígena se fundamentó en un proceso de *castellanización*, que tomó como objetivo mejorar las condiciones de vida de los “aborígenes” por medio del aprendizaje de la lengua castellana y de la alfabetización de los adultos para ampliar sus posibilidades laborales y de integración a la civilización. Este tipo de educación tomó como referente los modelos didácticos y de aprendizaje propios de las zonas urbanas y negó cualquier diálogo con la lengua, la cultura y los saberes indígenas, que fueron calificados como componentes de un “pensamiento salvaje” vinculado a la brujería, la magia, el mito y la superstición.

A comienzos del siglo XX, los problemas comunicativos y la falta de eficacia en los procesos educativos que se efectuaban en lengua castellana llevaron a que el modelo de castellanización fuera sustituido por un *modelo transicional* que aceptaba el uso de lenguas y maestros indígenas para facilitar la alfabetización, la evangelización y promover el ingreso de los estudiantes indígenas al sistema educativo convencional. En este caso, las lenguas y maestros indígenas eran empleados como instrumentos civilizatorios y colonizadores que buscaban reducir la situación de marginación de los pueblos indígenas con respecto a educación formal. Finalmente, en la década de 1970, y como resultado de la reconfiguración de la denominada “cuestión indígena”, surge un *modelo de educación bilingüe-bicultural* que acepta la validez y el uso de las lenguas indígenas, pero asumiendo como fundamental el dominio de la lengua castellana para garantizar la inclusión de los estudiantes al sistema educativo convencional. En este sistema, se planteaba un ciclo educativo que iniciaba con un proceso de alfabetización en lenguas indígenas (que de acuerdo con los preceptos educativos dominantes, no constituía una verdadera educación básica), para dar paso a un proceso de “posalfabetización” del castellano que vinculaba al estudiante a la educación básica formal. En este modelo, los contenidos educativos continuaban siendo occidentales así como las metodologías, horarios y regulaciones administrativas (Cabrera, 1995).

Como se observa, en todos los casos, los procesos de educación indígena se fundamentaban en dispositivos de inclusión subordinada y prácticas colonizantes de epistemicidio y homogeneización cultural. Las disputas por el derecho a existir pondrían en el centro del debate la necesidad de reconfigurar los sistemas educativos de manera que se vincularan no solo con los procesos de recuperación y reconstrucción de “lo propio”, sino con la búsqueda de una mayor autonomía de los pueblos indígenas. La lucha por la tierra y por la educación se convertirían en las dos caras de una misma moneda, pues la recuperación de las bases materiales de la existencia, perdía sentido si la identidad de los pueblos indígenas desaparecía en el proceso. La educación se entendería, entonces, como un proceso político asociado a la recuperación y supervivencia de la cultura indígena, así como el mejor medio para que las comunidades comprendieran las razones y el sentido de sus luchas por la tierra y los resguardos (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004).

En este contexto, la construcción de políticas educativas autónomas por parte del CRIC no obedece a un proyecto plenamente planificado; al contrario, además de dialogar con un ideal de mayor autonomía, los avances que se han producido han estado determinados también por las necesidades y contingencias definidas desde los procesos de disputa que se han configurado con el Estado colombiano y la sociedad hegemónica. Así, en la década de 1970 el sistema educativo indígena comienza a edificarse de acuerdo con las dinámicas de capacitación política que el movimiento debió impartir a sus comunidades con el propósito de: *i)* estudiar la historia de opresión y resistencia de sus pueblos, *ii)* explicar las causas de los alzamientos, *iii)* conocer las normas y legislación que facilitaba la protección de sus tierras, *iv)* defender jurídicamente a los presos y detenidos del movimiento, *v)* ofrecer espacios de educación para los niños y niñas indígenas rechazados en las escuelas oficiales por parte de docentes hijos de terratenientes, y *vi)* establecer horizontes de lucha que superaran los objetivos básicos de conservación y extensión de los resguardos. De esta manera, el proyecto de autonomía que orientaba la acción de los indígenas fue acompañado por una escuela experimental, sin determinismos previos, espontánea y en diálogo directo con las necesidades emanadas del proceso de lucha (Galeano, 2015).

¿Sobre qué base y cómo se impulsó este proceso político-educativo? La respuesta es clara: en la conjugación de formas de lucha y resistencia de las comunidades en movimiento y los movimientos sociales. Desde el punto de vista de las comunidades en movimiento, los intentos de castellanización y evangelización fueron resistidos en los espacios cotidianos de trabajo, relación familiar e interacción comunitaria. Por lo general, en estos espacios se hablaba en lengua propia y se transmitían conocimientos que reivindicaban los saberes, cultura e identidad de los pueblos

indígenas. También, se conversaba sobre las relaciones de exterminio físico y cultural a las que habían sido sometidas las comunidades, y sobre las y los líderes indígenas que a lo largo de la historia se habían rebelado contra dicha situación.

A ello se agregaban los procesos comunitarios que se impulsaron con el propósito de hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación, defender la historia y costumbres indígenas, y formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de las comunidades y en sus respectivas lenguas. La escuela se planteaba, entonces, como comunitaria y bilingüe. Sobre estas bases se construirían, años después, los Centros Educativos Comunitarios Interculturales Bilingües CECIB y, dos décadas más tarde, los Proyectos Educativos Comunitarios PEC:

“Las mismas comunidades indígenas, trabajando en concierto con la organización regional, generaron las pautas orientadoras de esas escuelas comunitarias, contribuyendo en particular a la construcción de los temas que se iban a tratar ahí, a la conformación de criterios para el uso y valoración de las lenguas, a la definición de los perfiles de las personas y de los tipos de comunidades que se quería formar, así como de los maestros, a la relación que debería haber entre la escuela y la comunidad y a la orientación de las actividades y metodologías. Central en el proceso era la evaluación periódica de la escuela en su conjunto, tarea que incluía una actividad comunitaria cada dos meses donde se ponían en común los avances de la escuela y se reflexionaba con el fin de generar recomendaciones para continuar (...) Pero esas asambleas no solo sirvieron para fundamentar la escuela, sino que también fortalecían la comunidad en tanto en ellas se discutían los problemas que eran tanto de la escuela como de la comunidad. Se generó una responsabilidad colectiva frente a la relación escuela-comunidad y comunidad-escuela. Es decir, en esas asambleas no solo se construyó escuela, sino un proyecto de vida” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004: 32-35).

Pero la existencia de comunidades en movimiento no implicaba la renuncia de los pueblos indígenas a emprender acciones como movimiento social; todo lo contrario: ambas lógicas de acción colectiva se imbricaban y fortalecían mutuamente. La comunidad en movimiento, sustentada en organizaciones de la vida cotidiana y no conformadas específicamente para la acción, producía espacios de resistencia y acciones contenciosas que dinamizaban las luchas de los pueblos indígenas del Cauca en tanto movimiento social; es decir, en tanto sistema de organización y movilización que operaría en el marco de un sistema de oportunidades y restricciones configuradas por otros actores sociales y por los dispositivos sistémicos de coerción y control (Múnera, 2012; Zibechi, 2007; Melucci, 1999).

Así, como movimiento social, los indígenas consideraron que debían establecerse espacios de disputa que equilibraran o balancearan las fuerzas a favor de sus aspiraciones, y que favorecieran la constitución de espacios de autonomía que posibilitaran la consolidación de las apuestas comunitarias que persistían y se consolidaban. Estas disputas involucraban al Estado colombiano y la sociedad hegemónica, representada fundamentalmente por la Iglesia Católica y los terratenientes. En el campo educativo, varias fueron las consecuencias de la conjugación de dichos procesos comunitarios y de disputa. De una parte, se dio origen al Programa de Educación Bilingüe del CRIC en 1978. Este programa dejaría muy claramente establecidos los derroteros que marcarían su evolución:

“1. Priorizar las enseñanzas que se dan con el ejemplo, 2. Las escuelas deben ser pilares para sostener las recuperaciones de tierras y demás derechos sociales que se reclaman, 3. Los maestros deben ser seleccionados por las comunidades, 4. Los maestros deben ser bilingües o estar dispuestos a recuperar su lengua autóctona, 5. Las escuelas bilingües deben ser semilleros para revitalizar las culturas, 6. La comunidad debe participar en la orientación de las actividades escolares, 7. La escuela debe enseñar lo de adentro y lo de afuera de manera crítica, 8. A los niños hay que encaminarlos para que se queden en las comunidades y les presten sus servicios, 9. No se debe partir del currículo

oficial, sino que hay que construir colectivamente nuevos programas de estudios, 10. Se debe enseñar tanto en lengua indígena como en el castellano” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004: 22).

Por otra parte, se suprimió el monopolio de la iglesia sobre los procesos educativos por medio de la Ley 20 de 1974, se estableció la etnoeducación, entendida como el derecho de los pueblos indígenas a tener una educación acorde con sus experiencias, necesidades y particularidades, permitiéndoles, además, participar en la formación, selección y evaluación de sus profesores (Decreto-Ley 088 de 1976), y se definieron los principios de una educación bicultural y bilingüe (Decreto 1142 de 1978). A ello hay que agregar la creación del “Programa de Etnoeducación” del Ministerio de Educación Nacional y la implementación de currículos definidos para las comunidades indígenas (en desarrollo del artículo 5 del decreto 1142 de 1978), la creación del “Comité Nacional de Lingüística Aborigen” (Decreto 2230 de 1986), la profesionalización de docentes indígenas (Resolución 9540 de 1986), el derecho de los grupos étnicos a orientar sus procesos educativos en el contexto de las entidades territoriales donde se encuentran y en concertación con sus formas de organización y gobierno reconocidas por el Estado, el deber de las entidades territoriales con presencia de población étnica de asumir en sus planes de desarrollo educativo la puesta en marcha de programas etnoeducativos, y la posibilidad de que las instituciones de educación superior formen etnoeducadores (Decreto 804 de 1995) (Molina, 2012; Piamonte y Palechor, 2011).

Mediante estas apuestas jurídicas, el Estado intentó regular y legalizar los procesos comunitarios y sociales promovidos desde los pueblos indígenas. Sin embargo, la comunidad en movimiento ha estado siempre un paso delante de las respuestas ofrecidas desde el Estado, produciendo políticas públicas autónomas y comunitarias que, de

“abajo hacia arriba”, han desbordado de manera recurrente los alcances de las políticas gubernamentales: “el proyecto de educación propia no es producto de la legislación estatal: la legislación surge a partir de los planteamientos y experiencias de las comunidades organizadas” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004: 47).

En consecuencia, aunque en las décadas de 1980 y 1990 se profundizaron las políticas etnoeducativas, las exigencias de los pueblos indígenas han cuestionado distintos aspectos de dichos avances. En el plano administrativo, han señalado el desconocimiento de la normatividad etnoeducativa por parte de los funcionarios del Estado y la ausencia de personal capacitado en aspectos jurídicos y pedagógicos de la gestión etnoeducativa (Baronnet y Mazars, 2010). Desde el punto de vista educativo, han criticado los currículos que copiaban los contenidos de la escuela convencional, el sentido de una educación bilingüe que se reducía a traducir textos de occidente sin cuestionar las representaciones colonizantes y racistas que se reproducían sobre los indígenas, la ausencia de posibilidades de diálogo y co-transformación entre los saberes indígenas y los saberes occidentales de la sociedad hegemónica, y la falta de respuestas de la política de etnoeducación a las demandas de los pueblos indígenas en materia de educación superior (Galeano, 2015; Consejo Regional Indígena del Cauca, 2010).

Por estos motivos se ha afirmado que, debido al sentido fundamentalmente escolarizante y no necesariamente político de la etnoeducación, ésta termina convirtiéndose en un obstáculo para el desarrollo del sistema educativo indígena propio, para su vinculación con otros sistemas sociales indígenas en el marco de la autonomía y para dar respuesta a los desafíos que impone el orden neoliberal (Piamonte y Palechor, 2011).

Pero la comunidad en movimiento no únicamente ponía en evidencia los límites de la política etnoeducativa. Paulatinamente era interpelada también por la complejidad del diálogo que se presentaba entre las comunidades indígenas mismas (cada una portadora de lenguas, costumbres

y cosmovisiones propias), y entre los sectores indígenas y no indígenas sobre los que las escuelas indígenas tenían influencia. Frente a estos desafíos, surge la necesidad de defender no solo un proyecto educativo comunitario y bilingüe, sino también intercultural. La enorme complejidad que reviste el diálogo entre lenguas y culturas diversas, en un contexto en que se trasciende la lucha de clases como catalizador único de procesos de emancipación y liberación, conlleva a una resignificación del sistema educativo indígena (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004).

La interculturalidad debía superar los límites de la política de etnoeducación, evitar el levantamiento de barreras culturales que impidieran el acercamiento a los conocimientos de la sociedad hegemónica y de otros grupos oprimidos, y abrir espacios para el diálogo de saberes en condiciones de respeto e igualdad. La interculturalidad era pensada como un proyecto político-epistemológico que trascendía el problema de la educación, para pensar en la construcción de sociedades diferentes. Surge, entonces, el Programa de Educación Bilingüe Intercultural PEBI, con fundamentos y horizontes políticos claramente definidos:

“El ejercicio de la interculturalidad es netamente político, puesto que busca llegar a la creación de condiciones para el establecimiento de relaciones horizontales de diálogo entre diferentes. Es decir, la interculturalidad comprende las relaciones generadas y vivenciadas desde la valoración y respeto por el otro, en la búsqueda de condiciones de igualdad desde las diferencias (...) Lo que se busca es establecer relaciones horizontales, tanto entre los indígenas y los otros movimientos sociales, como entre las organización indígena y la sociedad dominante” (Consejo Regional Indígena del Cauca, 2004: 88).

Aunque generalmente la interculturalidad se comprende como una nueva forma de relacionamiento entre los indígenas y otros sectores no indígenas, es importante anotar que el CRIC y su proyecto educativo es en sí mismo intercultural: la interculturalidad ha servido de fundamento a las relaciones que se han establecido entre las diversas comunidades indígenas que habitan el territorio caucano. Cada comunidad posee sus propias lenguas y cosmovisión, luego el proceso organizativo y educativo del CRIC involucra desde sus orígenes diversas culturas: el que todas ellas sean definidas como “indígenas”, no significa que no sean diferentes y que no se enfrenten desafíos en materia de establecimiento de diálogos y búsqueda de unidad. La ecología de saberes hace parte integral de las acciones colectivas que han llevado a la consolidación del SEIP. A ello habría que agregar las relaciones que históricamente se han establecido entre los pueblos indígenas y las personas no indígenas que han acompañado y apoyado su proyecto educativo.

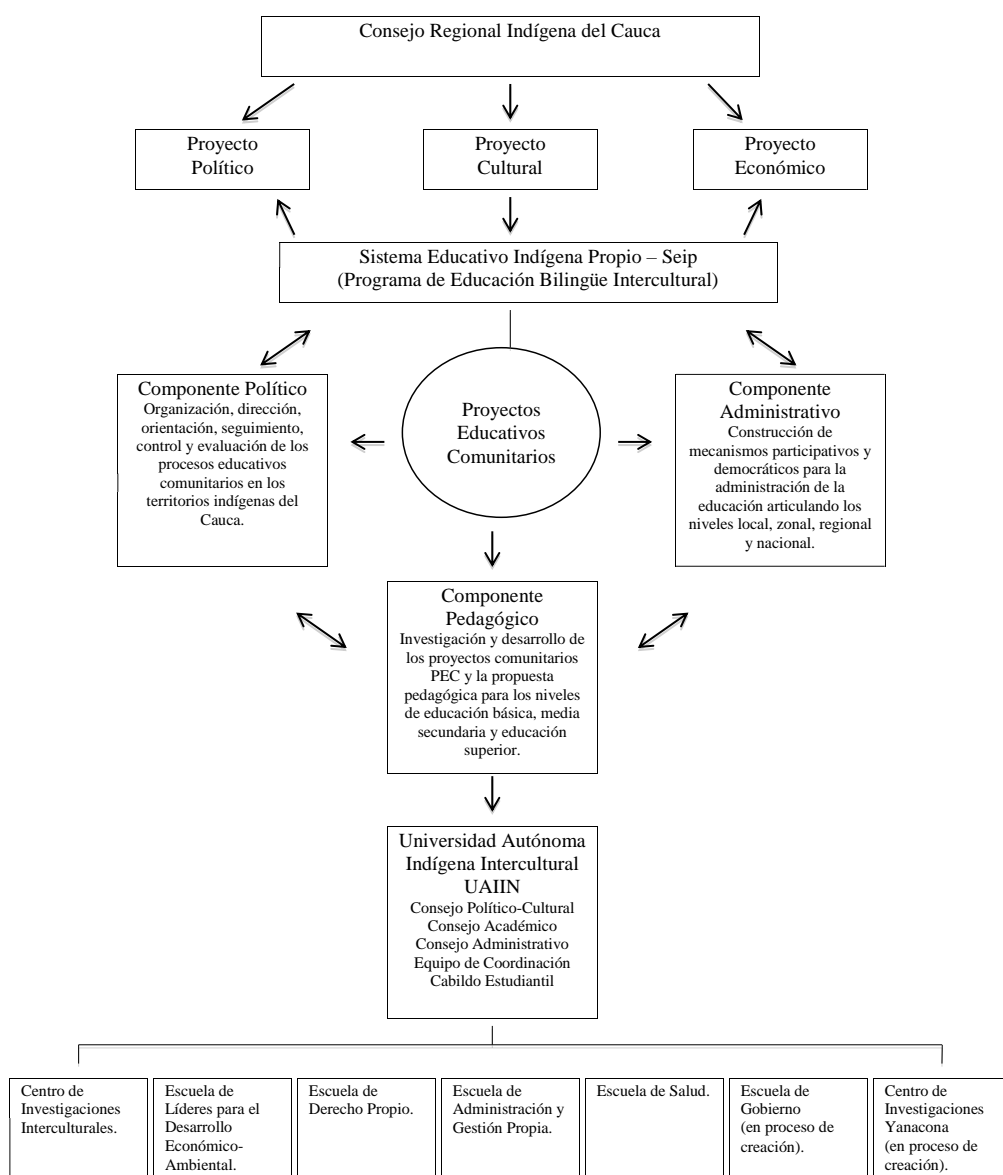
La interculturalidad ha atravesado, entonces, la construcción de un Sistema Educativo Propio “hacia adentro”. Pero hoy se propone, además, como un horizonte político y educativo que exige -“hacia afuera”- la conformación de la entidad territorial indígena, el diálogo con otros sectores sociales presentes en el territorio y la remoción definitiva de las relaciones de colonialidad que persisten en el sistema educativo colombiano. La formulación de los “Proyectos Educativos Comunitarios” y la constitución de la Universidad Autónoma Indígena Intercultural son los corolarios de estas aspiraciones y objetivos de lucha (Ilustración No. 1).

Los Proyectos Educativos Comunitarios PEC han sido definidos como instrumentos de planeación educativa que buscan responder a las necesidades de las comunidades apelando a un criterio de *pertinencia* que establezca un vínculo directo entre la educación, la autonomía y la defensa de los territorios. Los PEC constituyen el componente educativo de los Planes de Vida de los pueblos indígenas y buscan “hacer comunidad en la escuela y escuela en la comunidad”, para lo cual se proponen establecer un sistema de educación que se vincule de manera profunda con las jornadas de protesta, rituales, celebraciones, asambleas y mingas desarrolladas por las comunidades indígenas.

Aunque paulatinamente los PEC han sido reconocidos por las secretarías de educación de los departamentos y municipios y por el Ministerio de Educación Nacional, su desarrollo pleno dependerá de la conformación de la entidad territorial indígena (Molina y Tabares, 2014; Bolaños, 2007). Sin embargo, su desarrollo no ha estado exento de tensiones y conflictos, pues para ciertos grupos campesinos y afrodescendientes, los PEC abren un espacio para que la educación de los territorios esté determinada por los intereses de los pueblos y cabildos indígenas. La interculturalidad abre conflictos no únicamente con respecto al Estado, sino también con otros grupos sociales oprimidos y marginados (Galeano, 2015).

ILUSTRACIÓN NO. 1

EL CRIC, EL SISTEMA EDUCATIVO INDÍGENA PROPIO Y LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL



Fuente: elaboración propia con base en Consejo Regional Indígena del Cauca (2010, 2004).

Por su parte, la Universidad Autónoma Indígena Intercultural UAIIN fue creada por la Junta Directiva General de Autoridades Indígenas del CRIC en 2001, refrendando el proceso de educación superior que se había iniciado en 1998 con el diseño e implementación de la Licenciatura en Pedagogía Comunitaria¹. En 2003, este proceso se formaliza bajo las normas del derecho indígena propio con el objetivo de “potenciar el Sistema Educativo Propio y los planes y proyectos de vida comunitarios, viabilizando el desarrollo, socialización, apropiación y enriquecimiento del conocimiento científico, pedagógico, social, en función de fortalecer, generar y vivenciar relaciones de respeto, solidaridad, reciprocidad, diálogo intercultural que contribuyan al establecimiento de condiciones de paz permanente en nuestros territorios y en el país, con fundamento en los planes de vida de los pueblos indígenas”².

La constitución formal de la UAIIN es el resultado de los acuerdos alcanzados en el Congreso de Pueblos Indígenas realizado en el municipio de Cota, Cundinamarca, entre el 24 y 30 de octubre de 2001, en los que se aprobó la creación de una universidad indígena que, apoyada en los avances que a nivel comunitario se habían dado en términos de la creación y desarrollo de programas en educación bilingüe, pedagogía comunitaria, gestión y administración y derecho propios, consolidara el componente de educación superior en el marco del SEIP, y brindara posibilidades de acceso a todos los integrantes de los pueblos indígenas en Colombia y los demás sectores sociales interesados en establecer diálogos interculturales.

La UAIIN responde no solo a las reivindicaciones de autonomía e interculturalidad de los pueblos indígenas, sino que se propone llenar el vacío que las políticas etnoeducativas (concentradas en los niveles de educación básica y media) han dejado en términos de educación superior, superar la situación de exclusión y desigualdad que históricamente han padecido los pueblos indígenas con respecto a dicho nivel educativo y responder a las injusticias producidas por el neoliberalismo en el marco de los procesos de privatización y desfinanciamiento de la educación superior en Colombia (Levy y Gentili, 2005). Factores que, conjugados, han hecho que la universidad convencional haya participado activamente “en la expulsión, marginación y subordinación de conocimientos, narrativas y lenguajes no hegemónicos” (Aguiló, 2009: 8).

El balance que realizaban los pueblos indígenas sobre la educación superior en Colombia, y sobre el que nacía la UAIIN era suficientemente claro:

“Una de las falencias de la política de Educación Superior respecto a la educación indígena en Colombia tiene que ver con la separación de los niveles en dos sistemas: el de educación básica y media y el de educación superior; dejando un vacío que no permite la continuidad y su adecuada articulación. Mientras que para la básica y media existen decretos reglamentarios que permiten la realización de procesos desde criterios y enfoques coherentes con las realidades culturales, el sistema de educación superior aún no ha contemplado en su desarrollo normativo la etnoeducación, limitando su inserción en los contextos sociales y culturales, lo cual se manifiesta en la mínima pertinencia y en la escasa capacidad para dar respuestas efectivas a las diversas problemáticas que

¹ Memorias del *Decimoprimer Congreso del Consejo Regional Indígena del Cauca*. Piendamó, Cauca, 26-30 de marzo de 2001.

² “Resolución 20 de noviembre de 2003. Por la cual se crea la Universidad Autónoma Indígena y se establece una naturaleza, ámbito geográfico, principios, organización y dirección”. Consejo Regional Indígena del Cauca, Piendamó, Cauca, 20 de noviembre de 2003. Vale mencionar que la UAIIN surge en un contexto en que se impulsaban distintos programas de formación orientados por las mismas comunidades indígenas en varias regiones del país. En efecto, para el 2004, participaba un total 633 indígenas en distintos programas en los departamentos del Cauca, Caldas y Valle del Cauca. En el caso de las comunidades indígenas ubicadas en el Cauca, se adelantaban programas de Licenciatura en Pedagogía Comunitaria, Derecho Propio, el Diplomado en Proyectos Educativos Comunitarios y el Programa de Formación en Administración y Gestión Propia. En la región de Caldas se ha desarrollaba la Escuela Jaibaná para la formación de líderes y médicos propios. Y en el Valle del Cauca, la Escuela de Líderes en Responsabilidades Comunitarias, Políticas y Administrativas. A nivel nacional, se contaba además, con dos diplomados en Gestión Etnoeducativa (Autores Varios, 2004).

afroentan las comunidades indígenas (...) En Colombia no existen universidades que brinden la posibilidad de adelantar estudios conforme a los requerimientos y expectativas de los pueblos indígenas, de tal manera que apoyen el desarrollo y consolidación de sus proyectos y planes de vida. Lo que existe hasta ahora son meras políticas de acceso a la universidad bajo acuerdos o resoluciones encaminadas a facilitar el ingreso a través de cupos especiales para indígenas o disminución o flexibilización de algunos requisitos y costos de matrícula” (Autores Varios, 2004: 66ss).

El gobierno colombiano ha intentado corregir las lógicas de exclusión y desigualdad mediante políticas de acción afirmativa basadas en enfoques integracionistas y de igualdad de oportunidades que propenden por la inclusión cuantitativa y no cualitativa en tanto asumen compromisos con mayores niveles de acceso, pero no contemplan transformaciones en la educación homogeneizante y colonial que se imparte, y que históricamente ha producido no solo procesos de epistemicidio, sino que ha producido saberes que han teorizado y justificado las acciones de exterminio físico y violencia socioeconómica en contra de los pueblos indígenas (Santos, 2007). Además, dichas acciones no resultaban ser eficaces para responder a los desafíos que implicaba la dispersión geográfica de las comunidades indígenas, la alta diversidad lingüística de las mismas, la ubicación de los indígenas en zonas marginales, deprimidas y con alta conflictividad política y social, la discriminación sufrida por los indígenas en los mercados laborales, y los bajos niveles de cobertura y calidad de la educación básica y media a la que acceden. A ello se suma la vinculación creciente de los jóvenes indígenas a los diferentes grupos armados como consecuencia de la falta de inclusión educativa y laboral (Autores Varios, 2004; Consejo Regional Indígena del Cauca, 2010).

En relación con las lógicas de exclusión y desigualdad que produce y reproduce el sistema de educación convencional con respecto a los pueblos indígenas en Colombia, son varios los elementos a considerar: para el año 2012 tan sólo 7.4% de los adultos indígenas asistían a una institución de educación superior, y el 42% de los jóvenes indígenas no se dedicaban a trabajar, a buscar trabajo ni a estudiar. Esta situación de desventaja se presenta de manera diferenciada entre las comunidades indígenas del país, pues los pueblos indígenas con mayor población y capacidad de resistencia y adaptación poseen una posición aventajada en términos de las posibilidades de acceso a la educación superior convencional. En efecto, la mayor participación en la educación superior convencional la tenía el pueblo Wayuú, que para el 2004 representaba el 32.9% de la población indígena entre 16 y 25 años, y que participaba con un 63% de los estudiantes indígenas de educación superior. En su orden, los Wayuú eran seguidos por los indígenas Embera en la región de Caldas con un 9.9% de estudiantes, los paeces y yanaconas en el Cauca con 9.2% y 8.7% respectivamente, y las demás comunidades indígenas (Pastos, Guambianos, Coconuco, Totoró, Eperara Siapidara, Ambalueño) con un promedio de 1.1% de participación. Por otra parte, la tasa de deserción de los estudiantes indígenas era similar a la del promedio nacional, alcanzando un 44%. Las causas más comunes de esta problemática se asociaban con dificultades económicas y de índole académica, entre las cuales se resaltaba la falta de pertinencia y calidad de los programas impartidos y la ausencia de mecanismos efectivos de retención en las instituciones educativas (Cárdenas y coautores, 2012; Autores Varios, 2004).

La UAIIN debía responder no solo a estas problemáticas, sino a las tensiones que se producían cuando los indígenas que lograban acceder y terminar sus estudios en el sistema de educación superior convencional, regresaban a sus comunidades (un 78.4% de quienes se graduaban. La falta de pertinencia de la educación universitaria convencional y las pretensiones de interculturalidad obligaba, asimismo, a brindarle un contenido diferente al concepto tradicional de autonomía universitaria.

Son claros los retos que debían determinar la naturaleza de la UAIIN: se requería una universidad pertinente, contextualizada, autónoma y en beneficio de las comunidades asentadas en

los territorios e históricamente excluidas del sistema de educación superior. En este contexto, la investigación debería considerarse como el eje fundamental de la labor universitaria, pues resultaba indispensable para definir contenidos educativos comprometidos con las necesidades culturales, sociales y políticas de las comunidades, y continuar el proceso de búsqueda y revitalización de las lenguas, cultura y epistemologías propias (Bolaños, Tattay y Pancho, 2009). En relación con este último aspecto, la investigación debía asumir el reto de recuperar los saberes y conocimientos tradicionales, muchos de los cuales se encontraban en los mayores, médicos tradicionales, los mitos, los rituales, las celebraciones y la agricultura (Molina y Tabarés, 2014).

La organización y funcionamiento de la UAIIN reflejó estos intereses en la definición de sus principios y en la conformación de sus órganos de decisión. De acuerdo con la Resolución 20 de 2003 proferida por el CRIC, cuatro fueron los principios fundamentales de la UAIIN: *i)* autonomía, *ii)* universidad e integralidad, *iii)* diversidad lingüística y cultural, y *iv)* participación, unidad en la diversidad y concertación. Por su parte, la instancia máxima de decisión de la universidad reside en los Congresos del CRIC, desde los cuales se definen los derroteros que deben seguir los cinco órganos de gobierno universitario:

- i) El Consejo Político-cultural*, integrado por las autoridades políticas de los territorios indígenas, y por autoridades espirituales y mayores de la comunidad, que orienta y dirige todo el funcionamiento de la universidad;
- ii) El Consejo Académico*, constituido por la coordinación del PEBI, la coordinación de cada uno de los programas en funcionamiento, la coordinación pedagógica de la universidad, los cabildos de estudiantes, e instancias de asesoría y consultoría especializada, y que busca garantizar la calidad de todos sus programas teniendo como herramienta principal la investigación para la construcción de conocimiento;
- iii) El Consejo Administrativo*, compuesto por la Coordinación Administrativa de la Universidad, tanto del nivel regional como de las zonas y las instituciones que la componen, posibilita los diversos recursos para que la UAIIN pueda cumplir con todas sus líneas de acción;
- iv) El Equipo de Coordinación*, que cuenta con la participación de delegados de los demás consejos, con el objetivo de consolidar una coordinación colegiada, y
- v) El Cabildo Estudiantil*, conformado por los estudiantes para posibilitar su participación activa en los diversos organismos institucionales, en el funcionamiento de la pedagógico, político y evaluativo de la universidad, y en la toma de decisiones.

En todos estos órganos existe representación de los estudiantes y egresados, pues, en general, estos son líderes comunitarios a quienes se les asigna la tarea de ocupar los cargos dispuestos en cada una de instancias universitarias anotadas.

La manera como se han conformado los órganos de decisión de la UAIIN facilita la creación de programas pertinentes desde el punto de vista de las necesidades de las comunidades y de los procesos políticos que se adelantan. Esto se traduce en una demanda permanente de nuevos programas, diseñados a partir de la identificación de las problemáticas y las acciones requeridas para resolverlas. Esta etapa de identificación y diseño de los programas es vista como parte integral y participativa del proceso educativo.

El Cuadro No. 29 presenta los programas académicos desarrollados por la UAIIN entre 1998 y 2012 en las escuelas presentadas en la Ilustración No. 10 y el número de estudiantes y egresados. Se reporta un total de 1.382 estudiantes, de los cuales 862 han egresado. Sus edades

oscilan entre los 18 y 50 años. Del total de egresados, el 52% son hombres y el 48% mujeres. A ello hay que agregar la Maestría en “Desarrollo con Identidad” que la UAIIN ha diseñado en conjunto la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN) de Nicaragua y la Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas Amawtay Wasi del Ecuador, en la cual participaron indígenas provenientes de 12 países latinoamericanos entre los meses de julio de 2009 y agosto de 2011. Para el caso de los programas académicos impartidos por la UAIIN, vale anotar que el 55% de los docentes son indígenas, y el 45% restante corresponde a personal no indígena con experiencia y formación respecto a los procesos indígenas y las especialidades requeridas (lenguas, historia, antropología, pedagogía y cosmovisión) (Bolaños, 2013).

Para el CRIC, gracias a los programas desarrollados en Pedagogía Comunitaria, se ha avanzado en la superación de las falencias propias de la licenciatura en etnoeducación ofrecida por la estatal Universidad del Cauca. En general, aunque se reconoce que dicha licenciatura ha sido construida en diálogo con las comunidades indígenas del Cauca y representa un avance en las aspiraciones de las mismas, se insiste en que mantiene una visión escolarizante de la labor docente que desconoce las dimensiones políticas que le son inherentes. De esta manera, la licenciatura en Pedagogía Comunitaria de la UAIIN insiste en que el involucramiento de los docentes con el proceso educativo debe trascender los espacios de enseñanza y aprendizaje propios del aula y articularse con los escenarios comunitarios, de movilización y lucha de los indígenas.

CUADRO NO. 29

ALCANCE DE LOS PROGRAMAS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA INDÍGENA INTERCULTURAL (1998-2012)

Programa	Año de Inicio	Duración	Egresados		Estudiantes		Título Otorgado
			Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	
Licenciatura en Pedagogía Comunitaria	1998	12 semestres	10	16			Licenciado en etnoeducación (énfasis en pedagogía comunitaria)
Licenciatura en Pedagogía Comunitaria	2005, 2006 y 2011	11 semestres			193	195	Pedagogo Comunitario
Administración y Gestión Propia	2002	6 semestres	11	10			Experto de Administración y Gestión
Administración y Gestión Propia	2008	10 semestres			13	10	Experto de Administración y Gestión
Administración y Gestión Propia	2010	10 semestres			14	9	Administrador y Gestor Comunitario
Programa de Derecho Propio	2003	8 semestres			67	19	Experto en Derecho Propio
Diplomado sobre Proyecto Educativo Comunitario	2002	7 meses	54	46			Formación en Proyecto Educativo Comunitario
Diplomado sobre Currículo Propio	2004	8 meses	41	37			Formación en Currículo Propio
Diplomado en Gestión Etnoeducativa	2002, 2004 y 2007	8 meses	62	49			Formación en Gestión Etnoeducativa
Diplomado en Políticas de Salud	2007	4 meses	17	16			Diplomado en Políticas de Salud
Diplomado en Políticas de Salud	2008	7 meses	21	15			Diplomado en Políticas de Salud
Proyecto Educativo Comunitario en el marco de los Planes de Vida	2007	4 meses	35	33			Formación en Proyecto Educativo Comunitario y Planes de Vida

Diplomado en Familia y Equidad de Género	2008	6 meses	7	35	Diplomado en Familia y Equidad de Género
Diplomado en Planes de Vida y Educación	2008	13 meses	36	36	Diplomado en Planes de Vida
Diplomado en Pedagogías y Didácticas para el fortalecimiento de los Proyectos Educativos Comunitarios	2008	6 meses	42	35	Diplomado en Pedagogía y Didáctica
Licenciatura en Lenguas Originarias	2011	11 semestres	99	78	Licenciado en Lenguas Originarias
Agroecología	2012	4 semestres	14	7	Experto en Educación Ambiental

Fuente: Bolaños (2013) y Bolaños, Tattay y Pancho (2009).

Los principios, organización y resultados ofrecidos en términos de programas académicos y acceso a la educación superior, hacen que la UAIIN se encuentre plenamente legitimada entre las comunidades indígenas del Cauca y legalizada por el derecho indígena propio. Sin embargo, la UAIIN no ha sido reconocida ni acreditada como institución de educación superior por parte del Ministerio de Educación Nacional. Esta situación ha ocasionado que la UAIIN enfrente recurrentes problemas presupuestales, pues aunque desde la resolución indígena que la constituyó en 2003 se definió como una universidad pública, la falta de acreditación y reconocimiento por parte de las autoridades educativas del país, impide la canalización de recursos públicos para su sostenimiento y desarrollo, niega la convalidación de títulos y genera una enorme dependencia de la cooperación internacional. A estos retos legales y financieros que enfrenta la UAIIN deben agregarse aquellos vinculados con la necesidad de definir indicadores de calidad educativa interculturales, de ampliar su apertura a otros grupos y sectores sociales y de avanzar en el fortalecimiento de los currículos y la investigación intercultural (Mato, 2011; Bolaños, Tattay y Pancho, 2009).

Se espera que con la conformación de la entidad territorial indígena estas problemáticas legales y presupuestales puedan encontrar una solución. La constitución de un Sistema Educativo Indígena Propio, con programas educativos de educación básica, media, superior y posgradual se presenta entonces como un proceso en el que se conjugan demandas de autonomía e interculturalidad que potencialmente afectarán la naturaleza unitaria y descentralizada del Estado y las estructuras del actual sistema educativo en Colombia. Sin embargo, los desafíos que se imponen no se asocian únicamente con los ajustes que se introduzcan en las dimensiones jurídicas y político-administrativas del sistema político colombiano. La definición de la interculturalidad como objetivo y como medio de las luchas indígenas, supone la aparición de múltiples disputas con el gobierno colombiano, con la sociedad hegemónica y con otros grupos sociales oprimidos y marginados. De la manera como se regulen dichos conflictos dependerá el potencial transformador del CRIC en general y de su Sistema Educativo Propio en particular. Con base en los aportes realizados por la teoría de la exclusión y la desigualdad propuesta en el primer apartado del documento, la siguiente sección del capítulo tiene como propósito analizar dicho potencial transformador.

III. CONCLUSIÓN

Apelando a criterios de justicia social que combinan exigencias de redistribución, reconocimiento, representación y justicia cognitiva, las comunidades indígenas del Cauca reunidas en el CRIC han definido a lo largo de 45 años de existencia 10 propósitos de lucha: 1. Recuperar las tierras de los resguardos, 2. Ampliar los resguardos, 3. Fortalecer los cabildos indígenas, 4. No pagar terraje, 5. Hacer conocer las leyes sobre indígenas y exigir su justa aplicación, 6. Defender la historia, las lenguas y las costumbres indígenas, 7. Formar profesores indígenas para educar de acuerdo con la situación de los indígenas, 8. Fortalecer las organizaciones económicas

comunitarias, 9. Defender los recursos naturales y proteger el medio ambiente, y 10. Fortalecer la familia como núcleo central de la organización incluyendo a mayores, mujeres, jóvenes y niños.

Los procesos de lucha emprendidos para materializar estos propósitos se han caracterizado por la conjugación de principios de acción que, en determinados momentos históricos, han configurado un balance de fuerzas favorable a la materialización de transformaciones simbióticas y contrahegemónicas. Las acciones multidimensionales, multiescalares, articuladas, democráticas, transgresivas, basadas en la ecología de saberes y detentoras de una relación de ambivalencia con respecto al Estado, han emergido de manera recurrente en las disputas alrededor de la denominada “cuestión indígena”, y han abierto espacios a favor de la humanización, la autonomía y la interculturalidad. En este proceso se ha puesto de manifiesto que las instituciones, además de ser complejas e incluso contradictorias, son formas estabilizadas de relaciones de poder que regulan los antagonismos sin hacerlos desaparecer.

Sobresale la capacidad de las comunidades indígenas para brindarle un contenido emancipatorio y habilitador a instituciones de naturaleza colonizante como el reguardo, el cabildo, la lengua castellana y los derechos humanos. A esta estrategia se ha sumado la de instituir espacios de concertación y negociación que, sin renunciar al antagonismo y el conflicto, han favorecido el surgimiento de compromisos estatales desde los cuales se ha dado paso a la reconstrucción y recreación de formas comunitarias contrahegemónicas como los cabildos indígenas, los modelos de educación, salud y gestión propios, las formas colectivas de propiedad y producción económica, y el derecho y la jurisdicción propias. A su vez, desde estos espacios de autonomía, se han impulsado distintos ciclos de movilización y protesta, y se han definido nuevos objetivos de lucha y negociación con el gobierno colombiano. Las conquistas de los pueblos indígenas son el resultado de comunidades en movimiento que se alimentan, pero también apalancan, las acciones impulsadas por los pueblos indígenas como movimiento social.

Los acumulados obtenidos en materia de humanización, autonomía e interculturalidad han permitido la configuración de un sistema educativo propio, fundamentado en procesos de acceso democrático que logran responder a las relaciones de exclusión, desigualdad y colonialidad que se instauran entre las comunidades indígenas y el sistema de educación convencional. Esto, por medio de un proceso de producción del campo educativo en el que los sentidos, objetivos, contenidos y mecanismos de evaluación y gestión de la educación son construidos desde espacios comunitarios de discusión y adopción de decisiones. Bajo estas dinámicas, los mecanismos de explotación, acaparamiento de oportunidades, emulación y adaptación que permiten la reproducción de la exclusión y la desigualdad, se ven contrarrestados por procesos de producción y goce de lo común que rechazan la expropiación y mercantilización del conocimiento, el establecimiento de formas de gobierno clausuradas y basadas en la simple rendición de cuentas, y la imposición de principios e instrumentos de gestión empresarial comprometidos solamente con el aumento de la competitividad económica y la expansión profesionalizante del acceso.

Sin embargo, la disparidad existente en términos de historia de resistencia, consolidación organizativa y centralidad otorgada al sistema educativo en los proyectos emancipadores, provoca la emergencia de mecanismos de jerarquización y distanciamiento entre los grupos indígenas y no indígenas que concurren a la constitución del SEIP y la UAIIN. Surge entonces el desafío del fortalecimiento político y organizativo de los sectores involucrados en los procesos de acceso democrático como un elemento central para superar las “endo-desigualdades” y las “exo-desigualdades” en una perspectiva de superación de brechas. Es decir, surge el problema de la igualdad no únicamente como resultado y goce de lo común, sino como *método* de la producción de lo común.

Para la UAIIN, la conjugación de estos avances y desafíos se relacionan con la construcción de un modelo de educación superior basado en la tríada *comunidad-universidad-organización* que se contrapone al que se edifica en la universidad convencional basado en la tríada *Estado-universidad-empresa*. En relación con el primer componente, son claras las transformaciones que se producen en términos de acceso democrático; con respecto al último componente, son evidentes los retos que se plantean en términos de cómo dicho acceso puede estar mediado por la ventaja relativa de ciertos grupos para definir el sentido y objetivos de la educación superior. Son estos procesos de acceso democrático y disparidad organizativa los que explican los múltiples conflictos que surgen tanto con el gobierno, las iglesias y los terratenientes, como con los campesinos, afrodescendientes y mestizos. Pero es justamente el alto grado de antagonismo y conflictividad el que explica el enorme potencial transformador del SEIP y la UAIIN.

Este potencial transformador involucra a la sociedad hegemónica en su conjunto. Si se comprende la interculturalidad como un camino para regular los conflictos con justicia y sin violencia, se abren posibilidades de co-transformación entre las comunidades indígenas y la sociedad hegemónica que superan las aspiraciones autonómicas de co-existencia relacionadas con la consolidación de la entidad territorial indígena. Aunque este último asunto continúa siendo un objetivo que puede introducir ajustes importantes en el modelo de descentralización en Colombia, la interculturalidad abre espacios de conflicto en los que las singularidades allí involucradas expanden sus posibilidades de transformación a partir del diálogo de saberes y del enriquecimiento de las posibilidades y experiencias de liberación. En contra de la colonialidad y la violencia socioeconómica, de las salidas penalizantes, individualizantes y de inclusión subordinada que ofrece el liberalismo, y más allá de la teoría del reconocimiento, cuyas aspiraciones se circunscriben a la búsqueda y consecución de la autonomía, la interculturalidad plantea el horizonte de la alteridad como un proceso de co-existencia y co-transformación de y desde la diferencia.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, Jesús (2009). “La universidad y la globalización alternativa: justicia cognitiva, diversidad epistémica y democracia de saberes”. En: *Nómadas. Revista Crítica de Ciencias Sociales y Jurídicas*, No. 22 (2009.2), pp. 1-24.

Autores Varios (2004). *Educación superior indígena en Colombia. Una apuesta de futuro y esperanza*. Cali: Universidad de San Buenaventura.

Baronnet, Bruno y Mazars, Nadège (2010). “Los pueblos indígenas de Colombia frente a los servicios públicos de salud y educación: las experiencias de gestión propia de la política social”. En: Christian Gros y Jean Foyer (editores). *¿Desarrollo con identidad? Gobernanza económica indígena*. Quito: Flacso, pp. 121-183.

Blee, Katheen y Taylor, Verta (2002). “Semi-Structured interviewing in social movement research”. En: Bert Klandermans y Suzanne Staggenborg (Editores). *Methods of social movement research*. Londres: University of Minnesota Press, pp. 92-117.

Bolaños, Graciela (2013). “La Universidad Autónoma Indígena Intercultural (UAIIN): un proceso que consolida, construye y revitaliza las culturas desde la acción organizativa”. En: *ISEES*, No. 12 (enero-junio de 2013), pp. 87-100.

Bolaños, Graciela (2007). “Ustedes y nosotros, diferentes más no inferiores... La construcción de un proyecto educativo indígena en Colombia”. En: *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XIX, No. 48 (mayo-agosto de 2007), pp. 53-62.

Bolaños, Graciela y Tattay, Libia (2013). “La educación propia, una realidad oculta de resistencia educativa y cultural de los pueblos”. En: Lola Cendales, Marco Raúl Mejía y Jairo Muñoz (Compiladores y Editores). *Entretejidos de la educación popular en Colombia*. Bogotá: Desde Abajo, pp. 65-80.

Bolaños, Graciela, Tattay, Libia y Pancho, Avelina (2009). “Universidad autónoma, indígena e intercultural (UAIIN): un proceso para fortalecer la educación propia y comunitaria en el marco de la interculturalidad”. En: Daniel Mato (Coordinador). *Instituciones interculturales en educación superior en América Latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. Caracas: Unesco-Iesalc, pp. 155-190.

Cabrera, Onavis (1995). “Educación indígena, su problemática y la modernidad en América Latina”. En: *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, Vol. 3, No.1, pp.67-99.

Caviedes, Mauricio (2010). “La identidad y las formas propias de gobierno entre los indígenas nasa del departamento del Cauca”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 43-66.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2014). *Caminando la palabra. Congresos del Consejo Regional Indígena del Cauca 1971-2014*. Popayán: Universidad Autónoma Indígena Intercultural.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2010). *Sistema educativo indígena propio*. Popayán: Cric.

Consejo Regional Indígena del Cauca (2004). *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Bogotá: Cric.

Cruz, Edwin (2013). “Justicia cultural y políticas públicas: de las acciones afirmativas a las políticas interculturales (una propuesta normativa para el caso de los grupos étnicos)”. En: *Vniversitas*, No. 127, Julio-Diciembre de 2013, pp. 91-125.

Di Pierri, Marica (2010). “Los movimientos indígenas colombianos en la Conferencia Mundial de los Pueblos sobre el Cambio Climático y los Derechos de la Madre Tierra”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 35-42.

Galeano, Myriam (2015). *Políticas públicas de educación indígena construidas por el Consejo Regional Indígena del Cauca, 1974-2012*. Bogotá : Universidad Nacional de Colombia.

Hernández, Nelson (2010). “Gobernabilidad de los territorios indígenas del norte del Cauca. Entre la autonomía ancestral y la institucionalidad estatal”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 171-190.

Jaramillo, Efraín (2000). *El Consejo Regional Indígena del Cauca CRIC. Momentos significativos de una insurrección*. Popayán: Colectivo de Trabajo Jenzera.

Lander, Edgardo (editor) (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso.

Levy, Bettina y Gentili, Pablo (Compiladores) 2005. *Espacio público y privatización del conocimiento. Estudios sobre políticas universitarias en América Latina*. Buenos Aires: Clacso.

Llano, Alejandra (2010). “Educación propia, herramienta para la reconstrucción del Plan de Vida Nasa”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). *Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia*. Cali: ACIN, pp. 143-170.

Mato, Daniel (2011). “Universidades indígenas en América Latina: logros, problemas y desafíos”. En: Revista Andaluza de Antropología, No. 1 (Junio de 2011), pp. 63-85.

Ministerio del Interior (2014). Decreto 1953 de 2014. Por el cual se crea un régimen especial con el fin de poner en funcionamiento los Territorios Indígenas respecto de la administración de los sistemas propios de los pueblos indígenas hasta que el Congreso expida la ley de que trata el artículo 329 de la Constitución Política. Bogotá: Ministerio del Interior.

Molina, Carlos (2012). “La autonomía educativa indígena en Colombia”. En: Universitas, No. 124, pp. 261-292.

Muñoz, Manuel; Vitonas, Ezequiel y Llano, Alejandro (Coordinadores) (2010). Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia. Cali: ACIN.

Muñoz, Manuel (2010). “Resistencia y dignidad en el Norte del Cauca”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia. Cali: ACIN, pp. 67-105.

Organización Internacional del Trabajo OIT (2009). La Organización Internacional del Trabajo y la lucha por la justicia social, 1919-2009. Ginebra: OIT.

Piamonte, Marcela y Palechor, Libio (2011). “Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano”. En: Revista Nómadas, No. 34 (abril de 2011), pp.109-117.

Quijano, Aníbal (2000). “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: Edgardo Lander (editor). La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales, perspectivas latinoamericanas. Buenos Aires: Clacso, pp. 201-246.

Rodríguez, César y Baquero, Carlos (2015). Reconocimiento con redistribución. El derecho y la justicia étnico-racial en América latina. Bogotá: Colección DeJusticia.

Rodríguez, César y Baquero, Carlos (2014). “Un paso hacia la ciudadanía indígena”. En: Diario El Espectador, Edición Octubre 11 de 2014.

Roth, André y Wabgou, Maguemati (2009). Las políticas públicas de las diversidades: identidades y emancipación. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia.

Sánchez, Beatriz (2005). “El Estado multicultural y la entidad territorial indígena”. En: Luis García y Emilia Girón (Coordinadores). Estudios sobre descentralización territorial: el caso particular de Colombia. Cádiz: Universidad de Cádiz, pp. 237-295.

Santos, Boaventura (2009). Una epistemología del Sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social. México: Siglo XXI Editores.

Sarria, Yolima (2010). “Caminando la palabra se resiste y se construye paz en Colombia”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia. Cali: ACIN, pp. 191-217.

Vitonás, Ezequiel (2010). “La economía indígena y la gobernabilidad del territorio Cxab Wala Kiwe”. En: Manuel Muñoz, Ezequiel Vitonás y Alejandro Llano (Coordinadores). Autonomía y dignidad en las comunidades indígenas del Norte del Cauca-Colombia. Cali: ACIN, pp. 123-142.

Zibechi, Raúl (2007). Dispersar el poder. Los movimientos sociales como poderes antiestatales. Bogotá: Ediciones Desde Abajo.

HISTÓRIAS DE PESQUISADORES(AS) NEGROS(AS) DA PÓS-GRADUAÇÃO

SILVA, MARCOS ANTONIO BATISTA DA

HISTÓRIAS DE PESQUISADORES (AS) NEGROS (AS) DA PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Os estudos sobre relações raciais no Brasil contemporâneo têm se desenvolvido, nas últimas décadas, devido ao impulso de uma série de iniciativas nacionais sobre a condição da população negra no Brasil. A título de exemplo, podemos citar no plano internacional, a “I Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e a Intolerância Correlata”, com o objetivo de definir estratégias globais de combate ao racismo e à discriminação em suas distintas vertentes e manifestações, realizada em 2001.

Para esta pesquisa utilizamos o conceito de raça que considera o conceito de raça como uma construção social com pouca ou nenhuma base biológica, mas que ganha sentido ao ser utilizado para orientar e compreender classificações sociais hierarquizadas. (GUIMARÃES, 2003). No que se refere ao racismo que tem sido fartamente explicitado na literatura sobre as relações raciais (ESSED, 1991; MUNANGA, 2003; ROSEMBERG et al, 2003; GUIMARÃES, 2005). Entende-se que em sociedades como a brasileira, o racismo se desenvolve estabelecendo uma separação que é feita a partir da cor/raça das pessoas, permitindo aos brancos ocuparem posições superiores na hierarquia social, enquanto os negros são mantidos nas posições inferiores, independentemente de sua condição socioeconômica ou quaisquer outros privilégios. Entende-se que, nas disputas cotidianas e gerais, o fato de ser negro cria barreiras para ocupar as melhores posições na hierarquia social. No Brasil existe uma Lei de cunho racial, ou seja, esta Lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Para Santos (2012), as diferenças raciais são mobilizadas na forma de verticalidades e hierarquias, produzindo e reproduzindo inequivocamente as desigualdades raciais. Enfatiza-se que nas periferias pobres e com grande incidência da violência dos grandes centros urbanos no Brasil, o medo é vivenciado cotidianamente pela população, particularmente composta de negros (juventude), onde a distância entre os principais polos urbanos caracterizados pela melhor oferta de serviços (trabalho, universidades), por exemplo, provocava um sentimento de frustração diante da segregação e da impossibilidade de acesso aos principais bens e serviços oferecidos.

I. MÉTODO

Como o objetivo de compreender as trajetórias educacionais e quatro negros, titulados mestres na pós-graduação em São Paulo, duas mulheres e dois homens, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo (entrevista), procurou-se valorizar a fala do entrevistado, principalmente no que diz respeito enfrentamento das desigualdades sociais e raciais no sistema educacional brasileiro. Para análise deste estudo, utilizamos hermenêutica de profundidade (HP), proposta por J. B. Thompson (2011). A metodologia da HP prevê três fases: análise sócio-histórica, análise formal ou discursiva e interpretação/reinterpretação. A primeira etapa da HP é a análise sócio-histórica, nessa etapa, objetiva-se reconstruir as condições sociais e históricas de produção e circulação das formas simbólicas. A escolha do *corpus* teve como intuito, dar visibilidade aos pesquisadores negros da pós-graduação. A titulação de mestre se justifica pela evolução do número de programa de mestrado e títulos concedidos no país, bem como no Estado de São Paulo. Embora os números sejam expressivos, o mesmo não se pode dizer com relação à categoria cor/raça.

II. QUATRO HISTÓRIAS DOS PESQUISADORES NEGROS ¹

II.1 *A história de Araújo*

O primeiro pesquisador é Araújo, natural de um povoado no alto sertão do Estado da Paraíba no Brasil, negro, 33 anos, solteiro, graduado em História, mestre e doutor em Ciências Sociais (Antropologia), professor e pesquisador e residente em São Paulo na época da entrevista. Araújo fez questão de situar seu território no município de São Paulo e dar voz a “periferia”.

Para quem conhece a topografia, a geografia da cidade de São Paulo, existe uma expressão muito utilizada pelo povo da periferia, que diz assim: “Dá ponte pra cá. Depois da ponte.”. É uma expressão tipicamente paulistana: “Você mora depois da ponte. Eu moro depois da ponte, em uma região historicamente estigmatizada (Araújo).

A fala de Araújo nos remete a expressões concretas do racismo no espaço urbano, ou seja, é citado o espaço urbano como uma das formas para a compreensão do racismo. A situação socioeconômica e cultural da população negra no Brasil, que tem sido tratada como um denominador comum da pobreza das áreas periféricas das cidades brasileiras (RAMOS; CUNHA JÚNIOR, 2007).

Por um lado, trata-se de um problema de caráter específico e que merece considerações sociais, históricas e urbanas específicas. Por outro, as relações sociais contidas na rede de relações envolvendo a população negra brasileira, apresenta desigualdades sociais profundas, inseridas num processo histórico brasileiro de exclusão social, que inicia no período escravista e que permanece nos dias atuais. Entende-se que no Brasil a população negra vive em espaços geográficos, que pouco recebe políticas públicas.

O entrevistado fez parte de sua formação educacional em escola pública na Paraíba - PB, da Educação infantil até o Ensino fundamental. Ele em sua trajetória, especialmente, na infância e juventude carrega em si o contexto religioso. Araújo foi seminarista. Esta passagem, de modo geral contribuiu para sua trajetória educacional.

Encontramos na revisão de literatura autores que com suas linhas argumentativas procuraram interpretar a participação da Igreja católica no que tange os grupos sub-representados (negros, pobres, indígenas) na sociedade brasileira. Autores reconhecem a contribuição da Pastoral do menor, vinculada a Igreja Católica, na proposta de buscar alternativas transformadora, global, unitária e integrada à situação da criança e do adolescente empobrecidos e em situação de risco na sociedade brasileira, promovendo a participação dos mesmos como protagonistas, como no caso do entrevistado (PRIORE, 2004).

Em sua graduação em História, o entrevistado buscou colocar em prática tudo o que aprendera, passando a trabalhar como professor na Educação básica na rede de ensino no município de São Paulo. Fez concurso, foi aprovado, efetivou-se. Porém, logo após sua efetivação, surgiu outra oportunidade (bolsa de estudos para a pós-graduação junto a Fundação Ford) e, por conseguinte, teve que interromper o trabalho, como exigência do Programa de bolsas do qual havia sido contemplado. Findo o período da bolsa do mestrado, e a obtenção do título de mestre, o entrevistado voltou exercer o seu cargo de professor concursado. Mas novamente a sala de aula não era o seu destino certo. Ele novamente é contemplado com uma bolsa de estudos, agora de uma agência de fomento do Estado de

¹ Utilizamos nomes fictícios para os entrevistados neste texto

São Paulo que lhe exigiu dedicação exclusiva para a pesquisa, e novamente, ele interrompe sua carreira de professor, para cursar o doutorado em Ciências Sociais (Antropologia) em uma universidade privada. A pesquisa foi sobre culturas afro-brasileiras, mais especificamente, religiões afro-brasileiras, candomblé, umbanda.

Em síntese, notamos através dos relatos de Araújo, que às vezes, a construção de uma nova história só depende de uma boa oportunidade (Programa de ações afirmativas da Fundação Ford), esta ação, somada ao apoio da Igreja, foram os seus grandes apoios na sua trajetória educacional. No que tange as barreiras, ficou evidenciado, que além de sua condição socioeconômica, que de certo modo, foi alicerçada pela Igreja, outros obstáculos se fizeram: a defasagem no sistema educacional (Ensino fundamental); e o acesso ao nível superior.

II.2 *A história de Robson*

Robson estudou em três escolas, na verdade duas por maior tempo. Fez a primeira série da Educação básica em uma escola na região metropolitana de São Paulo, Osasco e quando ele se mudou de escola, estava terminando o segundo ano do Ensino fundamental. O entrevistado teve outra transferência de escola, devido a mudanças na legislação, isto é, os alunos até o quarto ano da Educação fundamental, deveriam estudar em uma escola, e os alunos de quinta série do Ensino fundamental, ao terceiro ano do Ensino médio, deveriam estudar em outra escola. Assim Robson realiza sua terceira mudança de escola.

Robson contou sempre com o apoio da família, em especial da mãe, que sempre o acompanhou em sua trajetória educacional.

A minha mãe sempre fez questão que a gente estudasse em boas escolas, porque ela valorizava a educação, ela dizia sempre que ela não tinha herança nenhuma para dar, que a gente teria que conquistar e que seria através da educação, então por isso ela brigou, chegou a dormir em porta de escola para efetuar nossas matrículas (Robson).

O relato do entrevistado nos remete a autores como Piotto (2008), que frisam que a “herança familiar” é, pois, também uma questão de sentimentos. Mas para que essa transmissão ocorra são necessárias interações efetivas e afetivas. Isto é, não basta à escolarização do pai ou da mãe, é preciso que o detentor desse capital escolar esteja disponível, tanto objetiva, quanto subjetivamente, de forma a possibilitar as adequadas condições para que o capital possa ser herdado. Na ausência de capital cultural, o que as histórias relatadas mostram é que se cria no interior dessas famílias, um lugar simbólico de grande importância para o mundo escolar. Ou seja, interesses e valores demonstrados por pequenas ações do dia-a-dia. Esse é um dos casos no qual são as características da organização familiar, em especial da figura materna, que explicam trajetórias escolares bem-sucedidas como as de Robson, apesar das desigualdades sociais na sociedade brasileira.

De modo geral, o entrevistado relata que em sua trajetória educacional, sempre teve bons professores e atentos à temática das relações raciais, mas observa que passou por situação de racismo no Ensino médio, na qual, inclusive, um dia se recusou a entrar em sala de aula. Fora dos “muros escolares” o racismo também aconteceu.

A questão de uma violência policial se tornou muito forte na minha vida, no período que eu ia a show de rap, eu sabia que seria parado, mas não sabia como seria parado, passei por algumas situações de violência, algumas mais forte do que as outras, às vezes eram só tapas mesmo, só que violência muito forte física foi uma vez só, que foi em um show inclusive, no Palmeiras (Robson).

Para Guimarães (1995), o desafio mais crítico para aqueles que lutam contra o racismo no Brasil está justamente em convencer a opinião pública do caráter sistemático e não casual dessas desigualdades. Mostrar a sua reprodução cotidiana através de instituições públicas e privadas. Só assim pode-se esperar levantar o véu centenário que encobre as dicotomias elite/povo, branco/ negro na sociedade brasileira. (GUIMARÃES, 2005).

Na faculdade, no curso de História, o entrevistado não teve problemas no que se refere ao racismo. Entretanto, Robson relata que sua motivação para o estudo de História, pode ter sido motivada, por discussões que travava com uma antiga professora de História que passou por sua trajetória educacional.

Na pós-graduação, o entrevistado opta pelo curso de História no mestrado em universidade pública da região sul do país e se mudou para lá, em casa de familiares. Robson comenta que trabalhou todo o ano de 2007. Na época, era professor eventual na rede estadual. Com apoio de diversas pessoas e muito esforço pessoal e acadêmico, conseguiu uma bolsa de estudos para realizar o mestrado. O entrevistado na época, contou com apoio familiar e de professores da sua universidade até conseguir a bolsa de estudos.

Segundo Cunha Júnior (2003), para os negros que conseguem ultrapassar as barreiras, e ingressarem na pós-graduação, se deparam com outro obstáculo. Para os que entram, não há orientadores suficientes que conheçam os temas, o que impõem dificuldades ao projeto de pesquisa e a trajetória do aluno. Muitas vezes, não há grupos de estudos ou disciplinas que dariam sustentação ao projeto. Nota-se que o problema é grave, mais grave ainda é que nada disso tem sido questionado pela sociedade democrática acadêmica.

II.3 *A história de Lili*

Lili, se autodeclara negra (parda), tem 38 anos, solteira, paulista. Doutoranda em História. Mestra em Psicologia Social, jornalista com bacharelado em Comunicação Social, formadora junto ao Núcleo de Educação para Relações Étnico-Raciais e gestora cultural. Tem atuado principalmente com os seguintes temas de pesquisa: lutas culturais, narrativas audiovisuais, tradições de matrizes orais, identidade afrodescendente no Brasil e na diáspora africana, cultura afro-brasileira e educação para as relações étnico-raciais.

Lili é filha do meio de um casal inter-racial, de um pai branco-indígena, e mãe negra-indígena. Aos onze anos, Lili, inicia uma nova etapa em sua vida, deixa a escola pública e passa a frequentar uma escola particular de tradição católica no município de São Paulo. Foi para a entrevistada um difícil recomeço.

Essa transição foi muito difícil para mim, a sensação de não identificação, de ser colocada em um lugar e um ambiente em que eu não tinha a menor afinidade, tanto pela classe econômica dos estudantes da escola particular, como por causa da cor (Lili).

A entrevistada em seus relatos traz à tona a fase da adolescência, o período em que o circular, ir e vir, fora muito importante para ela. Assim, na fase da adolescência era próprio da entrevistada ansiar por oportunidades, formular projetos de vida adulta, deixar-se fascinar pela liberdade, sonhar com experiências de realização no trabalho, nas amizades, na sociedade. Entende-se que não existe uma maneira única de ser adolescente. Cada um constrói, a sua maneira, um modo de ser, de agir, de confabular e de fazer sua história, dentro de uma circunstância dada. O sentido existencial do adolescente está em formação, o que o faz necessitar de coisas concretas e de sonhos.

Se, de um lado, no período da adolescência a entrevistada tinha expectativas, de outro, as instituições, o mercado de trabalho, a família e a sociedade, também têm seus

projetos. Entendemos que em linhas gerais, a dificuldade do adolescente na sociedade contemporânea é muitas vezes, integrar essas dimensões, uma vez que sua subjetividade se constrói, e, é construída no conjunto das relações sociais e de acordo com seu modo de assimilar e de responder às solicitações objetivas do cotidiano e da história.

A entrevistada na construção de seu projeto de vida adulta ingressa no ensino superior, em uma faculdade privada (fundação), a mensalidade era bem abaixo do mercado. Lili ingressa no mercado de trabalho na área de jornalismo, jornalismo cultural, que era a área em se identificava mais, e no jornalismo cultural, a área de cultura negra realmente se fez a área de opção, porém Lili percebeu que não iria sobreviver em uma área de cultura negra porque os veículos que tinham uma seção sobre o tema eram muito poucos.

Assim, Lili fez uma especialização na área de jornalismo cultural, mas, já sabendo que queria trabalhar com cultura negra, e no jornalismo seria difícil. A área de educação se abriu para ela, então entrou como educadora em um Museu. Na época a entrevistada havia pesquisado cultura negra na especialização. Há um consenso de que, na sociedade do conhecimento e da informação, a escolarização tem valor inquestionável, porque é capaz de proporcionar ao indivíduo experiências e informações de sua cultura. Mas como conciliar profissionalização e estudos? Quais estratégias utilizar?

Nesse sentido, a estrutura socioeconômica que a minha família desenvolveu me ajudou. Mas, vivi muita incerteza também econômica, financeira, muita oscilação, muita conta vermelha no banco, etc. (Lili).

Na sociedade contemporânea marcada pela transitoriedade, repletas de sinais confusos para os indivíduos e propensa a mudar com rapidez e de forma imprevisível, mesmo aqueles que conseguem superar todas as dificuldades e terminar uma faculdade, não têm garantia de emprego, particularmente em um cenário de profunda desigualdade social, em que grande parte de sua população é excluída dos direitos que lhes são garantidos constitucionalmente (educação, saúde), entre outros, especialmente os de grupos sub-representados (negros, indígenas), segundo um processo marcado por um racismo estrutural e simbólico, que vem de longa data. Nota-se que historicamente, os temas de interesse da população negra não são assuntos recorrentes no jornalismo brasileiro. O não reconhecimento das demandas específicas desta população, o uso frequente de estereótipos, a ausência de imagens positivas e a pouca produção de notícias com foco na temática racial são alguns dos desafios que o jornalismo brasileiro precisa enfrentar. Temas como ações afirmativas, saúde da população negra, juventude negra, intolerância religiosa, entre outros, são objetos raros nas pautas das redações, onde o racismo ainda persiste como fator responsável pela não visibilidade de temas específicos sobre a população negra na mídia brasileira. Há setores que ainda fazem coberturas jornalísticas pouco consistentes sobre a temática negra, desfocadas da realidade e de forma sazonal. A ausência de jornalistas negros nas redações acentua o problema, e reflete as desigualdades raciais no Brasil.

II.4 *A história de Cristina*

Cristina é negra, 33 anos, paulistana, casada, graduada, enfermeira, especialista, mestra, pesquisadora e doutoranda na área da Enfermagem. Para ela, apesar de o ponto de partida de negros e pobres ser diferente no ingresso para a universidade, no sentido de estar em desvantagem, o desempenho requerido na linha de chegada é o mesmo para todos. Para Cristina o sonho acadêmico iniciou quando ela descobriu que existia a universidade pública. A entrevistada é filha de nordestinos (Bahia), que vieram para São Paulo. Sua mãe na época com dezesseis anos trabalhou como empregada doméstica. Hoje com cinquenta e oito anos

a mãe de Cristina, continua trabalhando como diarista. No que se refere à figura paterna de Cristina, ele trabalha a mais de trinta anos como motorista de ônibus.

É isso, eles são retirantes nordestinos, a gente morou em favelas, eu nasci em favela, nasci ali naquela favela do córrego das Águas Espraiadas, onde o Maluf construiu uma avenida em cima ali, mas ainda tem um pedacinho de favela lá, tenho muitos conhecidos morando lá ainda. Eu nasci lá, e com uns quatro anos de idade nós fomos para Bahia, meu pai foi tentar viver lá um tempo. Ficamos um ano e meio lá, mas não deu certo e voltamos para São Paulo, e desde então a gente vive aqui em São Paulo (Cristina).

Para melhor compreendermos o processo de imigração na cidade de São Paulo, vale ressaltar que por volta de 1950, já com os fluxos de imigração estrangeira, bastante reduzidos e, ao mesmo tempo, em fase de grande impulso industrial, a cidade de São Paulo passou a atrair contingentes populacionais de outros Estados do Brasil, transformando-se então no maior polo de migração interna. Foram mais de três milhões de pessoas, trabalhadores e suas famílias que chegaram a São Paulo entre 1950 e 1980. O Estado de São Paulo é o mais populoso entre os demais Estados brasileiros, tem aproximadamente 44,4 milhões de habitantes - 21,7% da população total do país. Estima-se que São Paulo, maior cidade do Brasil, é hoje o mais poderoso polo de atividades terciárias do país e sua população se aproxima da cifra dos 11.250.503 milhões de habitantes, distribuídos pelos 1.509 km² de seu município, que se divide em 31 subprefeituras e estas, em 96 distritos (IBGE). Mas no que tange a população negra, seja na cidade de São Paulo ou em outros centros urbanos no país, notamos na esteira de Cunha Júnior (2001-2007) que quesitos de desigualdades sociais incidem diretamente sobre essa população no espaço urbano.

Entre um curso e outro, o trabalho sempre esteve presente na vida de Cristina. No que tange especificamente a profissão de enfermeira, vale ressaltar alguns autores que discutem o tema, por exemplo, Nauderer e Lima (2005), sublinham que as informações sobre a imagem da enfermeira evidenciadas na literatura, vão em direção à história da Enfermagem como profissão e à sua evolução, relacionadas ao momento histórico, particularmente ao papel da mulher em cada época.

Na literatura sobre relações raciais, no que tange a profissão de enfermeira/o, apreendemos com Bonini (2010), que a enfermagem na sociedade contemporânea é reconhecida como uma profissão que constitui importante campo de conhecimento e pesquisa, mas não somente no que tange a biologia, mas também no social. Bonini (2010), ao descrever as questões da identidade do ser enfermeiro negro formado pela Escola de Enfermagem da Universidade de São Paulo, através da análise de situações de preconceito vividas por esses enfermeiros frente a sua escolha profissional, sua formação acadêmica e a sua inserção no mercado de trabalho, assinala que a Escola de Enfermagem da USP formou, no período de 1947 a 2006, 2.886 enfermeiros, dos quais, 128 se declararam como não brancos. Isto é, 4,4%. Bonini (2010) conclui no que se refere ao racismo que a dinâmica do racismo na enfermagem precisa ser melhor pensada e rediscutido na academia por professores, alunos, profissionais da área, bem como em entidades de classe. Percebe-se que a dinâmica do racismo se apresenta de maneiras diversas e se estende a subjetividades.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao discutir o processo de desigualdades sociais e raciais os entrevistados indicam três ordens complementares relacionadas ao racismo brasileiro: concentração diferencial racial na distribuição de renda; segregação espacial de populações negras nos espaços geográficos brasileiros (plano material); práticas preconceituosas que ocorrem dentro e fora da escola (plano simbólico). Para os entrevistados e para nós, é necessário avançarmos na discussão

sobre a formação educacional da população negra. Pois as desigualdades sociais que vigoram na sociedade contemporânea no Brasil têm fortes raízes históricas.

Apesar das evidências históricas de desigualdades no sistema educacional apontadas nesta pesquisa, assim, não podemos perder nossa capacidade de pensar criticamente e de lutar por uma ordem social mais justa e igualitária. A discussão perpassa o “fenótipo”. Implica enfrentamento, resistência, além de um comprometimento ético/político e um ativismo acadêmico como ferramentas para a superação do racismo na sociedade brasileira.

Nossas análises apontam ainda a necessidade de ampliação de políticas públicas no sistema educacional, rumo à equidade, bem como o monitoramento e avaliação de ações já iniciadas. Ademais, o relato das dificuldades enfrentadas pelos entrevistados nos auxilia a pensar em um possível cenário de oportunidades e de desafios para esta nova geração de negros que caminha para a mobilidade educacional, uma geração que busca um cenário de novas possibilidades estruturais que pretende promover a equidade.

Apreendemos que os entrevistados superaram barreiras, criaram oportunidades para combater os estereótipos, o racismo, e as desigualdades sociais, criando aberturas a partir de sua rede de apoios para permanecerem no sistema educacional, apesar da defasagem de currículos e programas, grades de disciplinas e falta de orientadores para o tema das relações raciais insuficientes; defasagem de conteúdo frente ao sistema de vestibular; silêncio instaurado no que se refere ao racismo, violência escolar. Se de um lado a escola reproduz as mazelas sociais, por outro é também uma escola que transforma essas mazelas e cria condições de mudança para o sujeito.

IV. REFERÊNCIAS

BONINI, Bárbara Barrionuevo. Ser enfermeiro negro na perspectiva da transculturalidade do cuidado. 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade de São Paulo (USP). Escola de Enfermagem São Paulo.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. A formação de pesquisadores negros no Brasil. Plano 500 de Política Científica Nacional (uma proposta de um pesquisador militante). Revista Espaço Acadêmico, Maringá, vol. 3, n. 27, ago. 2003.

ESSED, Philomena. Understanding everyday racism: interdisciplinary theory. Londres: Sage, 1991.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Racismo e anti-racismo no Brasil. São Paulo: Editora 34, 2005.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Síntese de Indicadores Sociais 2010: uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/sis_2010.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2016.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. Palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.

NAUDERER, Taís Maria. LIMA, Maria Alice Dias da. Imagem da enfermeira: revisão da literatura. Florianópolis, SC. Rev Bras Enferm, 2005. Florianópolis, SC. jan-fev; 58(1):74-7.

PIOTTO, Débora Cristina. Trajetórias escolares prolongadas nas camadas populares. Cad. Pesqui., São Paulo, v. 38, n. 135, p. 701-707, Dec. 2008.

PRIORE, Mary Del (Org.). História das Crianças no Brasil. 5 ed. São Paulo: contexto, 2004.

RAMOS, Maria Estela Rocha; CUNHA JÚNIOR, Henrique. Liberdade: Território de Maioria Afrodescendente Cultura, Autoconstrução e Espaço Urbano. In: XII ENA – Encontro Nacional da ANPUR, 2007, Belém. XII ENANPUR, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia; BAZILLI, Chirley; SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-146, jan/jun 2003.

SANTOS, Renato Emerson (Org). Questões urbanas e racismo. Petrópolis, RJ: DP et Alii ; Brasília, DF : ABPN, 2012.

THOMPSON, John Brookshire. Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

**REPRESENTAÇÕES LITERARIAS DA VIOLÊNCIA
CONTRA A MULHER NA OBRA DO ESCRITOR
BRASILEIRO ANTÔNIO DE ALCÂNTARA MACHADO
(1901-1935)**

GUSMÃO, EMERY M.

REPRESENTAÇÕES LITERÁRIAS DA VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER NA OBRA DO ESCRITOR BRASILEIRO ANTÔNIO DE ALCÂNTARA MACHADO (1901-1935)

Philippe Ariés e toda a sua geração de historiadores revolucionaram a escrita da história quando incorporaram fontes de pesquisa que, de modo muito sutil, valorizaram sinais, indícios de fatos e processos há muito esquecidos e deste modo lançaram trabalhos pioneiros sobre a história das mentalidades, da infância, da morte... Bem sabemos que tais abordagens são polêmicas e já foram alvo de inúmeras críticas; ainda assim ousamos discutir as representações literárias da violência contra mulheres e crianças na obra de Antônio de Alcântara Machado - sem reproduzir o brilhantismo de *História Social da Família e da Criança* que usou a iconografia de diferentes períodos. Ariés tem um recorte temporal bastante amplo e contrapõe os modelos de família; modestamente, iremos nos restringir à obra de um único autor.

Um dos mais inquestionáveis méritos da Semana de Arte Moderna no Brasil foi a incorporação da linguagem e da vivência popular ao texto literário pois, nas obras modernistas, o estilo culto e eloquente deu lugar a fatos da vida cotidiana e à maneira de falar das ruas; de homens, mulheres e crianças simples – para tanto houve uma observação especial de tais sujeitos, publicação de estudos acerca da cultura popular, longas viagens e discussões. O escritor tornou-se conhecido por incorporar recursos do jornalismo à literatura e por retratar (de maneira irônica) cenas da vida cotidiana que, observados os inevitáveis recortes, até poderiam subsidiar pesquisas históricas. No caso específico de sua mais conhecida obra (*Brás, Bexiga e Barra Funda*, 1927) que narra fatos inscritos em bairros paulistanos notabilizados pela concentração de imigrantes e operários, as “notícias de São Paulo” retratam os italianos mas excluem os militantes políticos; líderes de greves e do movimento operário; o trabalho infantil – imprescindível à sobrevivência de muitas famílias e forte indicativo do nível de exploração da classe trabalhadora. A historiografia registra que os estrangeiros – particularmente italianos - lutaram por direitos e afrontaram uma sociedade marcada pelo mandonismo local e coronelismo; por este motivo, uma boa parte dos jornais lançados pela liderança do movimento operário no período foi publicada em italiano e muitos destes líderes foram deportados. Na leitura que fazemos da obra, é possível contrapor a cultura e o cotidiano do grupo de imigrante retratado com as narrativas que envolveram as famílias paulistas em *Laranja da China* (1928) ou *Mana Maria* (1933); no primeiro caso (o retrato dos italianos) predomina a alegria de viver, a irreverência ligeiramente transgressora que tornam risíveis personagens fortemente inseridos no mundo do trabalho; no outro (a imagem dos paulistas) um certo ressentimento e indecisão acentuam o caráter patético dos tipos criados e das suas aspirações. Com maior ou menor intensidade, estas seriam as caricaturas forjadas. Como exemplos do perfil paulista tome-se como exemplos:

a) cautelosa, culta¹, rigorosa e feia² Mana Maria e

b) o indeciso Platão Soares que inúmeras vezes dirige-se ao “Serviço Sanitário” provavelmente para pedir um emprego público – haja vista a “carta de apresentação para o diretor

1 Como pretexto para aproximar-se da professora, o Dr. Samuel Pinto oferece à moça um romance francês no qual havia uma frase sobre o casamento. Dispôs-se a traduzir se Dona Maria promettesse não caçoar do francês dele. Em vez da promessa, ela falou: -“Eu mesmo leio” (*Mana Maria*. In: *Novelas Paulistanas*, p. 203). O interesse de *Mana Maria* por livros comunistas também escandaliza a família (*Mana Maria*. In: *Novelas Paulistanas*, p. 236).

2 Maria considerava-se feia (*Mana Maria*. In: *Novelas Paulistanas*, p. 207). Ana Tereza, a irmã quinze anos mais nova, também “não achava *Mana Maria* bonita” (*Mana Maria*. In: *Novelas Paulistanas*, p. 192).

do Serviço Sanitário de São Paulo” (p. 33), “dentro de um envelope da Câmara dos Deputados” (p. 33):

“Parou diante da placa dourada. Sem saber se entrava ou não (..)

-O doutor diretor já terá chegado?

-Parece que ainda não chegou, não senhor. Aí resolveu subir.

(..)

-Agora é que estou reparando ... o seu Platão Soares (..) Desta vez o senhor teve sorte mesmo: encontrou o homem. Vá se sentando que o bicho hoje atende.

(..)

-Sabe de uma coisa? Aai!... eu volto amanhã...

-O senhor dá licença de um aparte, seu Platão? Eu se fosse o senhor não deixava para amanhã não. O senhor já veio aqui umas dez vezes?

-Não tem importância. Eu volto amanhã.” (O filósofo Platão. In: Laranja da China, p. 40)

Já Mana Maria:

“Mana Maria se revia indo para a Escola Normal com Dejanira e Alice (..) Com passagem forçada pelo Ginásio Piratininga. Onde as gracinhas choviam (..) Aos poucos foi percebendo que as tetéias eram duas com exclusão sua (..)

Quis lecionar. Mas Dona Purezinha (a mãe) não consentiu:

-Não. O diploma é uma espécie de arrimo que você guarda para se um dia precisar.

Grande pena. Porque ela gostava de se imaginar lecionando, aterrorizando a classe com sua energia. Severíssima porém justa. Logo chegaria a diretora de grupo, inspetora, sabe Deus o que. Acabaria com aquela indecência de alunas sapecas, encontrando-se com namorados nas vizinhanças das escolas (..)

E o Dr Samuel com aquela visita inesperada (..) chegou tarde (..)

Recusando o casamento que lhe ofereciam ela se vingava da indiferença com que os homens sempre a trataram (Mana Maria. In: Novelas Paulistas, p. 207-210)

O tema da prudência e do caráter reservado do paulista era recorrente no discurso intelectual do período e podemos nos perguntar: resultante de relações autoritárias e impositivas? Para Alcântara Machado, o brasileiro médio, o homem simples não tem condições de compreender as relações que envolvem as disputas pelo poder, como se pode deduzir de sua sátira à Revolução de 1930 que pôs fim à hegemonia de São Paulo junto ao governo federal durante a chamada República Velha³. Alcântara Machado parece reservar o papel da contestação social àqueles que não compreendem, inserem-se mal nas regras do coronelismo e, deste modo, não temem. “Apólogo brasileiro sem véu de alegoria” (Novelas Paulistas) é um dos poucas

3 3 “As cinco panelas de ouro”. in: Novelas Paulistas.

5 “Antes de se estender ao lado da irmãzinha na cama de ferro Carmela abre o romance à luz da lâmpada de 16 velas: Joana da desgraçada ou A odisséia de uma virgem, fascículo 2º.

Percorre logo as gravuras. Umas tetéias. (..)

Quando Carmela, reparando bem começou a verificar que o castelo não é mais um castelo, mas uma igreja, o tripeiro Giuseppe Santini berra no corredor:

-Spegni la luce! Subito! Mi vuole próprio rovinare questa principessa.

E – ráata! – uma cusparada daquelas (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 40)

histórias do escritor que envolve mobilização popular (no caso, a revolta ante a falta de melhorias no transporte público) e, a sugerir a incapacidade do sistema para lidar com a situação, termina com a prisão do homem errado. Ficam dúvidas: o cego estimula a reação porque não compreende as relações de dominação a que todos estão subordinados ou somente ele enxerga que a exploração não sobrevive à contestação⁴? A prudente Mana Maria estaria adestrada por relações autoritárias e profundamente ressentida?

O entorno de Mana Maria denota o bem estar da classe média: frequenta a escola na adolescência, não trabalha e recusa o pedido de casamento de um doutor. Talvez tivesse mais ou menos a mesma idade da costureira italiana Carmela cujo pai não lhe deixa ler romances durante a noite para economizar energia elétrica⁵:

“O vestido de Carmela coladinho no corpo é de organdi verde. Braços nus, colo nu, joelhos de fora. Sapatinhos verdes. Bago de uva Marengo maduro para os lábios dos amadores.

-Ai que rico corpinho!

-Não se enxerga cafajeste? Português sem educação!

Abre a bolsa e espreita o espelhinho quebrado que reflete a boca reluzente de carmim (..)

Bianca por ser estrábica e feia é a sentinela da companheira.

-Olha o automóvel de outro dia.” (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p.34)

O motorista do carro e o ítalo paulista Angelo seguem-na pelas ruas no caminho que percorre a pé, no final do dia, entre a oficina de costura e sua casa; Bianca, face aos dois pretendentes/namorados da amiga, sustenta que “namorado de máquina (carro) não dá certo mesmo”⁶ e encarrega-se de espalhar fofocas:

4 A história se passa em um trem que carrega no escuro predominantemente trabalhadores do matadouro no final do expediente. Hábeis no manuseio das facas (que traziam consigo) nunca reclamaram da escuridão até que um dia, por acaso, foram acompanhados por um cego que incitou-os ao motim:

“Foi preciso explicar que era um desaforo (..) O governo não toma providências? Não toma? A turba ignara fará valer seus direitos sem ele. Contra ele se necessário. Brasileiro é bom, é amigo da paz, é tudo quanto quiserem: mas bobo não (..)

Baiano velho tocava a marcha de sua lavra chamada Às armas cidadãos!” (Novelas Paulistas, p. 289-290)

5 “Antes de se estender ao lado da irmãzinha na cama de ferro Carmela abre o romance à luz da lâmpada de 16 velas: Joana da desgraçada ou A odisseia de uma virgem, fascículo 2º.

Percorre logo as gravuras. Umas tetéias. (..)

Quando Carmela, reparando bem começou a verificar que o castelo não é mais um castelo, mas uma igreja, o tripeiro Giuseppe Santini berra no corredor:

-Spegni la luce! Subito! Mi vuole próprio rovinare questa principessa.

E – ráata! – uma cusparada daquelas (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 40)”.

6 Bianca acompanha a amiga nos primeiros passeios de carro, mas sua companhia foi dispensada: “-Hoje você não vai com a gente no automóvel. Foi ele que disse.

-Pirata!

-Pirata porque? Você está ficando boba, Bianca.

-É. Eu sei porque. Piratão. E você Carmela, sim senhora! Por isso que o Angelo me disse que você está ficando mesmo uma vaca.

-Ele disse assim? Eu quebro a cara dele, hein? Não me conhece.

-Pode ser, não é? Mas namorado de máquina não dá certo mesmo. (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 42)

“Depois que seus olhos cheios de estrabismo e despeito veem a lanterninha traseira do buick desaparecer Bianca resolve dar um giro pelo bairro. Imaginando coisas. Roendo as unhas. Nervosíssima.

Logo encontra a Ernestina. Conta tudo à Ernestina.

E o Angelo Bianca?

O Angelo é outra coisa. É pra casar.

-Ahh” (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 43)

Em momento algum o autor estabelece um contraponto entre Carmela e Mana Maria; na leitura que faço das obras, as personagens são emblemáticas do universo social em que estão inscritas: no primeiro, o mundo do trabalho urbano em processo de modernização, o setor secundário e terciário - a indústria, o comércio e “ofícios”; no outro, relativa ociosidade, presença de empregados domésticos⁷, busca de estabilidade e sustento junto ao Estado ou à especulação imobiliária; em ambos os casos o distanciamento em relação ao conceito moderno de cidadania.

Face à explosão demográfica da cidade e à difusão dos cortiços, a aquisição de imóveis deve ter representado um excelente investimento. Personagens italianos que acumulavam algum dinheiro (como Tranquilo Zampinetti) investiam em imóveis e muitos personagens paulistas os herdavam (Joaquim Pereira e Mana Maria) – este também é o caso do conselheiro José Bonifácio de Mattos e Arruda que tinha “uns terrenos em São Caetano” (“não lhe davam renda alguma”) e constituiu sociedade como o “cav. uff. Salvatore Melli” que tinha sua fábrica ao lado (“1200 teares, 36.000 fusos”). A sociedade redundou no casamento dos filhos dos sócios, demoveu a esposa do conselheiro⁸ que se opunha ao namoro e constituiu-se nos seguintes termos: “O conselheiro entrava com os terrenos. O cav uff. com o capital. Arruavam os trinta alqueires e vendiam logo grande parte para os operários da fábrica. Lucro certo.(..)

-Per Bacco, doutor! (..) O capital sono io. O doutor entra com o terreno mais nada. E o lucro se divide no meio (..) O meu filho fará o gerente da sociedade... ” (A sociedade. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 74-5)

O narrador sempre informa a ocupação dos personagens ítalo-paulistas de Brás, Bexiga e Barra Funda: a costureira Carmela; o tripeiro Giuseppe Santini (p. 41); Angelo, o entregador da Casa Clark; o mecânico Ugo; o barbeiro Nicolino, Natale – proprietário de um armazém -; dentre outros. Na cidade de São Paulo nas décadas de 1910-1920 as “as artes e ofícios”, as ocupações manuais mais qualificadas (barbeiro, alfaiate, sapateiro, etc.) quase sempre estavam a cargo de estrangeiros; já no interior do Estado o imigrante era direcionado prioritariamente para a lavoura e muitos fazendeiros lamentavam a “rusticidade” dos mesmos. Nos textos do modernista os cargos e as funções públicas estavam abertas aos órfãos ítalo-paulistas⁸ e aos poucos imigrantes

⁷ Afirmo enfática no início do conto: “filha minha não casa com filho de carcamano” (p. 69). Consultada acerca da proposta da sociedade, ela responde:

“-Faça como entender, Bonifácio..

-Eu acho que devo aceitar.

-Pois aceite...

E puxou o lençol.

A outra proposta (de casamento) foi feita de fraque e veio seis meses depois” (A sociedade. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 76)

⁸ Russinho (romance inacabado Capitão Bernini) e Genarinho (“Notas Biográficas do Futuro Deputado”. In: Brás, Bexiga e Barra Funda).

que inseridos na política favoreceram a integração dos companheiros⁹. Muitos personagens paulistas de Laranja da China mantêm relações com o aparato burocrático e administrativo do Estado: há vinte e dois anos o Sr. Natanael Robespierre dos Anjos exerce a função de “terceiro escriturário por concurso não falando na carta de um republicano histórico” na Secretaria dos Negócios de Agricultura e Comércio; o Dr. Washington Coelho Penteado envia um telégrafo ao “Exmo Snr Dr Presidente da República dos Estados Unidos do Brasil” no dia quinze de novembro com “respeitosos cumprimentos (..) erguendo viva república” (e lamenta ter esquecido de indicar seu endereço pessoal pois almejava uma resposta); Sr. Platão Soares parece buscar um emprego público por meio de uma carta que segue em um envelope da Câmara dos Deputados; Lamartine de Campos era desembargador; Manuel José de Sá Ramos era major (O inteligente Cícero. In: Laranja da China); Cipriano B de Jesus era escriturário em uma secretaria (Laranja, p. 86); o pai de Joaquim Pereira era juiz de paz, neto de bandeirantes e amigo pessoal do Coronel Mursa – apresentado como um dos principais nomes da luta pela implantação do regime republicano (ao lado de Prudente de Moraes e Rangel Pestana teria composto o triunvirato que governou a província em 1889); o pai de Mana Maria (Joaquim Pereira) era chefe da secção do Serviço Sanitário e não se dispunha a pegar em armas para defender a pátria: “Pátria, podem falar o que quiserem, pátria bobagem. Ele não pegaria em armas para defender a pátria. Mas atacassem a casa dele para ver” (p. 241). Tal afirmação contrasta com o esforço família Pereira em torno do reconhecimento, por parte das novas gerações, da sua antiguidade na terra e da relevância dos antepassados para a construção da história paulista e brasileira, particularmente a implantação da República. O contraponto de diferentes narrativas de Alcântara Machado sugere um quadro desanimador: uma vez conquistado o poder (Proclamação da República) as novas lideranças políticas distribuíram os cargos públicos aos interessados mais fiéis – um processo que praticamente excluía negros, estrangeiros e mulheres. As mulheres e as crianças de “boa família” eram sustentadas por homens que recusavam o trabalho manual (muito ou pouco qualificado), buscavam os cargos públicos e contratavam empregados domésticos.

Aos poucos mesmo foi se desinteressando da guerra (..) Então já dizia no Centro Político do Brás:
-Do que a gente bisogna no Brasil, bisogna, mesmo, é d’um buono governo mais nada!” (p. 139).

Tais fatos são anteriores à naturalização de Tranquillo, encaminhada pelo filho advogado no final do conto.

Na obra de Alcântara Machado, o italiano é mais contestador e atento às questões políticas/públicas – em oposição ao acomodado e oportunista brasileiro/paulistano -; mas ele inscreve esta discussão no superado e perverso pensamento racial cientificista em voga até o final da segunda guerra mundial. Muitos personagens masculinos criados pelo escritor criticam os governos e as políticas públicas e, não raras vezes, estas críticas tornam-se piada dos filhos¹⁰; as personagens femininas mantêm-se distantes das discussões políticas embora a cidadania, o voto e a representação política das mulheres fossem temas amplamente debatidos no período¹¹. Para Doria – “malgrado a absoluta paridade de direitos” – a não perfeita cidadania das mulheres, a sua exclusão da esfera pública (domínio masculino por excelência) que persiste até hoje tem raízes históricas. A Grécia antiga (berço da democracia) e a Revolução Francesa (criadora dos conceitos modernos de cidadania e de democracia) pautam-se na noção de igualdade entre cidadãos, em um falso universalismo que os corpos das mulheres e dos negros colocam em xeque. Concebida

9 Um dia Ferruccio candidato do governo a terceiro juiz de paz do distrito veio cabalar voto do Tranquillo (..) Alistou-se eleitor(..)

10 Bruno Zampinetti (Nacionalidade. In: Bras., p. 139); filhos de Washington Coelho Penteado (p. 30);

11 O voto feminino foi instituído no Brasil na década de 1930

como “um ser pela metade” (p. 117) que necessita do homem e da maternidade, à mulher teria sido negada a individualidade, a liberdade pessoal, a independência, a posse de si mesma¹², a autonomia individual. As personagens de Alcântara Machado sofrem no lugar que tradicionalmente lhes foi reservado, diferentemente das heroínas de George Eliot (por exemplo) - nem sempre bem sucedidas pois não encontram aquilo que procuram; elas (as personagens de Eliot) tem o inquestionável mérito de proporem novos modelos femininos e formularem “o pedido de algo – mal sabem (..) o quê” (p. 122).

A beleza da mulher – mais que a posição social das famílias – definem as tramas/impasses/conflitos individuais que, num caso extremo, pode denegrir sua imagem pública num meio extremamente conservador ou torna-las vítimas dos namorados/pretendentes apaixonados.

“Na rua do Arouche o Buick de novo. Passa. Repassa. Torna a passar.

-Quem é aquele cara? (pergunta Angelo para Carmela)

-Como é que eu hei de saber?

-Você dá confiança para qualquer um. Nunca vi, puxa! Não olha pra ele que eu armo já uma encrenca!” (Carmela. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 36)

Em outra história de Brás, Bexiga e Barra Funda (Amor e sangue) o barbeiro Nicolino Fior d’Amore é bem querido no bairro, joga futebol no time da comunidade e no final do dia, quando “as fábricas apitam”, ciente da impunidade¹³, assassina a garota que recusa sua companhia:

“Nicolino deu um pulo monstro:

-Você não quer mais falar comigo sua desgraçada?

-Desista!

-Mas você me paga sua desgraçada!

-NÃ-Ã-O!

-Apunhalada derrubou-a.

-Pega! PEGA! PEGA

-Eu matei ela porque estava louco, seu delegado!

Todos os jornais registraram esta frase que foi dita chorando” (Amor e Sangue. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 66)

“O tímido José” (Laranja da China, 1928) às duas horas da manhã segue pelas ruas uma mulher a quem perguntou as horas enquanto esperava o bonde:

12 A autora cita Locke (“todo homem tem uma propriedade na sua própria pessoa”) para explicar aquilo que de mais essencial falta às mulheres (p. 112).

13 “Você leu no Estado o crime de ontem, Salvador? Banditismo indecente. -Mas parece que o moço tinha razão de matar a moça.

-Qual razão nada, seu! Bandido! Drama de amor cousa nenhuma. E amanhã está solto. (..)

Nicolino fingia que não estava escutando. E assobiava a Scugnizza (Amor e Sangue. In: Brás, Bexiga e Barra Funda, p. 64)

“mulher é assim mesmo: facilita, facilita até demais e depois nada. Só mesmo dando pancada como recomendava o Anísio. Bombeiro é que sabe tratar mulher. Já estava ali mesmo seguiu-a” (O tímido José. In: Laranja da China, p. 148).

Alguns metros adiante um homem começou a gritar “palavrões na cara da sujeita que chorava”:

“Dando com ele o homem segurou-a por um braço (ela dizia que estava doendo) e com um safanão jogou-a para dentro do portão. E fechou o portão imediatamente. Uma janela se iluminou na casinha cinzenta” (O tímido José. In: Laranja da China, p. 149)

Diferentemente do pai adotivo de Jesus que protegeu Maria, o personagem José “ficou ali com os olhos esbugalhados”; em seguida correu até ficar ofegante. “Só depois de muito tempo pegou no passo” novamente enquanto pensava: “a esta hora é capaz de ainda estar apanhando” (O tímido José. In: Laranja da China, p. 150). Morto em 1935, Alcântara Machado não assistiu os debates sobre feminicídio, sobre as cotas para mulheres nos partidos políticos; a criação da Lei Maria da Penha; a busca de estratégias que promovam o empoderamento feminino, e, embora se auto proclamasse modernista do ponto de vista literário, parece divertir-se com a vaidade feminina apresentada como algo valioso (embora perigoso) no interior da sociedade, capaz de despertar o interesse dos homens ao lado dos quais o lugar da mulher seria definido. Apesar da ironia¹⁴, “O mistério da rua General de Paiva” (Novelas Paulistanas) sugere que compete ao homem proteger a honra e a integridade física da esposa e da família como um todo pois o personagem apresenta-se como “um “chefe de família” (p. 298). Às quatro e quarenta horas da madrugada uma discussão barulhenta e confusa leva os vizinhos às janelas e um guarda (chamado de grilo) ao local:

“-Vamos acabar com isso! O fazendeiro concordou:

-Tem razão seu guarda. Eu vou contar como é que foi. Eu ia saindo desta casa com minha senhora quando fui agredido pelo outro, um homem arto. Quer dizer: não fui agredido...

O homem castanho pulou:

-Como não foi agredido?

-Não fui. Deixe que eu explico aqui pro guarda. O homem deu um esbarrão na minha senhora.

A senhora deu um passo a frente, apresentou o flanco direito ao guarda, bateu mais uma vez na coxa repetidas vezes e confirmou:

-Aqui seu guarda. O esbarrão foi aqui. Posso jurar sobre a cabeça dos meus filhos! Falou nos filhinhos e chorou (..)

-Pois é continuou o fazendeiro. Deu um esbarrão e não pediu desculpa. Então eu fui e chamei ele à ordem (Novelas Paulistanas, p. 302-303)

Dr. Samuel é o único personagem masculino que valoriza outros atributos¹⁵ na mulher solteira (além da beleza); talvez ambos (Samuel e Maria) tivessem uma cultura acima da média e valores diferenciados. O encantamento é um sentimento que dispensa explicações na literatura e na vida real; ainda assim, pode-se supor que as qualidades de Maria tivessem implicações distintas no espaço público para ela que não buscava o casamento e para ele: a esposa culta e austera significaria família e filhos em absoluta conformidade com os padrões burgueses? As mesmas qualidades fizeram-na sonhar um dia com a carreira no magistério em cargos de liderança e

14 Enquanto defende a honra da esposa, promove um escândalo e, segundo as críticas dos vizinhos, expõe as crianças à friagem da madrugada.

15 Observando Mana Maria pensa consigo: “admirável espírito de observação. E esse dom aliado à cultura, a uma educação perfeita, era a maior riqueza a que o homem pode aspirar” (p. 203). Ela também foi descrita como rigorosamente organizada, com mania de higiene e econômica.

comando – colocações quase inacessíveis às mulheres naquele momento. Na passagem do século XIX para o XX o magistério tornou-se, predominantemente, uma profissão feminina; em contrapartida, as posições de liderança sonhadas por Maria continuaram sendo ocupadas por homens mediante indicações políticas. No final da década de 1960 quando a legislação passa a exigir o curso de Pedagogia para o candidato(a) às funções de Diretor(a), Coordenador(a), Inspetor(a) ou Supervisor(a) o número de mulheres gestoras escolares aumenta significativamente.

Filho de sua época, de maneira preconceituosa, o autor associa carreira e cultura femininas à infelicidade, aos sentimentos de inveja e desamparo; ao empenho de tornar-se mais feia e privar-se dos grandes ou pequenos prazeres. Em consonância com os valores da década de 1920, a aspiração ao empoderamento feminino é visto como algo doentio, resultante de rancores e ressentimentos. As primeiras mulheres que romperam tabus – buscaram erudição e postos de comando no mercado profissional - foram ridicularizadas publicamente, chamadas de mal amadas, pouco femininas, imorais, neuróticas, histéricas, etc. (GAY). O encantamento que a figura feminina pode despertar é um tema caro a Ant3nio de Alc3ntara Machado (e a muitos outros literatos de v3rios per3odos hist3ricos), embora pontue a viol3ncia e o desrespeito decorrentes. A trama que envolve as personagens femininas e jovens decorrem, prioritariamente, do maior ou menor interesse masculino: ou s3o desejadas e bonitas - de tal forma podem ser tornar piv3 de conflitos e trag3dias - ou s3o feias, invejosas, amarguradas e solit3rias. Por natureza, 3 mulher faltaria aquele que a completa (o homem) e que, necessariamente, deveria ser mais relevante econ3mica e socialmente. Atualmente pensamos que a beleza, felicidade e generosidade n3o precisariam oporem-se 3 erudi33o, carreira e empoderamento femininos.

BIBLIOGRAFIA

ARI3S, Philippe. Hist3ria social da inf3ncia e da fam3lia. Tradu33o: D. Flaksman. Rio de Janeiro: LCT, 1978.

CARVALHO, Jos3 Murilo de. Os bestializados: o Rio de Janeiro e a Rep3blica que n3o foi. 3ª. edi33o. S3o Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CARVALHO, Jos3 Murilo de. Primeiros passos (1822-1930). In: Cidadania no Brasil – o longo caminho. Rio de Janeiro: Civiliza33o Brasileira, 2010.

CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; Rabay, Gl3ria; Brabo, Tania Suely Antonelli Marcelino. DIREITOS HUMANOS DAS MULHERES E DAS PESSOAS LGBT:

inclus3o da perspectiva da diversidade sexual e de g3nero na educa33o e na forma33o docente, 2010, p. 231-276.

DORIA, Anna Rossi-. Representar um corpo: individualidade e ‘alma coletiva’ nas lutas pelo sufr3gio. In: BONACCHI, Gabriela e GROPPi, Angela. O dilema da cidadania: direitos e deveres das mulheres. S3o Paulo: Ed. UNESP, 1995, p. 109-128.

GAY, Peter. A experi3ncia burguesa – da rainha Vit3ria a Freud, educa33o dos sentidos. S3o Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MACHADO, Ant3nio de Alc3ntara. Br3s, Bexiga e Barra Funda: not3cias de S3o Paulo. Ed. fac-similar. S3o Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Arquivo do Estado, 1982.

MACHADO, Ant3nio de Alc3ntara. Laranja da China. Ed. fac-similar. S3o Paulo: Imprensa Oficial do Estado: Arquivo do Estado, 1982.

MACHADO, António de Alcântara. *Novelas Paulistas: Brás, Bexiga e Barra Funda; Laranja da China; Mana Maria; Contos Avulsos Inéditos em Livro*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

MACHADO, António de Alcântara. *Virgens Loucas*. In: *Prosa Prepartória & Cavaquinho e Saxofone. Obras*, vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1983, p. 84-87.

PINSKY, Carla Bassanezi e PEDRO, Joana Maria. *Igualdade e especificidade*. In: *História da Cidadania*. São Paulo: Contexto, 2010.

**LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA
EN LA ARGENTINA: LA PERSPECTIVA
DE LOS PROFESORES DE PRIMER AÑO SOBRE
EL PROBLEMA DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS**

PIERELLA, MARÍA PAULA

LOS INGRESANTES A LA UNIVERSIDAD PÚBLICA EN LA ARGENTINA: LA PERSPECTIVA DE LOS PROFESORES DE PRIMER AÑO SOBRE EL PROBLEMA DEL ABANDONO DE LOS ESTUDIOS.

I. INTRODUCCIÓN

En las últimas décadas, y en el marco de procesos de masificación de la matrícula a nivel mundial, uno de los problemas prioritarios en la agenda de la educación superior universitaria en la Argentina y en la región es el alto porcentaje de abandono de los estudiantes en los primeros años. Sobre este fenómeno complejo se despliega una variedad de interpretaciones e hipótesis que responden a enfoques teóricos y políticos diversos.

Reconociendo que el abandono universitario se produce especialmente en los primeros años de las carreras y afecta en mayor medida a sectores sociales en desventaja, una serie de trabajos sobre el tema plantean la necesidad de revisar el modo en que las instituciones educativas reciben a los nuevos sujetos que ingresan (véase, entre otros, Ezcurra, 2011; Silva Laya, 2011). La pregunta entonces no es sólo cómo los jóvenes llegan a la universidad, sino el modo en que esta última despliega sus mecanismos de admisión. En este sentido, los profesores de primer año y las prácticas de enseñanza desarrolladas constituyen aspectos claves a la hora de pensar políticas de retención.

En la mayoría de las universidades argentinas el sistema de ingreso es abierto, es decir, sin otro requisito para el ingresante que certificar la culminación del nivel medio. Sin embargo, tal como señalan diferentes autores (véase entre otros Chiroleu, 1999; Ezcurra, 2011; Sigal, 1993), los mecanismos de selección operan de modo indirecto durante el transcurso de los estudios universitarios, generando también procesos de exclusión y condicionando diversas indagaciones sobre los desafíos y limitaciones de los procesos de democratización que tienen lugar en la universidad. En este sentido, las políticas institucionales, académicas y pedagógicas asumen centralidad.

Sobre la base de estas consideraciones, en un proyecto de investigación actualmente en curso nos interesa indagar la perspectiva de los profesores de primer año sobre las diferentes dimensiones implicadas en la enseñanza universitaria: epistemológico-disciplinar, pedagógico-didáctica, ética y política, como así también sus visiones respecto de los estudiantes en su condición de ingresantes a una institución que plantea nuevas normativas y regulaciones y que los inscribe en una lógica de reconocimientos intersubjetivos diferente del nivel medio. En ese marco, en esta ponencia se pretende interrogar las percepciones de los docentes en relación con las causas atribuidas al abandono estudiantil.

Desde un punto de vista metodológico, la investigación se inicia con un análisis cualitativo, siguiendo el objetivo central de indagar los sentidos construidos por los profesores de primer año sobre la enseñanza en dicho ciclo. Luego, en un segundo momento, se propusieron hipótesis cuantitativas, empleando una definición de variables realizada a partir de los resultados de la primera etapa cualitativa (Gallart, 1992). De este modo, se procuró enriquecer los análisis cualitativos basados en entrevistas narrativas con un análisis cuantitativo de cuestionarios administrados en línea.

Es así que en un primer momento se adoptó la Teoría Fundamentada (Grounded Theory) de Glaser y Strauss (1967), en la medida en que el proceso de conceptualización procede de los datos obtenidos en la investigación. La técnica de recolección de datos priorizada fue la entrevista narrativa (Bertaux, 2005). El trabajo de campo fue realizado en la Universidad Nacional de Rosario, República Argentina, en tres Facultades: Ciencia Política y Relaciones internacionales; Ciencias Exactas, Ingeniería y Agrimensura y Ciencias Económicas y Estadística. Se realizaron 25 (veinticinco) entrevistas a profesores, decanos, secretarios académicos y estudiantiles. La muestra seleccionada es heterogénea en términos de edad, pertenencia institucional y disciplinar, tipo de cargos y dedicaciones, antigüedad en la docencia y en la investigación, tipo de formación.

La fase cualitativa de esta investigación, previamente descripta, permitió la elaboración de un cuestionario compuesto de 23 preguntas cerradas y una última pregunta abierta destinada a realizar algún comentario o aclaración sobre las respuestas anteriores, o alguna reflexión sobre las problemáticas, desafíos, cuestiones pendientes, etc. que encuentre en su trabajo como docente de primer año. La muestra estuvo constituida por 59 sujetos, todos ellos docentes de primer año de la Universidad Nacional de Rosario. Del total, el 61% es de sexo femenino y el 39% masculino. El 33.9% tiene más de 50 años, el 32.2% entre 30 y 39, el 23.7% entre 40 y 49 y el 10.2% restante entre 20 y 29 años. El 11.9% tiene el cargo de ayudante de segunda, 20.3% ayudante de primera, el 28.8% jefe de trabajos prácticos, el 27.1% adjunto y el 27.9% titular o asociado. El 50.8% tiene una dedicación simple a la docencia, mientras que el 25.4% tiene dedicación semi-exclusiva y el 23.7% dedicación exclusiva.

Se intentaba indagar aquí, entre otras cuestiones, el grado de acuerdo con las condiciones en que los profesores desarrollan su trabajo, teniendo en cuenta aspectos como relación tiempo y tipo de tarea -salario, condiciones edilicias, distribución del trabajo al interior de las cátedras, equipamiento y recursos disponibles. Por otro lado, se relevaron las posiciones en relación con algunas cuestiones conflictivas en la comunidad universitaria por su trascendencia en términos políticos y sociales, como el tipo de sistema de admisión al cual adhieren o las causas a partir de las cuales explican las altas tasas de abandono en primer año. En esta ponencia haremos referencia solo a este último punto.

II. FUNDAMENTACIÓN: PERSPECTIVAS SOBRE EL ABANDONO UNIVERSITARIO

Desde la década de 1970, como consecuencia de la expansión de la matrícula producida desde mediados del siglo XX, la problemática del abandono fue adquiriendo centralidad en el campo de la investigación educativa, sobre todo en los Estados Unidos. Como señalan Santos Harpe y Carli (2016), allí se va a ir desarrollando un modelo psicoeducativo centrado en analizar las características del aprendizaje para indagar dificultades, sobre todo en el plano de la lectura y escritura. En ese mismo contexto encontramos otro modelo, denominado de integración social, cuyos autores más conocidos son Astin (1984) y Tinto (1987), quienes introducen una línea de investigación que apunta a analizar los condicionantes institucionales y de política educativa como factores claves en el “fracaso” estudiantil, como así también Pascarella y Terenzini (1991), que analizan los cambios en el aprendizaje y desarrollo cognitivo del estudiante universitario (Silva Laya, 2011). En Europa la tradición sociológica de Bourdieu y Passeron (2003), especialmente a través de su obra *Los herederos*, va a dar lugar al desarrollo de un modelo estructural centrado en indagar la incidencia de la estructura social -sobre todo las desigualdades culturales, sociales y simbólicas previas al ingreso a la universidad- en el abandono. Por último,

no podemos dejar de mencionar el modelo del capital humano, basado principalmente en los estudios de Schultz (1961) y Carnoy (1967), centrado en destacar los efectos del abandono y sus implicancias socio-económicas (citados en Santos Sharpe y Carli 2016).

Como un desarrollo más actual, resulta interesante la perspectiva etnometodológica de Coulon (2008), quien explora las dificultades de los ingresantes para permanecer en la universidad. Este autor piensa la noción de estudiante como un oficio en construcción, cuyo aprendizaje supondría un proceso de afiliación, tanto institucional como intelectual. En este proceso distingue tres momentos: el tiempo de la extrañeza en el que el estudiante se encuentra con un universo nuevo y desconocido; el tiempo del aprendizaje, donde se produce una adaptación progresiva; y el tiempo de la afiliación propiamente dicha, en el cual los estudiantes pueden interpretar e incluso transgredir las reglas de la institución.

Asimismo, en Europa se fueron consolidando estudios sobre el primer ciclo como un momento crítico. *First Year Experience*, es la expresión utilizada por algunos autores, como Yorke y Longden (2007) y Johnston, (2013), para dar especificidad al primer año. Desde esta perspectiva se sostiene que las experiencias de transición del nivel medio a la universidad influyen en la permanencia de los estudiantes.

En Argentina, las primeras investigaciones sobre el abandono fueron impulsados en la década de 1960 desde enfoques sociológicos (Graciarena, 1961; Germani y Sautu, 1965; Habichayn, 1965); posteriormente se desarrollaron estudios desde otras disciplinas, principalmente la economía, focalizando sobre todo en la relación entre financiamiento-tasas de graduación y graduados-mercado de trabajo, como puede observarse en los trabajos de García de Fanelli (2004), Guadagni (2014), Porto y Di Gresia (2006) y en (citados en Santos Sharpe y Carli, 2016).

En América Latina observamos un crecimiento de los estudios que abordan al estudiante como actor institucional, aportando conocimiento sobre las tipologías o perfiles del abandono (Ambroggio, Coria y Saino, 2013; Andrade, 2011; Aparicio, 1998), la complejidad de las decisiones en el momento de abandonar en el marco de instituciones y modalidades específicas (Chiecher, 2015; Panaia, 2013; Paoloni, 2015;); la iniciación en la vida universitaria (entre otros Carli, 2012; De Garay, 2001; Guzmán, 2013; Ortega, 2008; Pierella, 2018), las estrategias estudiantiles para continuar estudiando (Sosa y Saur, 2014). Asimismo, se advierte sobre la necesidad de encarar investigaciones que consideren la incidencia de factores socio-económicos, institucionales y pedagógicos en el carácter crítico de dicho tramo inicial (entre otros, Ezcurra, 2011; Figuera y Alvarez, 2014; Gluz, 2011; Silva Laya, 2011).

Es claro que el problema ya no radica sólo en lograr una mayor democratización del sistema desde el punto de vista del acceso de sectores sociales escasamente incluidos. En paralelo al sostenimiento de políticas inclusivas centradas en la ampliación del acceso, otro desafío es encarar políticas académicas que tiendan a mejorar los índices de permanencia y egreso. Siguiendo a Ezcurra (2011), podemos afirmar que ningún esfuerzo en torno a la deserción puede lograr efectos relevantes sin el compromiso de los profesores. Estas constataciones llevan a considerar a los profesores de primer año como actores clave en el diseño de políticas de retención estudiantil.

III. RESULTADOS

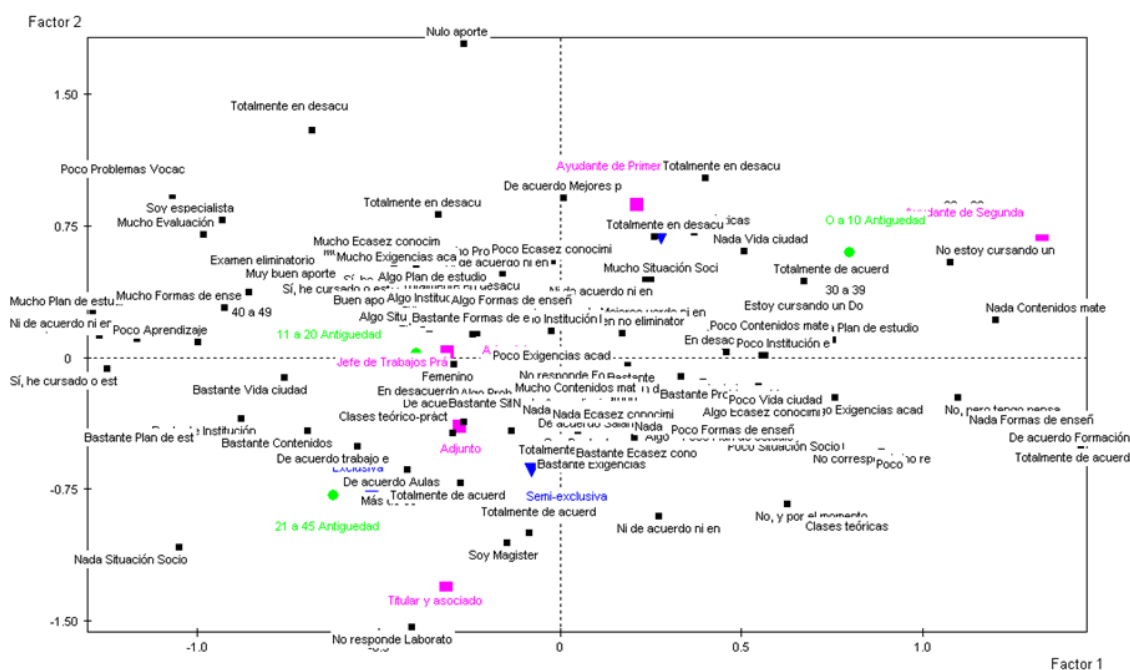
III.1 Análisis cuantitativo:

En primer lugar, con un objetivo exploratorio, se realizó un análisis de correspondencias múltiples para observar las relaciones entre todas las variables nominales estudiadas agrupadas en tres dimensiones: datos sociodemográficos y hábitos de los docentes; perspectivas en relación con las condiciones de trabajo docente, posiciones con respecto a las modalidades de admisión al sistema y causas atribuidas al abandono estudiantil. En segundo lugar, se realizaron análisis bivariados de cada pregunta del cuestionario, con el fin de analizar con más detalle las respuestas a cada uno de estos ítems.

III.1.1 Análisis Multivariado (análisis de correspondencias múltiples)

El análisis multivariado se basa en los estudios propuestos por la escuela francesa de Benzécri y Morineau, que vincula técnicas de análisis factorial y de clasificación. Su valor recae fundamentalmente en la representación gráfica de los datos, que posibilita un acercamiento a la estructura de los mismos bajo una lógica más inductiva que deductiva y revalorizando el rol de los individuos (Moscoloni, 2005). Es así que en la Figura 1 se puede apreciar la combinación articulada de las diversas dimensiones.

FIGURA 1. REPRESENTACIÓN GRÁFICA DE LAS VARIABLES NOMINALES ACTIVAS EN EL PLANO FACTORIAL



Como puede observarse en la Figura 1, en el factor 1, o eje horizontal, prevalece la edad y la antigüedad de los docentes. Hacia la derecha se concentran las variables vinculadas con los más jóvenes (20 a 29 y 30 a 39 años) que dictan clases prácticas, con cargos simples, fundamentalmente ayudantes de segunda y de sexo masculino, quienes consideran que el plan de estudios, los contenidos de las asignaturas, las formas de enseñanza, la vida institucional y la

vida en la ciudad poco inciden en el abandono de la carrera de los estudiantes de primer año. Están en desacuerdo con las condiciones laborales, principalmente con las condiciones edilicias, y consideran que los docentes de primer año deberían tener una formación específica para desempeñarse en ese cargo.

Hacia la izquierda se ubican los docentes con mayor antigüedad (21 a 45 años) y edad (de 40 años en adelante) que dictan clases teórico-prácticas, con cargos de dedicación exclusiva y de sexo femenino. Consideran que los estudiantes abandonan porque tienen muchas dificultades de aprendizaje, dificultades para adaptarse a las exigencias académicas y dificultades para aprobar las evaluaciones, y piensan que la forma de ingreso debería ser por examen eliminatorio.

En el eje vertical, hacia abajo se encuentran los titulares y asociados con más de 50 años de edad, con dedicaciones exclusivas a la docencia, formación de posgrado (maestrías y doctorados). En general están de acuerdo con sus condiciones laborales y consideran que los estudiantes tienen bastantes dificultades para adaptarse a las exigencias académicas, déficit en los aprendizajes y escasez de conocimientos previos.

En la parte superior se ubican los ayudantes de primera, con escasa antigüedad docente (de 0 a 10 años), quienes dictan clases prácticas con dedicaciones simples. Están en desacuerdo con las condiciones laborales y consideran que los estudiantes tienen muchas dificultades en el plano de los aprendizajes, en las evaluaciones y una escasez de conocimientos previos.

III.1.2 Análisis bivariado

Con respecto a las dificultades vinculadas con la institución o específicamente la asignatura, los docentes consideran que es poca la influencia de las dificultades propias de ingresar a una nueva institución con reglas novedosas (40.7%); el 33.9% considera que es poca la influencia de la organización del plan de estudios entre los motivos de abandono, así como los contenidos de las materias y el 30.5% considera que la forma de enseñanza influye bastante en el abandono de los estudiantes. Como puede observarse en la tabla 1, las dificultades institucionales y de las asignaturas no son consideradas fundamentales a la hora de pensar posibles causas del abandono.

TABLA 1. DIFICULTADES VINCULADAS CON LA INSTITUCIÓN Y LAS ASIGNATURAS COMO CAUSAS DE ABANDONO

	Dificultades vinculadas con la Institución y la asignatura			
	Ingreso a una institución con nuevas normativas	Organización del plan de estudios	Contenidos de las materias	Formas de enseñanza
Mucho	1(1.7%)	2(3.4%)	0	5(8.5%)
Bastante	14(23.7%)	6(10.2%)	14(23.7%)	18(30.5%)
Algo	14(23.7%)	22(37.3%)	21(35.6%)	17(28.8%)
Poco	24(40.7%)	20(33.9%)	21(35.6%)	16(27.1%)
Nada	6(10.2%)	9(15.3%)	3(5.1%)	3(5.1%)

En relación a las dificultades vinculadas con el estudiante, los docentes consideran que es notable la influencia de la desaprobación recurrente de las evaluaciones en el abandono (el 42.4% considera que es bastante), junto con la adaptación a las exigencias académicas (44.1% mucho) y la escasez de conocimientos previos (33.9% mucho). El 47.5% piensa que es bastante la influencia de problemas vocacionales a la hora de dejar los estudios y el 44.1% destaca que es bastante el rol de las dificultades en diferentes aspectos del aprendizaje (ver Tabla 2).

TABLA 2. DIFICULTADES VINCULADAS CON EL ESTUDIANTE COMO CAUSAS DE ABANDONO

	<i>Dificultades vinculadas con el estudiante</i>				
	Aprobación de evaluaciones	Adaptación a exigencias académicas	Escasez e conocimientos previos	Problemas vocacionales	Aspectos del aprendizaje
Mucho	14(23.7%)	26(44.1%)	20(33.9%)	10(16.9%)	22(37.3%)
Bastante	25(42.4%)	19(32.2%)	19(32.2%)	28(47.5%)	26(44.1%)
Algo	14(23.7%)	12(20.3%)	15(25.4%)	16(27.1%)	10(16.9%)
Poco	6(10.2%)	2(3.4%)	5(8.5%)	5(8.5%)	1(1.7%)
Nada	0	0	0	0	0

Finalmente, el 33.9% sostiene que la situación económica familiar sería un factor que influye en el abandono mientras que la mayoría piensa que las dificultades para adaptarse a la vida en la ciudad tendrían poca influencia (ver Tabla 3).

TABLA 3. DIFICULTADES VINCULADAS A CONDICIONES EXTERNAS

	<i>Dificultades vinculadas a condiciones externas</i>	
	Situación socioeconómica familiar	Adaptación a la vida en la ciudad
Mucho	15 (25.4%)	1(1.7%)
Bastante	20 (33.9%)	11(18.6%)
Algo	14 (23.7%)	22 (37.3%)
Poco	9 (15.3%)	23 (39%)
Nada	1(1.7%)	2 (3.4%)

III.2 *Análisis cualitativo:*

En las entrevistas detectamos un grado importante de incertidumbre respecto de las principales causas atribuidas por los profesores de primer año al problema del abandono. En algunos casos se hizo hincapié en el desinterés o en las dificultades de los sujetos y en otros se enfatizó en la debilidad de las políticas educativas para enfrentar este fenómeno o en la resistencia de las instituciones y docentes para comprender a los nuevos sujetos y transformar sus prácticas de enseñanza. También hubo docentes que pensaron esta cuestión de modo relacional, teniendo en cuenta variables complementarias. A continuación, se presentarán las diferentes posturas aclarando que en pocos casos estas se manifestaron de forma “pura”.

III.2.1 La teoría implícita del déficit. Desigualdades simbólicas, culturales y sociales

Algunos de los entrevistados refirieron a los ingresantes desde una teoría implícita que podríamos llamar del “déficit”. Déficit que presenta una doble dimensión: Por un lado, se hace alusión al escaso nivel de formación brindado por la escuela media, por otro remite a los sujetos y sus dificultades para afrontar las exigencias universitarias. Dependiendo de la perspectiva adoptada por los docentes a la hora de argumentar, esos déficits pueden ser intelectuales, motivacionales o socio-culturales. Los dos primeros se vinculan al modelo psicoeducativo, el tercero al modelo estructural.

Ausencia de disposiciones y competencias: Algunos docentes señalan rasgos de inmadurez en los estudiantes, expresados tanto en las dificultades para resolver las propuestas pedagógicas de la cátedra, como en la falta de autonomía para manejarse en la vida cotidiana de la institución. “Te encontrás cada vez más con estudiantes que no tienen las competencias gramaticales básicas de la lengua materna”. “Es como si fueran cada vez más chicos, vienen a averiguar por la carrera con los padres...”, fueron algunas de las expresiones representativas de este tipo de discursos. En este punto, las comparaciones de los entrevistados entre las nuevas y viejas generaciones de ingresantes, se hicieron recurrentes. Es decir, si hay algo que falta, es porque se presume que alguna vez estuvo presente. Así, un pasado en cierta medida idealizado aportaría elementos para la construcción de un “sujeto esperado” que se instala como antagónico de los sujetos realmente existentes.

Desinterés por la carrera: En algunos casos también se expresó que la falta de interés o de motivación por la carrera elegida condicionaría el abandono. En relación con este tema, en los relatos es posible observar cierta articulación entre el sistema de admisión abierto o irrestricto y opciones lábiles de elección de la carrera: “Me da la sensación de que la masividad hace que muchos estudiantes vengan a la universidad a ver qué pasa, entonces vos en los primeros años tenés estudiantes que a la larga van a terminar desertando (...) Si el estudiante no está comprometido con la carrera por más mecanismos que implementemos no van a ser eficientes”.

Distancia entre el capital cultural disponible y el esperado por la institución: También hubo docentes que a la hora de explicar el éxito o el fracaso de los ingresantes recuperaron insumos de la sociología, haciendo referencia a la desigualdad existente en el acceso a los bienes culturales o simbólicos y a la importancia de la adaptación a los parámetros establecidos por la institución. Aprender a jugar las reglas del juego, captar las reglas explícitas, pero también las regulaciones tácitas, serían operaciones sólo logradas por algunos pocos.

III.2.2 Aspectos institucionales y de integración social

Poniendo en cuestión la teoría del “déficit”, algunos entrevistados hicieron referencia a las responsabilidades institucionales y pedagógicas ante la dificultad de mejorar los índices de retención. Desde esta perspectiva, el ingresante ya no sería un sujeto desprovisto de capacidades o competencias sino alguien en transición a quien se debe estimular, acompañar, guiar. En este sentido, encontramos cierta sintonía con el modelo de integración social.

Obstáculos político-institucionales: En algunos casos se hizo hincapié en la presencia de mecanismos institucionales expulsivos operando al interior de los sistemas de libre admisión. Se destacaron problemáticas vinculadas con las condiciones de trabajo docente (escasos cargos de dedicación exclusiva a la universidad en relación con la cantidad de estudiantes de primer año, deslegitimación de la docencia en el primer ciclo, ausencia de incentivos vinculados a la

producción de material didáctico en comparación con los incentivos a la publicación, etc.), la escasez de instancias de articulación entre cátedras de primer año, la necesidad de mejorar los programas de apoyo al ingresante, etc.

Obstáculos académicos: Desde ciertos posicionamientos se manifestaron críticas respecto del modo en que pedagógicamente se pueden abonar las prácticas expulsivas de la institución. Sobre todo, se hizo referencia a la incidencia de las primeras evaluaciones parciales en el abandono: “Ya en el primer cuatrimestre los parciales te hacen filtrar tal vez un poco de estudiantes para el segundo cuatrimestre. O sea, todos aquellos que no aprobaron el primero o el segundo en la instancia de parcial ni en la de recuperatorio es difícil que sigan cursando. El primer parcial es como un mazazo”.

En relación con lo anterior, también se puso en evidencia el modo en que el uso de las estadísticas puede contribuir a naturalizar la problemática, poniendo límites a las intervenciones pedagógicas: “La retención es otro tema de preocupación porque a nosotros se nos va el cincuenta por ciento de los estudiantes. Y los docentes de primer año nos rasgábamos las vestiduras pensando: ¿qué hacemos?, y en un momento una docente que investiga sobre el tema nos mostró las estadísticas y vimos que es el promedio habitual de todas las carreras. Entonces sentimos como un alivio, hagamos lo que hagamos sabemos que esa es la media...”

IV. REFLEXIONES FINALES

En un contexto en el que se requiere mejorar las condiciones de acceso, permanencia y egreso a las universidades, los profesores de primer año constituyen un objeto privilegiado de investigación dentro del campo de estudios sobre la universidad. El interés por dichos actores se justifica a la luz de dos situaciones problemáticas estrechamente relacionadas. Por un lado, la identificación del primer año como instancia crítica en la que se define – en gran medida – la permanencia de los estudiantes en la institución. Por otro, la hipótesis según la cual la enseñanza en este ciclo representa un factor condicionante en dicha permanencia. Articular estas cuestiones implica un trabajo analítico que tienda a articular una dimensión más estructural, que atienda a los condicionantes materiales que inciden en el abandono, con una dimensión subjetiva o biográfica, que rescate las interpretaciones de quienes representan la primera cara visible de la institución.

Atendiendo a lo anterior, en primer lugar, se indagó, desde una perspectiva cualitativa, los diferentes modos en que los profesores entrevistados interpretan la problemática del abandono, encontrando dos grupos diferenciados, con matices al interior de los mismos: Aquellos docentes que piensan el abandono ligado a los déficits o problemas del estudiante y aquellos que avanzan en considerar problemáticas sociales, político-institucionales y académicas más amplias.

En relación con la fase cuantitativa, cabe destacar el gran porcentaje de docentes que otorgan centralidad a las problemáticas propias de los ingresantes como causas principales del abandono en primer año, más allá de que, según afirmáramos en la fundamentación, las investigaciones de las últimas décadas sostengan la necesidad de superar enfoques centrados exclusivamente en los estudiantes como sujetos responsables de sus propios fracasos, para atender a los condicionantes políticos e institucionales. Ahora bien, un aspecto que sí destacan es la notable influencia de la desaprobación recurrente de las evaluaciones como causa del abandono. En este sentido, el tipo de exámenes que se diseñan requieren una especial atención

en primer año, por el impacto de sus resultados en la continuidad o no de las trayectorias estudiantiles.

Apuntamos entonces hacia una revisión del primer ciclo en materia académica, curricular y pedagógica. Dicha revisión ameritaría una reflexión integral sobre el conjunto de factores estructurales y cualitativos que inciden en la enseñanza en primer año: condiciones de trabajo docente, infraestructura, tipos de cargos, diseño de programas de estudios, definición de los contenidos y formas de transmisión, modos que asume la evaluación. Además de focalizar en cada una de estas cuestiones, futuros estudios podrían explorar en mayor profundidad diferencias en relación con las instituciones y áreas del conocimiento. En el corto plazo, la coyuntura nos coloca ante la urgencia de defender derechos adquiridos a lo largo de muchas décadas, como el ingreso irrestricto y la gratuidad universitaria, aportando a fortalecer las posibilidades de acceso, permanencia y egreso de cada vez más jóvenes.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ambroggio, G., Coria, A., y Saino, M. (2013). Tipos de abandono en el primer año universitario. Orientaciones para posibles líneas de acción. En *Tercera Conferencia Latinoamericana sobre abandono en la Educación Superior*. UNAM, México.

Andrade, L. (2011). *Los forasteros. Sociología comprensiva del acceso y permanencia a los estudios universitarios. El caso de la UNPA-San Julián (Patagonia Austral)*. Rio gallegos: Universidad Nacional de la Patagonia Austral.

Aparicio, M. (1998). *Causas de la Deserción en Universidades Nacionales*. Mendoza: Universidad Nacional de Cuyo.

Astin, A. (1984). Student Involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Personnel*, (25), pp. 297-308.

Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.

Bourdieu, P. y Passeron, J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Carli, S. (2012). *El estudiante universitario. Hacia una historia del presente de la educación pública*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Coulon, A. (2008). *A condição de estudante. A entrada na vida na universitária*. Salvador: EDUFBA

Chiecher, A. (2015). Ingreso universitario y prevención del abandono. Usos posibles y potencialidades de los contextos virtuales. En M. Panaia(coord.). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (pp: 111- 133). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Chiroleu, A. (1999). *El ingreso a la universidad: las experiencias de Argentina y Brasil*. Rosario: UNR editora.

De Garay, A. (2001). *Los actores desconocidos. Una aproximación al conocimiento de los estudiantes*. México: ANUIES.

Ezcurra, A. (2011). *Igualdad en educación superior. Un desafío mundial*. Buenos Aires: IEC-UNGS.

Figuera, P. y Álvarez, M. (2014). La intervención orientadora y tutorial en la adaptación y persistencia del alumnado en la universidad. *Revista de Orientación Educativa*, 28 (54) pp.31-49.

Gallart, M. A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. Una reflexión desde la práctica de la investigación. En F. Forni et.al. *Métodos cualitativos II. La práctica de la investigación* (107-152) Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

Germani, G. y Sautu, R. (1965). *Regularidad y origen social en los estudiantes universitarios*. Buenos Aires: UBA.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. New York: Aldine Publishing Company.

Gluz, N. (ed.) (2011). *Admisión a la universidad y selectividad social. Cuando la democratización es más que un problema de "ingresos"*. Los Polvorines: UNGS.

Guzmán, Carlota (2013). *Los estudiantes y la universidad. Integración, experiencias e identidades*. México: ANUIES.

Graciarena, J. (1961). *Diseño de un modelo de investigación sobre la deserción estudiantil universitaria*. Santa Fe: UNL.

Habichayn, H. (1965). *Deserción universitaria*. Santa Fe: Universidad nacional del Litoral.

Johnston, B. (2013). *El primer año de universidad. Una experiencia positiva de transición*. Madrid: Narcea.

Moscoloni, N. (2005). *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora.

Ortega, F. (2008). *Atajos. Saberes escolares y estrategias de evasión*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pierella, M. (2018). El primer año de universidad desde la perspectiva de los profesores. Políticas de recepción, enseñanza y curriculum. *Revista Espacios en blanco*. En prensa.

Panaia, M. (coord.) (2013). *Abandonar la universidad con o sin título*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Paoloni, P. (2015). Abandono y permanencia en Carreras de Ingeniería. Un estudio orientado a detectar factores de riesgo y fortalezas entre los ingresantes. En M.Panaia (coord.). *Universidades en cambio: ¿generalistas o profesionalizantes?* (135- 158). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Pascarella, E. y Terenzini, P. (1991). *How Colleges Affects Students*. San Francisco: Jossey-Bass.

Santos Sharpe, A. y Carli, S. (2016). Estudios globales y locales sobre el abandono de los estudios universitarios. Teorías, perspectivas y nuevos abordajes. *Revista Argentina de Educación Superior*, 8º (13) 6-31. Recuperado de: <http://www.revistaraes.net/numeros.php?revista=revista13.inc>

Sigal, V. (1993). El acceso a la Educación Superior. El ingreso irrestricto: ¿una falacia?. *Desarrollo Económico*, 33, (130), 266-280. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2594158>

Silva Laya, M. (2011). El primer año universitario. Un tramo crítico para el éxito académico. *Perfiles educativos*, XXXIII, 102-14.

Sosa, M., y Saur, D. (2014). Experiencia formativa y estrategias estudiantiles en la Universidad Nacional de Córdoba. En S. Carli (coord.) *Universidad pública y experiencia estudiantil. Historia, política y vida cotidiana* (235-285) Buenos Aires: Miño y Dávila.

Tinto, V. (1987). *El abandono de los estudios superiores: una nueva perspectiva de las causas del abandono y su tratamiento*. México: UNAM.

Yorke, M. Longden, B. (2007). The first-year experience in Higher Education in the UK. Final Report for the Higher Education Academy. Recuperado de: <www.heacademy.ac.uk/assets/documents/research/fye/firstyearexperiencerevised.pdf>

**“PREGÚNTENLE A LOS CHICOS LO DIFÍCIL QUE
ES EL PLURICURSO”. GESTIONAR LA ENSEÑANZA
DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL
EN EDUCACIÓN SUPERIOR**

MAZZEO, JUAN JOSÉ
HIDALGO, CRISTINA ANDREA
OLMOS, ALICIA EUGENIA

“PREGÚNTENLE A LOS CHICOS LO DIFÍCIL QUE ES EL PLURICURSO*”: GESTIONAR LA ENSEÑANZA DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE EDUCACIÓN RURAL EN EDUCACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Abordar la didáctica de las aulas de sección múltiple (plurisala, plurigrado, pluricurso o sus variantes, multigrado, unidocente) se puede hacer desde entramados conceptuales.

En las primeras incursiones que realizamos como equipo de investigación interinstitucional lo hicimos para revisar nuestra práctica docente en espacios de formación docente continua, intentando identificar qué saberes habían impregnado la cotidianidad de los maestros de escuelas rurales de educación primaria que habían participado de una especialización docente en educación rural (Olmos, Hidalgo y otros, 2012).

A continuación y en función de algunas cuestiones que interpelaban nuestros supuestos, decidimos indagar cómo aprenden los estudiantes de las escuelas rurales.

En ambos casos, lo hicimos acompañados por estudiantes de formación docente inicial, de los profesorados de educación primaria y educación secundaria (de Matemática y de Historia). En tanto docentes de educación superior, nuestro compromiso era enseñar a nuestros estudiantes mientras desarrollábamos una de las prácticas docentes, la investigación.

Bajo este cometido, trabajamos como investigadores y como docentes de manera paralela frente a un grupo de estudiantes que transcurrían el último año de su formación inicial, compenetrados por la responsabilidad de llevar adelante sus prácticas de residencia.

En este marco, y ahora mirando un poco a la distancia, sostenemos que formar en didáctica del aula de sección múltiple (plurigrado o pluricurso) implicó posicionarnos en distintos planos:

desde uno de ellos, visualizamos la didáctica **en la práctica de los docentes sujetos de estudio** de nuestras investigaciones, ver el qué se hace en una aula de una escuela rural a la que no habían vivenciado, escuchar al protagonista de esa práctica tan estigmatizada y homogeneizada, la del maestro o del profesor de la “escuelita” rural;

desde otro plano, desde la experiencia a desarrollar **en la práctica docente de residencia**, poniendo en acto sus propias hipótesis didácticas, implementando cada diseño de secuencias didácticas estudiadas y analizadas en espacios curriculares específicos;

y un tercer plano, desde la vivencia de la investigación **en la lectura, la interpretación y el análisis de la información teórica y empírica** sobre el aula de sección múltiple.

Por ello, para este escrito, retomamos algunas de las preguntas que nos hicimos durante el trabajo de campo de la investigación y abordamos otras problemáticas que surgieron a partir de nuevas miradas, nuevas posiciones desde las que observamos los resultados de la experiencia de investigar. Decidimos volver a mirar el objeto de conocimiento producido, como jugando con un caleidoscopio. Desde esa posición,

* Nota cuaderno de campo de uno de los estudiantes de Formación Docente, integrantes del equipo de investigación. Observación Nro. 1, Año 2014, Noroeste Provincia de Córdoba, República Argentina.

entendemos que cada mirada, cada movimiento, cada conversación con el texto y desde el texto, dispone de un nuevo juego de relaciones que enriquece nuevas interpretaciones y fortalece nuevas aproximaciones críticas a nuestro objeto de estudio.

Las preguntas que se establecen como título de cada uno de los apartados de este texto proponen un tema de diálogo entre nosotros y con quienes lean este escrito. Las respuestas que vamos construyendo no están cerradas. Por el contrario, intentan despertar nuevos cuestionamientos que, esperamos, podamos enriquecer en futuras conversaciones.

II. ¿QUÉ APRENDIMOS SOBRE AULAS DE SECCIÓN MÚLTIPLE CUANDO MIRAMOS CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE LAS ESCUELAS ASOCIADAS ¹ PARA ENSEÑAR A LOS ESTUDIANTES DE PROFESORADO?

Según Baquero y Terigi (1996, p. 7), las actividades escolares definen obviamente de manera sistemática los contenidos y tareas que regularán el trabajo áulico, distribuyendo posiciones subjetivas determinadas: docente y alumno. Esta situación es así más allá de las dificultades que pueda tener el docente en relación a desarrollar su práctica profesional con solvencia y seguridad. De este modo, se genera un ámbito propicio para desarrollar actividades tradicionalmente asumidas desde estas posiciones: uno enseña, otro aprende.

Que uno enseñe -el docente- supone que desarrolla una propuesta que elaboró para un campo de conocimientos específico y para un grupo de estudiantes determinado, al que conoce en el transcurso del año lectivo y para el que fija ciertos logros de aprendizajes, identificables a través de estrategias de evaluación desde las que se acreditará un tramo, en este caso, de educación obligatoria. Que otro aprenda -el estudiante- implica que éste se incorpore al juego de sentidos propuestos por el docente, realice las actividades diseñadas para lograr los aprendizajes que se consideran necesarios y alcanzables, lo que se manifestará en el momento de *aprobar la materia y promocionar al próximo grado/curso*. Esto es, desde una *mirada administrativa* en el sistema educativo, podría decirse que el estudiante que aprobó, aprendió.

En esta dinámica se cristaliza de alguna manera un resultado esperado: el estudiante aprende(ría) lo que proyectó el docente. Y en ese aprender, construye su trayectoria escolar para la administración de la educación.

Lo paradójico en el caso de las escuelas rurales con aulas múltiples sería que quien ocupa la posición de alumno, en ocasiones, aprende a pesar de la situación áulica en la que se encuentre: un docente que reconoce no haber sido preparado para enseñar a un grupo de estudiantes matriculados en diferentes secciones, un material bibliográfico diseñado para escuelas graduadas, con compañeros de aula que atienden a diferentes contenidos, entre otras características. Es decir, conjeturamos que el alumno lograría cumplir con los requisitos previstos por el docente, aún en esas condiciones que podrían ser obstáculos para aprender.

Entonces nos preguntamos ¿cómo se aprende en un grupo constituido por otros estudiantes que, administrativamente, pertenecen a otros grados/cursos? ¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples? ¿Cómo

¹ El campo de la Práctica Docente conlleva una marca distintiva: la relación con otras instituciones que pone en juego múltiples vínculos entre sujetos sociales con historias y trayectorias diferentes. Aquí se incluye el concepto de Escuelas Asociadas haciendo referencia a aquellas instituciones que participan como cofomadoras en diferentes instancias de trabajo de campo, con inclusión de experiencias de práctica a diferentes escolar y niveles que culminan con la Residencia. (Diseño curricular de la Provincia de Córdoba, 2013)

se aprende desde la inseguridad didáctica/profesional de un docente o desde las dificultades de hacer docencia en parejas pedagógicas en construcción? ¿Cuáles son las características de los procesos de aprendizaje de los estudiantes en aulas múltiples?

La investigación de referencia describe interacciones entre estudiantes, entre estos y los docentes, en ambientes áulicos², tratando de interpretar las huellas de los intercambios entre los sujetos, de las acciones que en ellos se realizan y de las redes que los sostienen y legitiman. Estos ambientes se constituyen como contexto próximo (Baquero, 2014; Lacasa, 1988) de los procesos de aprendizajes de los estudiantes.

Así, la importancia del contexto es crucial desde la posición que adoptamos para el análisis, al decir de Rogoff (1988, p. 13) “*para llegar a saber algo sobre el desarrollo hemos de examinar las relaciones entre las cosas sin tratar de aislarlas*”, por lo que partimos de poder describir algunas particularidades para que la interpretación elaborada tenga sentido. Las actividades en agrupamientos de estudiantes cobran mayor relevancia en estos ambientes áulicos por la relaciones de poder asimétricas propias del aula escolar. El clima institucional y del aula favorecen los procesos de aprendizaje en el ámbito del agrupamiento de estudiantes, puesto que habilita al otro y a la construcción del *nosotros* en las actividades escolares. Tal vez esto origine características estables y no modificables del ambiente áulico, a las cuales los estudiantes manifiestan *tener que acostumbrarse*, pues *es donde se tiene que estar*. Este espacio se caracteriza, en la escuela primaria, por un *murmullo* generado por la *permanente conversación entre los estudiantes, entre ellos y la maestra, con los estudiantes de otros grupos* (si la actividad se desarrolla en algún espacio distinto al aula). En ese ambiente áulico es donde el/la docente pone en juego una serie de estrategias para incentivar los aprendizajes planificados para los estudiantes y donde cada uno de ellos hace todo lo posible por llevar adelante las actividades escolares. En el caso de la escuela secundaria se caracteriza por tener la cartelería y el equipamiento correspondientes al grupo de la escuela primaria que ocupa el espacio a contraturno. No observamos evidencias de espacios que hayan sido apropiados por los estudiantes, a excepción de las escrituras en los bancos.

“En el grado siempre hay mucho lío y ruido, si todos hablan a la vez, pero bueno nos acostumbramos a eso, lo que impide que hagamos la tarea son los mellizos (quinto grado) que empiezan a tirar las cosas y volar aviones, que me cansa, pero parece que siempre va a hacer así.” (Estudiante Escuela Primaria Plurigrado)

En este *ambiente áulico*, los estudiantes de las escuelas observadas aprenden *copiando* (información de textos producidos por otros, respondiendo guías, resolviendo problemas) y *leyendo* (textos elegidos/indicados por los docentes), mientras *consultan con los compañeros, preguntando a la/el docente*, casi siempre *agrupados por grados/cursos*, en lo que constituye una negación del aula plurigrado/pluricurso. Así, la estructura de la secuencia didáctica es: un tema, una evaluación. Los estudiantes *se ayudan entre ellos, comparten el espacio pero se ordenan de modo tal que se diferencien cada uno de los cursos*: el docente expone un tema a cada grupo, lo

² Sostenemos que los ambientes áulicos están relacionados con los espacios físicos y con cómo se transita en ellos, con los textos alfabetizadores que portan y que son objeto de la realización por parte de los estudiantes ante los que expresan apropiaciones del espacio que los contiene; también lo constituyen los intercambios que se producen a través de interrogantes, de comentarios, explicaciones, de murmullos, de silencios, ya que todos ellos ponen en tensión las características de esos ambientes en las tramas vinculares entre diversos agrupamientos que tienen lugar en el trabajo del aula.

explica, deja consignas y sigue con el otro grupo. Nuevamente explica el tema, deja consignas y sigue con el otro grupo³.

También ponen en juego otras prácticas que observamos de manera recurrente en los estudiantes. Entre ellas podemos mencionar la de *ausentarse en el aula*, no moverse, no hablar, estar recostados sobre las paredes y sólo participar en momentos en los que específicamente eran convocados⁴, a los que denominamos *grupos satélites*.

“hay un chico sentado al fondo jugando con una lapicera y un hilo, mientras se hamaca con la silla... el docente alcanza a verlo y darse cuenta que es de tercero, por eso no intervenía en la clase, porque está trabajando con los de segundo” (Nota de campo, Observación Nro. 4, Anexo Secundario Pluricurso)

Por otra parte, también registramos la constitución de *grupos ásperos*, conjuntos de estudiantes que se oponían más o menos explícitamente a realizar las tareas dispuestas o que sostenían una posición crítica frente a la práctica de los docentes. Obligados por la situación escolar, algunos de ellos desarrollaban *actividades a partir de aprendizajes resistidos* y, en contadas oportunidades, *saberes queridos* pero que suponían desarrollar acciones que no les interesaban⁵.

Si bien los estudiantes dan cuenta de la costumbre de trabajar en agrupamientos constituidos por niños/jóvenes de secciones diferentes (práctica que desarrollaban desde la escuela primaria en el caso de los estudiantes de secundaria) podemos decir que, desde la contraparte -el que enseña-, no hemos observado estrategias pensadas desde una didáctica de aula múltiple, que potencie la diversidad. Entonces nos preguntamos ¿cómo se relacionan esas estrategias con los aprendizajes logrados por los estudiantes?

“Como lxs chicxs están mezclados por el aula, el docente solicita que se re- agrupen por curso en diferentes espacios del aula”. (Nota de campo, Observación Nro. 3, Anexo Secundario Pluricurso)

Nos encontramos ante una situación donde el estudiante se configura como aquel que está dentro de una institución educativa y aprende, con ciertas características netamente cuantitativas y mensurables: lograr una calificación necesaria o más en todas las instancias evaluativas y *tener la carpeta completa*. Retomando a Rogoff (Lacasa, 1988, p. 11) quien manifiesta que “para cooperar debe haber una meta común”, podríamos decir que los estudiantes estarían visualizando como meta la posibilidad de cumplimentar una consigna solicitada, no necesariamente en el marco de un trabajo colaborativo.

Por otro lado, el estudiante posee un *vínculo afectivo con los pares* que le permite aprender *estrategias de supervivencia*. Por ejemplo, un estudiante en particular es idealizado a partir de los decires, calificaciones y modelos institucionales del buen estudiante. Es, además, el que ayuda al resto a *promocionar las materias* al ser el salvador en momentos de dificultades áulicas ante la resolución de consignas.

“Si tenemos que leer siempre lo hago yo, ya sea en grupo como en la clase completa, la seño sabe que yo soy la única que colabora, muy pocas veces me escuchan cuando yo leo, se quieren ir, va eso creo” (Estudiante Escuela Primaria Plurigrado; Entrevista)

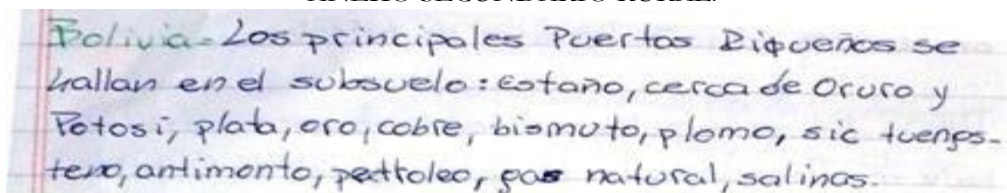
³ Solamente en Lengua Extranjera los estudiantes señalan que suelen realizar actividades en agrupamientos que conforman entre estudiantes de diferentes cursos. Y el espacio de Lengua y Literatura tiene otra dinámica: la docente presenta el mismo tema para todo el agrupamiento, con las mismas consignas, con las mismas actividades.

⁴ Estas prácticas estarían dando cuenta de una disposición a evadir las situaciones incómodas.

⁵ Lo dicho se pudo observar más en el caso del Anexo Rural Secundario.

También observamos un sistema de reproducción de la información que estaría impidiendo la generación de procesos cognitivos de análisis, de reflexión.

EXTRACTO DE UNA CARPETA DE CIENCIAS SOCIALES DE UN ESTUDIANTE DEL ANEXO SECUNDARIO RURAL.



Polivia- Los principales Puertos Biqueños se hallan en el subsuelo: Estano, cerca de Oruro y Potosí, plata, oro, cobre, bismuto, plomo, sic tuengstero, antimonio, petróleo, gas natural, salinas.

Los estudiantes son conscientes de esa lógica, saben que copiando de la carpeta del que tiene todo completo van a terminar aprobando. En este marco, el análisis de las carpetas nos permitió una triangulación con las observaciones de clases y las entrevistas, desde el cual podemos conjeturar que las estrategias escolares desplegadas por los estudiantes permiten cumplir con objetivos individuales, para promocionar y pasar de grado/año, pero también sociales, para no quedar fuera del grupo, ser buen compañero, ayudar al resto. De este modo, contribuyen con la ilusión del docente respecto a los logros de aprendizajes: los estudiantes respondan lo que *deberían* responder.

III. ¿QUÉ ESTRATEGIAS TUVIMOS QUE PONER EN JUEGO PARA MIRAR MÁS ALLÁ DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES?

La convocatoria del Instituto Nacional de Formación Docente del Ministerio de Educación de la Nación, República Argentina, nos proponía realizar investigaciones para incidir en la formación de los futuros docentes. Por ello decidimos mirar lo que sucedía en escuelas rurales de la región, puesto que un porcentaje importante de nuestros egresados tienen como primera instancia para desarrollarse profesionalmente, cargos⁶ u horas cátedras⁷, en estas escuelas, así como en instituciones educativas rurales de otras provincias. Particularmente, decidimos focalizar en los estudiantes, puesto que las indagaciones previas que hicimos como equipo de investigación y la mayoría de las investigaciones que consultamos, tomaron como objeto-sujeto de estudio a los docentes. Similar postura se trabaja en los espacios curriculares de la formación docente inicial denominado Práctica Docente, y especialmente en las de los dos últimos años, donde la mirada también se centra en las prácticas de los docentes de las escuelas asociadas, puntualmente en el proceso de enseñanza.

Llevamos a cabo un estudio exploratorio, descriptivo e interpretativo, puesto que la naturaleza del objeto de estudio nos ubica en un proceso permanente de dar cuenta de lo que estábamos observando y, en consecuencia, los significados que le atribuimos según las manifestaciones de los sujetos con quienes trabajamos (Vasilachis, 2006).

⁶ Se denomina cargo al trabajo en una institución educativa con una carga horaria semanal determinada, no necesariamente frente a alumnos, como por ejemplo: preceptores, secretarios, bibliotecarios, ayudantes técnicos, etc...

⁷ La mayoría de los docentes de educación secundaria en la República Argentina desarrollan sus clases contratados por horas cátedra. Esto supone que su trabajo en cada escuela depende de la cantidad de horas disponibles del espacio curricular del que pueda responsabilizarse el docente. En la provincia de Córdoba, el máximo de horas que puede tomar son treinta (30) distribuidas en diferentes escuelas. En el anexo estudiado, todos los docentes tienen la menor cantidad de su carga horaria en dicho anexo.

Desde este posicionamiento en un primer momento situamos el objeto de estudio en el contexto del que forma parte a través de una descripción cuantitativa dando cuenta de los indicadores de rendimiento interno de una escuela primaria del departamento Ischilín y de un anexo rural de educación secundaria del departamento Cruz del Eje, noroeste de la provincia de Córdoba.

En un segundo momento, y ya en terreno, observamos clases durante el tercer trimestre (entre el mes de septiembre y diciembre), en jornadas completas de la escuela primaria y en los espacios curriculares correspondientes a Matemáticas, Lengua, Ciencias Naturales y, en particular, Ciencias Sociales en el anexo secundario rural⁸.

En principio, en las clases focalizamos nuestra mirada en los estudiantes, observando las interacciones en los agrupamientos, las respuestas a las intervenciones de los docentes, las decisiones respecto a las tareas autónomas para realizar en sus hogares. Estos aspectos se fueron redefiniendo mientras desarrollaremos el trabajo de campo.

Con los estudiantes de primaria, generamos instancias de conversaciones grupales para que respondieran algunas preguntas. En el caso de los estudiantes del anexo secundario, les realizamos entrevistas no estructuradas individuales y colectivas, con el objetivo de indagar las representaciones de estos sujetos sobre las propuestas de enseñanza, aspectos facilitadores e inhibidores de sus procesos de aprendizajes, dentro de la organización escolar y en el entorno local próximo.

Para el análisis de la información se recurrió a la sistematización de los registros de las entrevistas y de las observaciones. Sobre este material se utilizó software específico para el análisis del discurso (Muñoz Justicia, 2004).

Para llevar adelante el análisis y la discusión de resultados fuimos trabajando sobre algunas categorías de la didáctica del aula de sección múltiple desarrolladas en trabajos de investigación anteriores por nuestro equipo de investigación y, en especial, de la psicología del aprendizaje. Para abordar las categorías referidas a los procesos de aprendizaje, seleccionamos bibliografía con enfoque socioconstructivista (Vigotsky 2000) y también recurrimos a textos del campo de la Antropología Social (Rogoff, 2013).

La principal preocupación durante esta investigación fue focalizar lo que hacían los estudiantes, puesto que nos propusimos caracterizar los procesos de aprendizaje de los estudiantes en el contexto del aula de sección múltiple. Por ello, el primer paso fue describir cómo se organizaban formalmente los agrupamientos de estudiantes: en el caso de la escuela primaria, los grados están agrupados por ciclos, de modo tal que un agrupamiento de estudiantes se constituye por los de primero, segundo y tercer grado y el otro por los de cuarto, de quinto y de sexto grado. En el caso de la escuela secundaria, el agrupamiento observado corresponde al Pluricurso del Ciclo Básico, que agrupa a primero, segundo y tercer año de la educación secundaria.

Una vez en las aulas, trabajamos a partir de una serie de preguntas, inquietudes, dudas, que nos ayudaran a interpretar las situaciones desde las prácticas de los estudiantes. En esta dirección, establecimos que cuando hicieran las actividades propuestas por los docentes, observaríamos cómo se constituían los agrupamientos de estudiantes, quién decidía su organización, qué estudiantes trabajaban juntos frecuentemente, quiénes eran los que leían, quiénes los que escuchaban, quiénes los que no estaban interesados, quiénes lideraban los

⁸ Esta decisión metodológica obedece a que los docentes y estudiantes de uno de los IFD involucrados en esta investigación pertenecen al Profesorado de Educación Secundaria en Historia.

agrupamientos, quiénes tendían a procesos más autónomos. En relación a las actividades a desarrollar en el aula, trataríamos de identificar a los estudiantes que hacían las tareas con agrado y los que no, cuáles eran las que preferían hacer, en cuáles tenían mayores dificultades para resolverlas, cuáles eran las que no entendían, cómo se organizaban para resolverlas, cómo las resolvían y los recursos que utilizaban.

Nótese que los cuestionamientos que mencionamos tratan de hacer énfasis en los haceres de los estudiantes, justamente para revisar el sentido construido por los estudiantes de trabajar con otros y de aprender con otros, de acuerdo a las propuestas de los docentes responsables del aula.

IV. ¿QUÉ SIGNIFICA INVESTIGAR CÓMO APRENDEN LOS ESTUDIANTES DE ESCUELAS ASOCIADAS?

La producción de conocimientos en ámbitos institucionales de formación docente inicial y la relación con el saber que allí se establece, son aspectos centrales del proceso de democratización de la educación en el nivel superior.

La investigación pone en escena la construcción de vínculos entre teoría y práctica, entre el conocimiento y la producción de conocimiento, entre aprender a ser docente y el oficio de enseñar, entre otros aspectos. La producción de conocimiento al interior de los institutos de formación docente, y particularmente en los espacios de la práctica docente permite establecer una relación directa con las realidades escolares y socioeducativas. Se trata de problematizar aspectos claves de la realidad educativa: la enseñanza, el aprendizaje, las trayectorias, a través la búsqueda, la sistematización de información, la vigilancia en el análisis, la contextualización en la interpretación de la información y la explicación interpretativa sobre los logros del proceso de indagación.

Gestionar la investigación como una de las funciones de la formación docente inicial implica:

- La producción de un saber específico acerca de aprender y enseñar en la escuela.
- La articulación entre instituciones situadas: los institutos de formación y las escuelas asociadas.
- La construcción de una nueva mirada sobre las instituciones, las organizaciones, los sujetos, las prácticas sociales, específicamente, la enseñanza y el aprendizaje, que responda al cambio de época expresado en las políticas educativas.
- La articulación entre las diferentes funciones del sistema de educación superior, donde la investigación sea el espacio del cual surjan y al cual lleguen preguntas y respuestas sobre las prácticas docentes.

En este marco los institutos de formación docente son instituciones que deben enseñar e investigar en diálogo con las escuelas asociadas, escuelas de los diferentes niveles y modalidades del sistema educativo, receptoras de los estudiantes para desarrollar sus prácticas de formación profesional. En tanto docentes en formación, los estudiantes son productores de conocimiento, ya que son sujetos de experiencia pedagógica. No son meros ejecutores de teorías ni reproductores acríticos de procedimientos pedagógicos. Por el contrario, inscriben sus prácticas como textos propios en el diálogo entre instituciones donde la enseñanza escolarizada -prescripta a partir de un recorte cultural como es el curriculum- es el objeto

central de trabajo y a la vez, lo que formatea (en un doble sentido) su propia trayectoria escolar.

Por ello, y en relación con el aula de sección múltiple, es fundamental tener en cuenta las condiciones que favorecen procesos que permitan hacer de las experiencias pedagógicas objetos de investigación, procesos donde se pueda cuestionar, sistematizar, documentar aquello que sucede en las escuelas. La producción de saber pedagógico se realiza en las escuelas todos los días, en cada acto de enseñanza cotidiana que porta una historia y un saber hacer. Por ello es imperioso formar desde una mirada investigativa, puesto que supone hacer visible lo cotidiano en el espacio escolar, permitir interrogar lo obvio y colaborar en la construcción de propuestas de mejora y de cambio.

Gestionar la investigación en la formación inicial implica de algún modo promover el análisis de la práctica docente y la sistematización de los saberes que de ello surgen por parte de los futuros docentes. Este modo de trabajo es un modo de producir saber pedagógico en el marco de la formación docente inicial⁹.

En este sentido, los nuevos diseños curriculares para la Formación Docente de la Provincia de Córdoba, en base a los lineamientos de la Política Nacional de Formación Docente vigente a partir de la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206/06 y en la creación del Instituto Nacional de Formación Docente, como así también en la política provincial que organiza la Dirección General de Educación Superior presentaron una nueva mirada de abordaje sobre la Práctica Docente como espacio curricular transversal desde primero a cuarto año.

El trayecto de la práctica se piensa desde un “afuera” hacia un “adentro”, desde la indagación sobre espacios sociales educativos o lo que se conoce comúnmente como “educación no formal”, en el primer año, para luego comenzar con la lectura Institucional en segundo para entrar en el análisis y reflexión sobre el aula en tercer y cuarto año. La práctica de enseñanza se inscribe en una práctica docente, en brindar la posibilidad de pensarnos como actores de una práctica política en un tiempo y un espacio concreto. Partiendo de la Práctica Docente como práctica social, separando e interrelacionando práctica docente y práctica de enseñanza, Edelstein señala que

“pareciera que se prioriza el salón de clases como único espacio de conocimiento de la realidad en que se habrá que actuar desconociendo que en su interior se articulan múltiples determinaciones de orden extra-didáctico que se inscriben en la estructura y dinámica institucional que vinculan a los actores individuales a una historia social compartida.” (2011, p. 104)

V. ¿QUÉ SIGNIFICA INVESTIGAR FORMANDO A ESTUDIANTES DE FORMACIÓN DOCENTE?

Este trabajo también busca abrirse a nuevos debates en los Institutos de Formación Docente, debates que incluyan y que planteen la necesidad de habilitar nuevos espacios para el debate pedagógico, creando espacios de análisis, reflexión y propuestas.

Como todo proceso de transformación, hay prácticas enquistadas difíciles de modificar. Una de ellas es el dogma de la planificación unidireccional, es decir, se sigue

⁹ La ley nacional de educación en su art. 73 señala como uno de los objetivos de la política nacional de formación docente el de “Incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñanza, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y a la renovación de las experiencias escolares”.

buscando una planificación ideal, sin poder separar una petrificada dualidad de los procesos que son planificables (enseñanza) de los que buscamos que sucedan (aprendizajes). Y en este punto, marcamos nuevamente que queríamos correr el acento en el proceso de enseñanza.

“La formación de los enseñantes es el problema clave dentro del sistema educativo, la manera en que se forman los enseñantes (de acuerdo con ciertos objetivos, ciertos métodos, para ciertas prácticas, en qué sentido, etc.) ilustra y determina la orientación de la escuela, no solamente en el plano de la transmisión de conocimientos, sino también en el del sistema de disposiciones estructuradas características de una cultura que Bourdieu denomina *habitus*, en concreto, de una ideología” (Ferry, 1990, p. 11)

Además de hacer las observaciones y generar instancias de diálogo con los estudiantes de las escuelas observadas, el diseño de la investigación también incluyó entrevistas a los docentes, justamente para poder darle otra vuelta al caleidoscopio. Entre las respuestas de los maestros de las escuelas primarias, pudimos abordar cuestiones operativas del aula de sección múltiple desde una interpretación desde una perspectiva más naturalizada y escolarizada. Conjeturamos que la larga experiencia laboral en este ámbito, genera una forma de pensar la escuela rural como una construcción social *que es así* y que demanda procesos de acomodación para encontrar las estrategias apropiadas al desarrollar sus tareas.

“(Los estudiantes) se agrupan según sus intereses, con grupos heterogéneos, de diferentes grados según la propuesta de la docente. Algunas veces se agrupa primer ciclo con segundo ciclo. Se hace una articulación de primer ciclo con el nivel inicial. Las actividades son acordes a cada espacio curricular. En matemática se usa la propuesta lúdica, con material concreto y situaciones cotidianas para usar la matemática... La producción escrita es lo que presenta mayor dificultad... Las actividades que más les gustan a los alumnos es aquello que implique la educación física, el uso de elementos como la computadora y cámara digital. También los relatos de cuentos, adivinanzas que implique investigar. Cuesta más las actividades algorítmicas” (Docente Primer Ciclo, Entrevista 2)

Por su parte, las respuestas de los docentes de anexos secundarios pluricurso proyectan otro mundo de significados, en el que se advierte una mirada que no reconoce las posibilidades y potencialidades de la enseñanza en el pluricurso.

En ese ámbito el profesor comienza la clase haciendo una exposición general de lo que es el pluricurso: nos dice que ‘pregúntele a los chicos lo difícil que es el pluricurso porque son muchos, que es difícil, no es lo óptimo’... La pareja pedagógica nos habla de “lo difícil, más en un secundario”, que ella había sido personal único en otra escuela. El profesor acota “recortás el tema, poca carga horaria, les doy como se da en la escuela común, falta estrategia, es difícil encajar temas”. Les pregunta a los chicos “o no que es difícil, decile que es difícil”, en eso visualiza el desparramo de estudiantes en el aula y les indica que se acomoden por curso. El profesor dice “dale dale, vamos! (se refriega la cara) ¿quién es Jehová?”, la tutora le responde “¡es el Dios nuestro! ¡El de los cristianos!” (Nota de campo, Observación Nro. 1, Anexo Secundario Pluricurso)

En este marco, la posibilidad de construir un espacio de intercambio de opiniones, de escucha, de circulación de la palabra entre colegas y con los “futuros colegas”, produce una instancia de resignificar nuestros discursos, de incorporar nuevas miradas sobre las actividades áulicas, de rescatar detalles en las relaciones observadas que permite una mayor dinámica entre la teoría y la realidad. Por ejemplo, el incorporar las formas de registro en cuadernos de campo con la manera de escribir de los estudiantes, diciendo “lxs” en lugar de las/los, recibir fotos de sus indagaciones en terreno a través del teléfono móvil o el hecho de incluir en la interpretación de las prácticas observadas las categorías del lenguaje propio de los estudiantes que integraron el equipo, desde una mirada metafórica de esa realidad observada, poder hablar de “*grupos ásperos*”, de alumnos que estaban en sus bancos “*como*

flotando, haciendo cualquiera”, puso en tensión nuestros horizontes de inteligibilidad (Fuentes Amaya, 2007) para dar lugar a otras aristas desde las cuales interpretar lo observado.

Dentro de nuestro objetivo de formación inicial desde la práctica docente de la investigación, podemos reconocer como logro que estudiantes, cuya trayectoria escolar ha transcurrido en escuelas urbanas, comenzaran a poner en cuestión el discurso de la organización administrativa graduada como “lo común”, lo “natural”, y las estrategias de enseñanza pensadas desde ese marco. Consideramos que pudimos introducir la didáctica del aula de sección múltiple como alternativa pedagógica para pensar-nos en y desde las necesidades educativas que estos tiempos demandan.

Para ello es necesario abordar, como sostiene María C. Davini (2002), “las escuelas como contextos de aprendizaje”, poder brindar herramientas y espacios para que los estudiantes de formación inicial identifiquen en sus biografías escolares la trama conceptual que sostiene sus hábitos, de forma tal de poder iniciar un recorrido que podría transitar desde la vigilancia epistemológica hasta su deconstrucción para poder reflexionar sobre sus propias prácticas.

Gestionar la enseñanza de la investigación en educación superior supone hacernos cargo de nuestro lugar como formador de formadores desde diferentes lugares, entendiendo que la práctica docente es una trama compleja. Por eso, consideramos que no se entiende sólo desde la didáctica, que nos demanda construir ambientes áulicos, instancias de aprendizaje para que el Otro se exprese, sea escuchado, se pueda escuchar y haga circular la palabra, forme ideas que se deconstruyan para construir nuevas ideas produciendo conocimiento para transformar la realidad. Esperamos que también se habiliten nuevos debates sobre las estructuras curriculares tradicionales gradualistas y se apunte formas diferentes de pensar y de transitar los procesos de escolarización.

Tal vez desde ese posicionamiento, preguntarle a nuestros estudiantes de formación docente sobre sus experiencias en plurisala, plurigrado o pluricurso, potencie diversas respuestas que den cuenta de recorridos de observación, de análisis interpretativo y de comprensión de singularidades sobre la práctica docente en escuelas rurales.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baquero, R. (2014). *Notas sobre el aprendizaje escolar*. Ponencia presentada en Seminario Latinoamericano “La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana”, IDEP - Corporación Magisterio, Bogotá, Colombia.

Baquero, R. y Terigi, F. (1996). En búsqueda de una unidad de análisis del aprendizaje escolar. En Dossier "Apuntes pedagógicos" de la revista Apuntes. UTE/ CTERA. Buenos Aires.

<http://bibliopsi.org/docs/materias/obligatorias/CFP/educacional/chardon/Baquero%20-%20En%20Busqueda%20de%20una%20Unidad%20de%20Analisis.pdf>

Davini, M. (coord) (2002). *De aprendices a maestros*. Buenos Aires: Papers Editores.

De la Piedra, M. (2004). Oralidad y escritura: El rol de los intermediarios de literacidad en una comunidad quechua-hablante de los Andes Peruanos. En: Zavala, V. M. Niño Murcia, P. Ames (eds.) *Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas*. Red para el desarrollo de las ciencias sociales, Lima.

Edelstein, G. (2011) *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Paidós. Ferry, G. (1990). *El trayecto de la formación. El enseñante entre la teoría y la práctica*. México: UNAM-ENEP-Iztacala-Paidós.

Fuentes Amaya, S. (Coord.). *Horizontes de intelección en la investigación educativa: discursos, identidades y sujetos. Serie Cuadernos de De-Construcción Conceptual en Educación N° 7*. México: Casa Juan Pablos & SADE.

Lacasa, P. (1988). Entrevista a Rogoff, Bárbara *Contexto y desarrollo cognitivo*. *Infancia y Aprendizaje*, 1989, 45, 7-23. Disponible en <https://saladelinguistica.files.wordpress.com/2012/09/rogoff-entrevista.pdf>

Martucelli, D. (2007). *Gramáticas del Individuo*. Buenos Aires: Losada.

Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. (2007). *Cuadernos para el docente. Ejemplos para pensar la enseñanza en plurigrado en las escuelas rurales*.

Muñoz Justicia, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Argentina.

Olmos, A., Hidalgo, A. y otros. (2012). *Transformación de la enseñanza en plurigrado en la escuela rural. Estudio de casos a partir de la implementación de la Especialización docente superior en educación rural para el nivel primario en el noroeste de Córdoba*.

Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto Social*. Ed. Paidós: Barcelona.

Rogoff, B. (2013). “Tres planos de la actividad sociocultural: Apropiación Participativa, Participación guiada y Aprendizaje” <http://pedagogiadialogante.com.co/documentos/articulos/Los%20tres%20planos%20de%20la%20actividad%20sociocultural%20Rogoff.pdf>

Terigi, F. (2008). *La organización de la enseñanza en los plurigrados en las escuelas rurales (Tesis de maestría)*. Buenos Aires: Flacso.

Terigi, F (2009). *Sobre las características del conocimiento escolar. Construyendo un saber sobre el interior de la escuela*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

Vigotsky, K. (1995) *Obras escogidas*. Madrid: Ed. Visor.

Vigotsky, L. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

Gobierno de la Provincia de Córdoba. Ministerio de Educación. Secretaria de Educación.

Dirección General de Educación Superior.(2015) *Diseño Curricular de la Provincia de Córdoba. Profesorado de Educación Primaria. Profesorado de Educación Inicial*.

**LA FORMACIÓN DE LAS PROFESIONES
ASISTENCIALES EN LAS ACTUALES CONDICIONES
DEL DESARROLLO CAPITALISTA**

DE MARTINO, MÓNICA

LA FORMACIÓN DE LAS PROFESIONES ASISTENCIALES EN LAS ACTUALES CONDICIONES DEL DESARROLLO CAPITALISTA.

I. INTRODUCCIÓN.

La presente ponencia sintetiza algunas reflexiones acerca del futuro de las profesiones asociadas al campo asistencial, desde la perspectiva de la formación de los futuros agentes profesionales, a partir de la identificación de ciertas problemáticas que preocupan a la autora. En tales problemáticas convergen tres líneas que hacen a nudos problemáticos en la formación. Las separamos a los meros efectos de la exposición.

Una institucional y político-estratégica, que habla de procesos socio-políticos que se expresan en el aula. La democratización de los estudios de tercer nivel, esto es, la inserción a nivel terciario de clases sociales con menor acceso a bienes culturales y simbólicos, genera desafíos a nivel pedagógico. Tales dificultades se encuentran muy marcadas en las profesiones asistenciales, en aquellas que intervienen en campo, cuya propia naturaleza es más práctica que teórica. Esta inclinación sobre lo práctico y axiológicamente guiado por la intención de “ayuda” ha sido señalada de manera muy interesante por investigaciones realizadas por la Unidad de Administración de la Enseñanza (UAE) de la Facultad de Ciencias Sociales (FCS) de la Universidad de la República de Uruguay. Basándonos en ellas y en lo relativo a Trabajo Social, anunciábamos la necesidad de producir *habitus* (Bourdieu, 1997) académicos en una profesión práctica y muchas veces sustentada ideológica o religiosamente (De Martino 2002, 2014). Debemos pensar y producir constructos académicos diversos y creativos cuando la reforma modernizadora (Acuerdo de Bolonia) se estrella contra la tozuda y concreta realidad. (Jaim Etcheverry, 2006: 161)

Otra línea de fundamentación es la necesidad de formar agentes profesionales para las actuales políticas públicas. Desde mitad de los años 2000, se asiste igualmente a una desarticulación de las antiguas matrices de las Políticas Sociales, a través de transformaciones que afectan las orientaciones, pero también los mecanismos responsables de la regulación y la instrumentación de un vasto conjunto de servicios sociales (Midaglia, 1998). Se reconoce la existencia de una transición de modelos de protección social universales y centralizados hacia otros de naturaleza residual, es decir, destinados a categorías y grupos en situaciones de riesgo o marginalidad social (Midaglia, 1998). La excesiva focalización, las tensiones de la tecnificación de la asistencia (De Martino, 2015) son algunos elementos que deben ser tenidos en cuenta a la hora de la formación.

En términos de orientaciones ideo-políticas de la profesión, por ende, de la acción de los futuros profesionales que hoy formamos, estas mutaciones políticas pueden expresarse en términos de Dubet (2015; 2013, 2006) de la siguiente manera. Desde la apertura democrática, hemos procesado el pasaje de políticas basadas en un paradigma de la integración a otro basados en la cohesión social o, en otras palabras, de programas y políticas que apostaron a una mayor igualdad de posiciones de clase (integración) a otra basada solamente en igualar las condiciones de “partida”, es decir, en las oportunidades diversas a las que accede el individuo de acuerdo a la posición social en la que nace cohesión.

Por último, pedagógicamente, pensamos que es el paradigma de la implicación el que puede otorgar ciertas líneas de inspiración acordes a nuestro *ethos* profesional (Ardoino, 1993). Según este paradigma, la inmanencia de la participación del estudiante se torna fundamental. La enseñanza, inscripta en tal paradigma, asume la complejidad y opacidad de las prácticas sociales. Desde tal perspectiva se busca orientar el proceso de aprendizaje en torno a la producción de conocimiento acerca del objeto y sujetos de las mismas.

II. IDENTIFICACIÓN Y REFLEXIÓN SOBRE LOS DESAFÍOS QUE EL SIGLO XXI COLOCA A LA ENSEÑANZA DE LA PROFESIÓN.

Intentamos definir primariamente el núcleo central de nuestras preocupaciones: percibimos en el Trabajo Social uruguayo tendencias que nos hablan de una cierta y futura descalificación de la carrera y de ciertas posiciones ocupadas de acuerdo a Braverman (1977) y Diniz (2001). Se abren, además, ciertas interrogantes sobre la calificación de los futuros agentes profesionales. También nos preguntamos, siguiendo a Friedson (1998): ¿cuál es el principio fundamental y distintivo para que el cuerpo profesional logre la autonomía y el control de su propio trabajo e incida sobre la división del trabajo asistencial? Dados los puntos sobre los cuales poseemos ciertas diferencias con las producciones provenientes de la sociología de las profesiones, pensamos que el arsenal teórico de Bourdieu nos permitirá delinear ciertas interpretaciones acerca de tales tendencias e interrogantes.

Como ya dijimos, creemos que el potencial explicativo que nos permite la obra de Bourdieu es muy valioso, especialmente para develar los mecanismos profundos del poder y las dinámicas institucionales y profesionales. Desde esta perspectiva, explorar el *habitus* profesional que la academia produce y reproduce es de fundamental importancia. *Habitus* entendido como:

el sistema de disposiciones durables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurante, esto es, como principio que genera y estructura las prácticas y las representaciones que pueden ser objetivamente “reglamentadas” y “reguladas” sin que por eso sean el producto de obediencia de reglas, objetivamente adaptadas a un fin, sin que se tenga necesidad de proyección, consciente de este fin del dominio de las operaciones para alcanzarlo, pero siendo al mismo tiempo, colectivamente orquestada sin ser el producto de la acción organizadora de un maestro (Bourdieu apud Ortiz, 1983:15).

Siguiendo a Bourdieu (1999) la práctica se traduce por una estructura estructurada y estructurante, el *habitus* no sólo es aplicable a la interiorización de normas y valores, sino que alude también a los sistemas de clasificaciones preexistentes a la acción. Debemos tomar en cuenta que esas actitudes y concepciones permanentes y durables que lo conforman, si bien al originarse contienen una inmensa capacidad creativa, también en muchas oportunidades bloquean otras proyecciones. Por lo tanto, el *habitus* toma su sustento en “esquemas generativos” los cuales, por un lado, anteceden y orientan la acción y, por otro lado, se encuentran presentes en el origen de otros “esquemas generativos” que presiden la aprehensión del mundo desde el punto de vista del conocimiento (Bourdieu, 1999).

El ejercicio o práctica profesional, conjunción de *habitus, posiciones y situaciones*, se desarrolla en el marco de un espacio que va más allá de las relaciones entre los agentes y al que Bourdieu definiera como campo. Según el autor (1999:84), todo comportamiento está situado en un campo¹ de acción particular, un sistema de evaluación y de prácticas que lo definen marcando las “reglas de juego”. Todos los agentes que interactúan en un campo tienen una posición relativa, de acuerdo a los recursos de que disponen y con los que pueden intervenir. Cada campo ofrece a sus agentes “espacios de posibilidades” que se construye históricamente y tiene relativa autonomía con las determinaciones directas del momento socio- histórico y económico. Pensamos que el espacio académico, en tanto “espacio de posibilidades” (...) “define el universo de los problemas, de las referencias, de los referentes intelectuales” (Bourdieu, 1999:53-54) Pero ¿qué sucede cuando ese universo de problemas, referencias y referentes intelectuales en lugar de estar demarcado por el

¹ Bourdieu (1999:84) considera los campos como “universos sociales relativamente autónomos” en los cuales se desarrollan los conflictos específicos entre los agentes. Es una red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen por la forma en que la situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes formas de poder (capital) generan determinaciones a los agentes que las ocupan

espacio académico o por la propia profesión *in totum*, lo está por otras disciplinas? ¿Por qué Trabajo Social, en general, responde reactivamente, cuando lo hace, a propuestas o estímulos externos, provenientes de otros campos? Tomemos sólo dos ejemplos al respecto.

De Martino, Leguizamos y Loepold, (2006), indicaban, para el campo de la infancia y adolescencia en conflicto con la ley, que las prácticas profesionales y los discursos sobre el tema son conformados a partir de la “norma”, es decir, a partir de los agentes profesionales del Derecho y del saber jurídico. El ejercicio profesional de Trabajo Social en este campo temático está demarcado, en términos de problemas, espacios ocupados y referenciales teóricos y fácticos, por el *habitus y campo jurídico*. La producción académica sobre el tema es liderada básicamente por abogados, excepto algunas excepciones. Históricamente Trabajo Social ocupó lugares de relevancia en este campo (mandos medios institucionales que eran referentes en la jerarquía burocrática y también para el elenco político). ¿Nuevamente se perfila un Trabajo Social “para-jurídico”, al menos en este campo? En segundo lugar, se observa una clara desinstitucionalización en el segmento académico de ciertas áreas tradicionales en trabajo social, como la salud, educación popular, etc. A esto se suma la ausencia de problemáticas que hoy desafían al Trabajo Social: drogadicción, juventud, trabajo infantil, transformaciones en el mundo del trabajo, derechos humanos, sistema carcelario, etc. Las prácticas pre-profesionales y los contenidos de las materias específicas de Trabajo Social abordan escasamente – y en algunos casos no lo hacen– estas problemáticas o “vertientes” del Trabajo Social (Melgar, 2004). Los cursos de actualización permanente para egresados relacionados con tales ítems son escasos o prácticamente nulos si nos atenemos a la oferta de los mismos en los últimos años. No se trata tan solo de la lucha de ámbitos tradicionales vrs. nuevos espacios profesionales, posicionarnos de esta manera limitaría el análisis. En definitiva, parecería que el segmento académico no habilita la recreación de *habitus* o esquemas generativos en tales áreas. Esto indicaría en términos de Whalley (apud Diniz, 2001) que existiría una suerte de descalificación de ciertos lugares o espacios del campo profesional, tanto desde el propio Trabajo Social como por parte de grupos o campos profesionales e institucionales externos. Siguiendo al autor, la vulnerabilidad del Trabajo Social frente a éstos últimos parece en aumento.

Desde otra perspectiva y retomando a Bourdieu (1977, 1989, 1992, 1993), podríamos decir que puede percibirse una tendencia al envejecimiento del campo profesional vinculado a la producción, en el ámbito académico, de un *habitus* profesional que tal vez no es pertinente para las condiciones, demandas y problemas sociales en y sobre las cuales debe operar o funcionar. Escuchemos a Bourdieu atentamente:

Los agentes caen de alguna manera en la práctica que es la suya y no tanto la eligen en un libre proyecto o se ven obligados a ella por una coacción mecánica. Si es así, es que el *habitus*, sistema de disposiciones adquiridas en la relación con un cierto campo, se vuelve eficiente, operante cuando encuentra las condiciones de su eficiencia, es decir, condiciones idénticas o análogas a aquellas de las que es producto. Se vuelve generador de prácticas inmediatamente ajustadas al presente y aún al porvenir inscripto en el presente (de allí la ilusión de finalidad) cuando encuentra un espacio que propone a título de posibilidades objetivas lo que lleva en él a título de propensión (a ahorrar, a intervenir, etc.) de disposición (al cálculo, etc.), porque se constituyó por la incorporación de las estructuras (científicamente aprehendidas como probabilidades) de un universo semejante. En este caso, basta a los agentes dejarse ir a su “naturaleza”, es decir a lo que la historia hizo de ellos, para quedar como “naturalmente” ajustados el mundo histórico con el cual se enfrentan, para hacer lo que es necesario, para realizar el porvenir potencialmente inscripto en ese mundo donde están como peces en el agua. El contra ejemplo es el de Don Quijote, que pone en práctica en un espacio económico y social transformado, un *habitus* que es el producto de un estado anterior de ese mundo. (Bourdieu, 1993:111).

De acuerdo a tales autores, podríamos indicar que, respecto a Trabajo Social, existe una tendencia que apunta a un *habitus* y a una reproducción del mismo en la academia, no acorde a los

actuales desafíos que Trabajo Social debe enfrentar. Parecería que aún permanecen esquemas generativos precedentes: (i) dicotomía entre teoría, práctica e investigación; (ii) investigación aún no incorporada como componente del ejercicio profesional; (iii) cierta negligencia respecto a los elementos técnico-operativos de la profesión que obviamente no son meramente operativos; (iv) estructura académica que asocia agentes portadores de mayor “capital” - grados más elevados del escalafón docente - con tareas supuestamente “más elevadas”, “ajenos” a la formación de grado, como sucede hoy en día en nuestra unidad académica. En definitiva, tales enunciados alertan sobre la necesidad de no olvidar que la práctica profesional es el resultado de una suerte de “complicidad ontológica” entre un campo y un *habitus*. (Bourdieu, 1997)² Pero además de preguntarnos sobre la constitución de un *habitus*, estructurado y estructurante, creemos que en nuestro país se ha diluido lo que Bourdieu ha denominado “interés” o “*illusio*”³, como pre-requisito para el funcionamiento del campo profesional. En otras palabras, y a modo de hipótesis, parecería que Trabajo Social en Uruguay, con un corporativismo nacional y regional endeble⁴, no encuentra lugares donde expresar y debatir colectivamente el por qué los agentes profesionales, desde sus diversas inserciones, están dispuestos a colocarse en posición de “juego”. Esto hace también al envejecimiento del campo profesional. Trabajo Social parecería que ignora su *illusio* específica – al qué y por qué apostamos- y como ésta se expresa actualmente:

como reconocimiento tácito del valor de las apuestas y propuestas en el juego y como dominio práctico de las reglas que lo rigen, que se diferencian según la posición ocupada en el juego dominante-dominado, ortodoxo-hereje y la trayectoria que conduce a cada participante a esa posición (Bourdieu; Wacquant, 1995:80).

III. REFLEXIONES SOBRE EL PERFIL DEL ESTUDIANTADO Y LOS DESAFÍOS QUE GENERA.

Asistimos a una bienvenida democratización del acceso a los estudios universitarios, entendida de manera rápida y vulgar como masificación, esto es, la inserción a nivel terciario de clases sociales con menor acceso a bienes culturales y simbólicos, lo que genera desafíos a nivel pedagógico. Pero nos preocupa que tal democratización sea leída y problematizada solamente en términos de masificación.

Pero lo cierto es que observamos en el estudiantado en general, una escasa comprensión lectora, dificultades para elaborar opinión, dificultades para fomentar grados de autonomía que permitan búsquedas bibliográficas y elaboraciones más personales. Tales son hoy características del estudiantado y que la Universidad conoce. Creemos que las estrategias pedagógicas tradicionales deben realizar apuestas combinadas, entre ellas a la producción de materiales con soportes físicos de diversa índoles y de acceso variado, con formato y lecturas atractivas, que incentiven la posterior indagación personal. Esto ya lo venimos anunciando desde 2005 (De Martino; Gabín, 2005). Tales dificultades se encuentran muy marcadas en Trabajo Social, especialmente, una disciplina cuya propia naturaleza es más práctica que teórica. Esta inclinación sobre lo práctico y axiológicamente

2 Vale la pena traer al debate a Verdes-Leroux (1986:13), quien sostiene que: “Formar agentes no consiste en proveerlos apenas de conocimientos técnicos, como bien lo demuestra la disparidad y la pobreza de contenidos de las enseñanzas, y sí, en constituir para ellos un *habitus*, esto es, un código de aprehensión y de respuesta capaz de preservar la legitimidad de su intervención, en la previsión de las dificultades funcionales y personales que no pueden dejar de surgir en el recorrer del conflicto de clases”.

3 La noción de interés es como una institución arbitraria, variable según el tiempo y el lugar. *Illusio* refiere a la inversión del juego, ligado a intereses y ventajas específicas. “En mi lenguaje diré que hay tantos intereses como campos, como espacios de juego, históricamente construidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propios”. (Bourdieu; 1993:108).

4 Vale recordar la ausencia del Trabajo Social uruguayo en los últimos Encuentros organizados en la región por las Asociaciones gremiales y académicas más relevantes, máxime aún teniendo en cuenta el período de “refundación” por el cual éstas atraviesan.

guiado por la intención de “ayuda” renueva en el panorama uruguayo un perfil de trabajadores sociales previo al Movimiento de Reconceptualización. Es decir, un perfil que fácilmente acepta posiciones subordinadas frente a otros saberes o que se preocupa por lo operativo sin casi vinculación con lo teórico-metodológico. Es decir, sin reconocer que detrás de todo problema práctico existe un problema teórico y que cualquier acervo tecno-operativo debe ser teoría puesta en acción (Bourdieu, 1997).

Desde una perspectiva teórico-metodológica, debe tenerse en cuenta a la hora de formar a los futuros profesionales que la matriz de protección social se ha visto profundamente trastocada desde los años de la dictadura y postdictadura, por lo que brindar una adecuada formación teórica y tecno-operativa se hace necesario.

Desde mitad de los años 2000, en nuestro país y en otros de la región, se asiste igualmente a una desarticulación de las antiguas matrices de las Políticas Sociales, a través de transformaciones que afectan las orientaciones, pero también los mecanismos responsables de la regulación y la instrumentación de un vasto conjunto de servicios sociales (Midaglia, 1998). Se reconoce la existencia de una transición de modelos de protección social universales y centralizados hacia otros de naturaleza residual, es decir, destinados a categorías y grupos en situaciones de riesgo o marginalidad social (Midaglia, 1998). Uruguay ha procesado, desde comienzos de los ochenta, una reorientación significativa de los modelos de protección que se expresa a partir de 2005 en una presencia mayor del Estado en lo que refiere a políticas y programas sociales. Pero paralelamente tal presencia es puntual y digamos, conyuntural, además de mediada por la incorporación sustantiva de tecnología.

Teóricamente, la apuesta institucional a disminuir el déficit en las oportunidades en “la situación de partida” (educativas, laborales, de salud) deja al individuo y a las familias pobres, al amparo de sus “posibilidades” a futuro. Políticamente y a nivel presupuestal, si se han otorgado “oportunidades” más homogéneas, dependerá del individuo o de la familia, el poder administrarlas adecuadamente y lograr individualmente avances en su integración social. Como bien lo dicen diversos autores que analizan tales temáticas, en este capitalismo tardío, a problemas estructurales se otorgan respuestas individuales, familiares o biográficas (Castel, 1999; Dubet, 2013; Bauman, 2003).

Esta disrupción entre de “procesos biográficos” vrs. “escenarios estructurales” a partir de dispositivos focalizados y que apuesta a intervenciones profesionales de corta duración y “en crisis”, pone en juego cotidianamente el acervo teórico-práctico de este tipo profesiones colocando el peligro de “naturalizar” las problemáticas familiares asociándolas unívocamente a la pobreza. Es decir, parecería que las familias son sustraídas junto a la pobreza de un universo científico, es decir, pensado y pensado para intervenir en él. (Hacking, 1983; De Martino, 2014) Esto debe ser necesariamente superado.

En términos de orientaciones ideo-políticas de la profesión, por ende, de la acción de los futuros profesionales que hoy formamos y de aquellos ya formados y en ejercicio, estas mutaciones políticas pueden expresarse en términos de Dubet (2015; 2013, 2006) de la siguiente manera. Desde la apertura democrática, hemos procesado el pasaje de políticas basadas en un paradigma de la integración a otro basados en la cohesión social o, en otras palabras, de programas y políticas que apostaron a una mayor igualdad de posiciones de clase (integración) a otra basada solamente en igualar las condiciones de “partida”, es decir, en las oportunidades diversas a las que accede el individuo de acuerdo a la posición social en la que nace (cohesión). Si el programa de la integración caracterizó el ideario de las profesiones asistenciales, tal como el Trabajo Social, el ideario de la cohesión alimenta actualmente el diseño de la matriz de protección pero no hace parte del ethos

del colectivo profesional, de acuerdo a diversos documentos estrictamente disciplinarios, como lo es el Código de Ética.

Por último, pedagógicamente, una nueva propuesta debería basarse en el paradigma de la implicación (Ardoino, 1993), a partir del cual la inmanencia de la participación del estudiante se torna fundamental. La enseñanza, inscrita en tal paradigma, asume la complejidad y opacidad de las prácticas sociales. Desde tal perspectiva se busca orientar el proceso de aprendizaje en torno a la producción de conocimiento acerca del objeto y sujetos de las mismas. Este paradigma constituye una interrogación acerca del sentido de la enseñanza, tratando de tener claro: qué resultados pretendemos; a qué finalidades rinde el proceso pedagógico; cuáles son los intereses del estudiante/egresado y cuáles se quieren fomentar. Plantemos esto en la medida que, el control, en la visión de Ardoino (1993) se adscribe al paradigma de la explicación, es decir, otorga un papel prioritario al docente en el desentrañamiento de las situaciones abordadas. Si bien para nosotros es necesario e irrenunciable el direccionamiento, por parte del docente, del proceso pedagógico, para el paradigma de la implicación, como ya se dijo, lo importante es la constante interrogación sobre el proceso de aprendizaje, tanto por parte del docente como del cuerpo estudiantil. Destacándose también la comprensión de la singularidad de cada estudiante y/o egresado. Pedagógicamente se debería pretender 1.- una aproximación a las fuentes de los paradigmas epistemológicos más relevantes en la profesión; 2.- secuenciar esa aproximación a partir de la confrontación de los textos con parte de las fuentes; 3. generar comprensión lectora y capacidad comparativas entre autores y paradigmas; 4.- fomentar la creación de opinión; 5.- generar habilidades prácticas sustentadas en el conocimiento teórico que las habilita y permite evaluarlas; y 6.- Fomentar un espíritu de inquietud intelectual a partir de preocupación prácticas y concretas.

IV. CONCLUSIONES Y LIMITACIONES.

Si tenemos en cuenta las bases de reclutamiento de los futuros agentes profesionales que se desprenden de lo anterior y las exigencias académicas acordes a todo proceso de profesionalización, el espacio académico deberá superar importantes desafíos. En primer lugar cómo transmitir y recrear *habitus* profesionales acordes a este nuevo siglo cuando parecería ser que un número mayoritario de estudiantes se encuentra desprovisto de la “erudición” necesaria para entender el período de estudios como momento de formación de un proyecto intelectual?. En otras palabras, cómo calificar los futuros agentes profesionales, desde el segmento académico, si permanece aún la “vocación” (Bourdieu, 1999; Verdés-Leroux, 1986), el “ideal de servicio” parsoniano, ya sea confesional o políticamente fundamentado, como punto inicial de la trayectoria profesional?, ¿Cómo hacerlo si sus motivaciones colocan en un lugar ambigüo al conocimiento, la investigación, la expansión cultural en el proceso de formación? .

Todo esto expresa nuestra preocupación por la descalificación del futuro agente profesional, pero no solo ello: si Trabajo Social recluta a los más “pobres” – hablando de manera un tanto radical pero gráfica- e indagados por los motivos de la elección de la profesión se suceden mayoritariamente respuestas de orden religioso, político o moral, por ende de carácter normativo-ideológico, ¿cuál será la futura naturaleza del conocimiento producido por Trabajo Social, al decir de Freidson (1998)? Retomando las tesis del autor: ¿cuál será el fundamento de la autoridad profesional?. El simple hacer y la preocupación por el prójimo?. En definitiva: esto estaría indicando también una suerte de futura descalificación de la carrera que podría traducirse en un retorno a mera “ocupación”. El cuerpo académico es quien tiene sobre sus hombros la mayor responsabilidad en torno a ello, pues la democratización de la enseñanza pública terciaria es bienvenida y defendida. Debemos pensar en los desafíos que impone. En definitiva, si estamos en el acierto, pensamos que Trabajo Social en Uruguay parece transcurrir lentamente hacia su envejecimiento, no solo en términos de generación de nuevos *habitus* sino también en una cierta

imposibilidad de estructurar el campo profesional. Parecería que respondemos a demandas externas, que hemos perdido capacidad de propuestas y para ello basta pensar en el escaso o casi nulo diálogo constructivo, tanto en términos profesionales como políticos, con el nuevo elenco gubernamental, aunque la responsabilidad, en este caso, sea compartida. ¿Cuál será el futuro de nuestra profesión si los segmentos académicos no logran transformar las disposiciones intelectuales de las nuevas generaciones ante el conocimiento, en términos generales? ¿O no logran elaborar estrategias político-institucionales y pedagógicas que, a partir del perfil del estudiantado, permitan el egreso de agentes capacitados que logren revertir los rasgos asociados a su extracción de clase?. En otras palabras, como lo señala Melgar, si no se logra advertir y revertir que “es el propio *habitus* profesional el que supone trabas para el avance del conocimiento así como también impone limitaciones para el desarrollo de la autonomía del Trabajo Social como campo profesional” (Melgar, 2004:91). Acaso, y siendo extremistas, ¿nos resignaremos a que Trabajo Social corra el riesgo de ser una profesión “de segunda”, descalificada o involucre a un formato de mera ocupación? Profundizar el estudio de nuestra profesión y la necesaria construcción de un proyecto profesional colectivo, no endógeno ni auto-evidente, son condiciones sine qua non para poder desarrollar la investigación, la producción de conocimientos o saberes, y una práctica profesional autónoma, técnicamente pertinente y éticamente sustentada. Sin ello, aún en una nueva institucionalidad académica, Trabajo Social no podrá desarrollar investigación sustantiva, producir conocimientos ni desplegar estrategias de acción que no vayan más allá de la simple falsificación de la verdad de sus objetos y procedimientos. Vale la pena traer al debate a Verdés-Leroux, quien sostiene que:

Formar agentes no consiste en proveerlos apenas de conocimientos técnicos, como bien lo demuestra la disparidad y la pobreza de contenidos de las enseñanzas, y sí, en constituir para ellos un *habitus*, esto es, un código de aprehensión y de respuesta capaz de preservar la legitimidad de su intervención, en la previsión de las dificultades funcionales y personales que no pueden dejar de surgir en el decorrer del conflicto de clases (Verdés-Leroux, 1986:13).

Pero tal vez esto suene a utopía, si contextualizamos este debate en un mundo donde hasta cotidianamente parecería que apostamos a la reproducción de la pobreza cotidianamente, al decir de Dubet (2016). Es en este contexto que debemos recordar algunos datos aportados por Piketty (2014) y su equipo, cuya producción está tan en boga en los días de hoy. Más allá de su alejamiento del marxismo, el autor permite trazar gruesas líneas sobre el hoy que nos permitirán articular nuestras reflexiones.

El estudio de la concentración de la riqueza y la distribución de la renta a lo largo de siglo, permite al autor la siguiente tesis: augura para este siglo un regreso del capitalismo patrimonial del Siglo XXI, por ende, un futuro con crecimiento lento y desigualdades cada vez mayores, que solo podrían mitigarse mediante impuestos mundiales sobre el capital. Esta medida impositiva es sugerencia del autor, recalco. Un capital que crece más de lo que rinde, habilita más su concentración que su inversión, tal es su tesis presentada muy sintéticamente.

A lo largo de la historia, para el autor, se han generado desigualdades crecientes que, en los últimos años, han superado el pico de desigualdad que se produjo justo antes de la Primera Guerra Mundial, cuando el stock de capital equivalía a entre seis y ocho años de la renta nacional total. Hicieron falta dos guerras mundiales para comenzar otro juego y empezar casi de cero una nueva forma de organización capitalista.

Si en 1913 un 10 % de la población acumulaba la prácticamente totalidad de las riquezas nacionales, en la actualidad, ese 10 % sigue poseyendo la mayor parte, pero ahora hay un 40 % que disfruta de un pequeño patrimonio, mientras que el 50 % restante cobra un sueldo o una prestación (Piketty, 2014).

Es en este contexto que los alcances y límites de la acción universitaria debe leerse, pero no en tono complaciente sino para alimentar miradas críticas. Retomando a I. Kant, Rinesi señala:

...si la Universidad sólo aceptara el control de sus contenidos por parte del Estado y nada más, el resultado podría ser una Universidad fuertemente dogmática y potencialmente cómplice de todos los despotismos. Por eso, contra semejante modelo de Universidad, es necesario que haya una zona interna a la propia vida universitaria, un pliegue interno, diríamos, de la propia Universidad, que sí pueda pensar muy crítica y desprejuiciadamente todo lo que piensa esa misma Universidad (...) como una especie de conciencia crítica. Y a ese pliegue Kant lo llamaba Facultad de Filosofía (Rinesi, 2017:4).

Lo paradójico es que en aquellos tiempos la filosofía era considerada una ciencia menor o secundaria respecto a las denominadas exactas o duras. Esta cita lo que pretende colocar en juego es la importancia de que nuestra profesión inicie, en algunos casos o continúe en otros, un proceso de acercamiento a la filosofía de la educación. Es por ello que recurrimos a E. Rinesi, Dr. en Filosofía, pero también ex Rector de la Universidad de General Sarmiento, República Argentina.

Esta contextualización no estaría completa si no hiciéramos mención a los lineamientos que han generado una nueva geopolítica del conocimiento. Hablamos de la Estrategia de Lisboa más conocida como el Acuerdo de Bolonia.

Sus principios permiten una internacionalización de ciertas normas, cierto lenguaje común, el problema es qué tipo de lenguaje y qué tipo de normas. Parecería que los mecanismos de evaluación basados en una lógica formal y abstracta, bajo sistemas de medición meramente cuantitativos, ha derivado en un sistema de competencia global, que puede poner en complejos problemas el propio sentido de la formación universitaria, especialmente en nuestra profesión, habitualmente subordinada a las Ciencias Sociales más reconocidas.

Las formas de medición, las jerarquías establecidas, los rankings ideados para colocar y visibilizar las potencias universitarias. colocan en un lugar de subordinación a América Latina y África, como señala Perrota (2017). La autora nos dice:

En este sentido, los rankings internacionales delimitan un mapa global de distribución del prestigio que refuerza el mercado académico internacional, en general, y el mercado editorial internacional, en especial. En la práctica, determinan decisiones de política universitaria y científica, inciden en las prácticas de las instituciones y en el comportamiento de los actores universitarios (Perrota, 2017: 53).

Es así como, la docencia y extensión pasan a un segundo plano, ante la preponderancia de la publicación, del estar presente y mantener una posición en el mundo académico internacional.

Para Trabajo Social estos desafíos poseen otra significación. Trabajo Social es una profesión moderna. En Europa, en algunos países, muy recientemente ha asumido un carácter universitario. En América Latina existen tendencias actuales que lo desprofesionalizan y proponen como alternativa la mera formación on line o una naturaleza de estudios terciarios no universitarios.

La acumulación histórica de nuestra profesión debería ser aquilatada en este contexto mundial de incertidumbres y modificaciones en la vida universitaria a nivel global que ha generado una mercantilización nunca antes vista de la educación.

Nuestra profesión, amparada en valores asociados a lo defensa de los derechos humanos, por su naturaleza e historia, no puede negar este escenario ni tampoco quedar fuera de él. Es por ello que pretendemos dejar planteadas algunas incógnitas, algunos dilemas y un conjunto de experiencias de diversos países. Porque nuestra actividad entre los muros universitarios necesariamente nos exigen hoy una crítica sobre nuestro quehacer docente. (Domínguez, 2017)

V. BIBLIOGRAFÍA.

- ARDOINO, J. (1993) L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation; Analyses*, Paris, n. 25-26, p. 1-14.
- BAUMAN, Z. (2003); *Modernidad Líquida*; Buenos Aires: FCE.
- .0..BOURDIEU, P. (1989) *O Poder Simbólico*. Lisboa: Difel.
- BOURDIEU, P. (1991); *El sentido Práctico*. Madrid: Taurus.
- BOURDIEU, P. (1992); *A economía das Trocas Simbólicas*. 3ra Edição. Sao Paulo: Perspectiva.
- BOURDIEU, P. (1993) *Cosas Dichas*. Barcelona: Gedisa.
- BOURDIEU, P. (1997) *Razones Prácticas*. Barcelona: Anagrama.
- BOURDIEU, P. (1999) *Intelectuales, Política y Poder*. Buenos Aires: Eudeba.
- BOURDIEU, P.; WACQUANT, L.J (1995) . *Propuestas para una antropología reflexiva*. México. Grijalbo.
- BRAVERMAN, H. (1977) *Trabalho e Capital Monopolista. – A degradação do Capital no Século XX*. Rio de Janeiro: Zahar.
- CASTEL, R. (1997); *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- DE MARTINO, M. (2002); “Políticas Sociales y Familias. Reflexiones y desafíos”. En: *Propuestas Educativo Sociales hacia la integración social de niños, niñas y adolescentes*. Montevideo., INAME – UNICEF. Pp. 114 – 128.
- DE MARTINO, M. (2014) *Familia y Estado en Uruguay. 1984 – 2009. Algunas continuidades críticas*. Montevideo: CSIC
- DE MARTINO, M (2015) *La tecnificación del Trabajo Asistencial. Algunos puntos actuales de tensión*. Prisma Social, núm. 15, pp. 492-525
- DE MARTINO, M ; GABIN, B. (ORG). (2005); *Prácticas pedagógicas y Modalidades de Supervisión en el área de familia. Propuestas, sustentos y desafíos en el nuevo milenio*. Montevideo: Tradinco/CSE.
- DE MARTINO, M.; LEGUIZAMON, F.; LEOPOLD, S. (2006). Informe de avance. Proyecto: “O Serviço Social como profissão no campo sócio-judiciário: construção sócio-histórica, modalidades, problemas e desafios recentes na Argentina, no Brasil e no Uruguai.”: Montevideo. Departamento de Trabajo Social. Mimeo. Abril 2006.
- DINIZ, M. (2001); *Os donos do Saber. Profissoes e monopólios profissionais*. Rio de Janerio. IUPERJ- UCAM – Editora Revan.
- DOMÍNGUEZ, E. (2017) “Digitalización y subjetividades”. *Ciencias Sociales*, Nro. 94, Agosto 2017. Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Buenos Aires, pp. 99-104.
- DUBET, F. (2006); *El declive de la institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona: Gedisa.
- DUBET, F.: (2013); *El trabajo de las sociedades*; Buenos Aires: Amorrortu.

DUBET, F. (2015) *Solidaridad. ¿Por qué preferimos la desigualdad?* Siglo XXI. Buenos Aires.

FREIDSON, E. (1988); *Professional Powers. A study of the institutionalization of Formal Knowledge.* Chicago. The University of Chicago.

FREIDSON, E. (1988); (1998); *Renascimento do profissionalismo: teoria, profecia e política.* Sao Paulo. Edusp. Coleção Clássicos, N.12.

HACKING, I. (1983) *Representar e intervir.* Barcelona: Paidós.

JAIM ETCHEVERRY, G. (2006) *La tragedia educativa.* Buenos Aires: FCE.

MELGAR, A. (2004); *Trabajo Social: aproximaciones al habitus profesional contemporáneo desde una perspectiva histórica.* Monografía Final para la obtención del título de Licenciada en Trabajo Social. Montevideo: DTS – FCS – Udelar.

MIDAGLIA, C.(1998) *¿Vieja o nueva institucionalidad? Las políticas sociales en el Uruguay de los 90.* Tese de Doutorado. Instituto Universitario de Pesquisas de Rio de Janeiro. (s.n.)

ORTIZ, R. (1983); *Pierre Bourdieu. Sociología.* San Pablo, Editora Ática S.A.

PERERA, H.; MARTINEZ, A. L. (2000); *Perfil de la Generación 2001 de la Facultad de Ciencias Sociales.* Montevideo: UAE/FCS.

PERERA, H. (2004) *Informe del Segundo Censo de Egresados del Plan 92 de la Facultad de Ciencias Sociales.* Montevideo: UAE/FCS.

PERERA, H. *Sistematización de entrevistas realizadas en el marco del proyecto.* CSE – FCS. Mimeo, s/d. Montevideo: UAE/FCS.

PERROTA, D. (2017) “Universidad y geopolítica del conocimiento”. *Ciencias Sociales*, Nro. 94, Agosto 2017. Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Buenos Aires, pp. 50 – 58.

PIKETTY, T. (2014), *El capitalismo en el siglo XXI. La gran desigualdad.* Fondo de Cultura Económica. Madrid.

RINESI, E. (2017) “Diálogo Federico Schuster – Eduardo Rinesi”. Entrevista realizada por F. Schuster. *Ciencias Sociales*, Nro. 94, Agosto 2017. Facultad de Ciencias Sociales – UBA. Buenos Aires, pp. 4-11.

VERDÈS-LEROUX, J.; (1986); *Trabalhador Social. Prática, hábitos, ethos, formas de intervenção.* Sao Paulo: Cortez.

**O SIGNIFICADO DA ESCOLA:
O ENSINO MEDIÁTICO EM COMUNIDADE
INDÍGENA TICUNA DO AMAZONAS**

RIBEIRO DE OLIVEIRA, EDILANI
DE FREITAS LIMA, JORGE LUIS
PEREIRA DA SILVA, RAYNICE GRALDINE

O SIGNIFICADO DA ESCOLA: O ENSINO MEDIÁTICO EM COMUNIDADE INDÍGENA TICUNA DO AMAZONAS

I. INTRODUÇÃO

A educação no século XXI vem sendo tratada de maneira diferente à de outros tempos, o que não deixa de ser comum visto a transformação das sociedades ao longo dos tempos. A valorização pessoal, o pensamento crítico, a agilidade em resolver problemas e criar soluções são algumas das habilidades que o indivíduo do século XXI precisa desempenhar. São algumas das exigências do século da informação e da comunicação e das novas tecnologias.

Diante de mudanças e inovações tecnológicas inseridas na vida pessoal, profissional e principalmente, as tecnologias presentes na sala de aula e no espaço escolar como um todo, esse trabalho tem por objetivo analisar como o ensino presencial mediado por tecnologia é trabalhado em uma escola indígena da etnia ticuna, alunos do ensino médio na comunidade Bom Intento I, no município de Benjamin Constant. No contexto atual, em que as pessoas estão cada vez mais inseridas no mundo das tecnologias há uma grande preocupação com a escola, com o ensino e, principalmente, com a formação de professores que atuam nas escolas onde essas tecnologias são pouco, ou quase nunca, usadas como no caso de comunidades indígenas, em que não há fornecimento de energia elétrica.

Sabe-se que a facilidade de acesso às novas tecnologias, presentes na vida de grande parte da população, principalmente dos jovens, está adentrando na escola de maneira tão comum e rápida como os computadores na casa das pessoas. O contexto do uso das tecnologias, como redes sociais, e acesso a internet como ferramenta de trabalho já é real para muitos povos indígenas, ainda que considerados povos isolados por manterem suas tradições e costumes herdados de gerações.

Daí parte a preocupação em se saber qual o significado da escola em comunidades indígenas e qual a função do ensino por mediação tecnológica. Além disso, sentiu-se a necessidade de verificar qual o tratamento dado a língua indígena no processo de ensino. Tendo em vista que a língua portuguesa tem caráter de segunda língua e a língua materna das pessoas dessa etnia é a língua ticuna.

A escola, para muitos povos, constitui um espaço da aquisição, construção e revitalização do saber. Onde as pessoas formadas, mesmo que ainda não tenham concluído a educação básica, estão aptas a ensinarem os demais membros de uma comunidade. Contudo, para a população ticuna da região do Alto Solimões esse contexto está avançando. Com a instituição de Universidades Federal e Estadual na região, muitos indígenas tiveram e continuam tendo acesso ao ensino superior. Assim, a escola passa a ter outro significado. A escola se torna um lugar de direito. E, com base nas diretrizes para educação dos povos indígenas, o papel da escola vai para além da assimilação de conteúdos tradicionalistas, passa a exercer o papel de constituição de direitos e de constituição dos saberes tradicionais.

Esse trabalho é um recorte da pesquisa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Amazonas, e conta com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). A pesquisa está sendo realizada com alunos e professores da Escola Municipal Indígena Bom Intento I, na comunidade de mesmo nome, no município de Benjamin Constant – Amazonas, mas precisamente na região de fronteira com os países Peru e Colômbia. A comunidade é constituída na sua totalidade por famílias da etnia ticuna.

II. O ENSINO MEDIADO POR TECNOLOGIA

Da alfabetização à formação básica, os alunos do século XXI estão recebendo educação, nas escolas tradicionais dos grandes centros, com vistas para a era da informação e da comunicação digital. As escolas têm manifestado interesse na implantação de projetos que visam à formação escolar para o mundo digital, onde as possibilidades de interação e relação interpessoal se transformam a cada dia. Contudo, ainda que as tecnologias e a internet estejam à disposição de todos, em alguns territórios indígenas e não-indígenas no Amazonas se resume a um sonho futuro.

O Estado do Amazonas é conhecido pela sua diversidade botânica e pela enorme quantidade de água armazenada em seus rios em meio à grande floresta amazônica. Mas não é apenas por isso, ele também guarda uma diversidade linguística que atrai pesquisadores de todo o planeta, as línguas e cultura dos povos indígenas.

Com dezenas de línguas indígenas faladas por todo o Estado, a maior em número de falantes se concentra na região do Alto Solimões. Trata-se da etnia ticuna, ou povo ticuna, com mais de cinquenta mil falantes. O povo ticuna possui um histórico de luta pelos direitos sociais, de terra e de uso da língua na educação escolar de seus filhos. Foram protagonistas na inserção dos direitos indígenas presente na Constituição Federal de 1988, com demais lideranças indígenas do Brasil.

Até a década de 1960, imperou no Brasil o modelo de escola colonial eurocêntrica e integracionista. Nos anos 1970, surgiu em contraposição a esse modelo de proposta de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngüe e diferenciada, posteriormente viabilizada pelas alterações do rumo educacional dos povos indígenas propiciadas pela Constituição Federal de 1988. Resultado de um longo processo de mobilização política dos povos indígenas e de setores da sociedade civil, as concepções de cidadania indígena encontraram amparo na legislação brasileira. (Luciano, 2013:43)

Ainda que se tenha previsto em lei tais direitos, as Instituições de ensino ainda demonstram pouco conhecimento e interesse em trabalhar a questão indígena e os direitos indígenas nas escolas. Como exemplo disso se tem o Centro de Mídias de Educação do

Amazonas (CEMEAM). Trata-se de um programa que leva escola, por meio do ensino presencial por mediação tecnológica a diversos municípios por todo o Estado do Amazonas, inclusive em áreas indígenas. O Centro de Mídias de Educação do Amazonas é uma iniciativa do Governo do Estado do Amazonas que visa ampliar e diversificar o atendimento aos alunos da rede pública de ensino estadual, atendendo alunos cursistas da educação básica do ensino fundamental, a partir do 6º ano, ao ensino médio, e educação de jovens e adultos. Em síntese, o CEMEAM trabalha levando escolas para todo o Estado. Amplia, pois está presente em todos os municípios e em regiões onde os jovens teriam de sair de suas comunidades para poderem assim finalizar a educação básica. Quanto a diversidade, esse termo se torna adequado quando se referindo a modalidade de ensino, que usa da tecnologia para mediação entre professor-aluno.

Além disso, todo trabalho de construção de currículo e planejamento didático é realizado pelos profissionais que atuam na sede do Centro de Mídias, que está localizada na cidade de Manaus. O planejamento das aulas e a organização dos conteúdos são organizados totalmente pelos professores na sede. Esses profissionais planejam as atividades que serão desenvolvidas em cada etapa. As disciplinas são realizadas por módulos, que duram cerca de 40 dias. Durante os módulos das disciplinas os alunos realizam atividades/exercícios que também são elaborados pelos mesmos professores, assim como ao final de cada conteúdo/tema são realizadas atividades avaliativas. Cabe ressaltar que as atividades de revisão e de avaliação são as mesmas para todos os alunos de todas as escolas no Estado, inclusive para os alunos indígenas. Os demais professores, aqueles presentes

fisicamente na sala de aula não participam e não contribuem para a construção do currículo do ensino presencial mediado.

Se os povos indígenas lutaram tanto por uma educação diferenciada, com a garantia de ensino de suas línguas e culturas, previstas em lei, o que de fato a escola significa usando como modelo o ensino por mediação tecnológica nas comunidades indígenas?

É claro que as tecnologias trouxeram benefícios grandiosos para a vida humana, contudo, para a educação, ela ainda é um desafio a superar. Usar da tecnologia para levar escola à lugares mais remotos e de difícil acesso não é algo inédito, a preocupação está em torno da qualidade de ensino ofertado para o público que está do outro lado da tela. Precisa-se saber como essa tecnologia irá contribuir para uma educação dita de qualidade. Que princípios essa escola adota oferecendo um ensino homogêneo, com uma visão totalmente assimilacionista em seus conteúdos e nas práticas avaliativas?

O CEMEAM coloca toda a diversidade linguística e cultural existente no Amazonas em uma posição de igualdade, como que se toda a população amazonense falasse a mesma língua e vivesse a mesma cultura, o que não é verdade. O fato é que a diversidade linguística e cultural não é levada em consideração quando desenvolvido as ações do Centro de Mídias. Tais ações ferem,

O direito das comunidades indígenas de participarem ativamente da elaboração e implementação de políticas públicas a elas dirigidas e de serem ouvidas por meio de consultas livres, prévias e informadas nos projetos ou medidas legais que as atinjam direta ou indiretamente, de acordo com a recomendação da Convenção 169, da Organização Internacional do Trabalho (OIT) de 1989, coaduna-se com os preceitos que regulamentam o direito a educação escolar diferenciada. Poder decidir e participar no processo de elaboração e implementação de projetos escolares é expressão das novas relações e diálogos estabelecidos entre povos indígenas e Estado nacional. (Brasil, 2012:379-380)

Para além disso, deve-se pensar a educação escolar como instrumento libertador e construtor de sentidos, com vistas para a produção de conhecimento. Um ensino que visa o estabelecimento do cumprimento de carga horária e assimilação de conteúdos não está comprometido com o real sentido da escola, que se difere de sociedade para sociedade, de contexto histórico para as necessidades do povo.

A educação indígena se concretiza no fazer diário das comunidades indígenas, em que o processo de ensino e aprendizagem permeia todas as relações sociais do grupo. As experiências são particulares a cada grupo étnico, através de suas formas de se organizar social, econômica e politicamente; suas formas de conceber o mundo, sua humanidade, sua educação, suas formas de lidar com o tempo, com os espaços e com o lazer; seus mitos e costumes; suas manifestações de corporeidade, enfim, seus modos de ser e viver na relação com a natureza e com a sociedade. (Araújo, 2015:27)

A escola para os povos indígenas é tido como espaço para aquisição de instrumentos de guerra. Uma guerra que não tira vidas pelo derramamento de sangue, como fizeram os colonizadores, mas que tira direitos por meio do instrumento mais letal dos dias atuais, o conhecimento. O conhecimento é de suma importância para o entendimento de práticas legais que colocam em risco o direito dos povos indígenas. A educação escolar indígena é um direito constitucional que garante e preserva os índios de viverem sua terra, sua cultura, seus hábitos e costumes. A escola é, portanto,

Instrumento para a compreensão da situação extra-aldeia e para o domínio de conhecimentos e tecnologias específicos que podem contribuir para o enfrentamento do maior desafio dos povos indígenas hoje no país: a sustentabilidade socioambiental de seus territórios. [...] A demanda por escolas e as respostas que se esperam de sua atuação revelam o quanto a educação tradicional não

é mais suficiente para atender às realidades indígenas contemporâneas, seja no fortalecimento de identidades e culturas, seja no empoderamento político para uma relação menos desigual e mais promissora com a sociedade tanto nacional quanto global. (Luciano, 2013:125)

As instituições de ensino carecem de um olhar mais específico para saber lidar com os movimentos sociais e as reivindicações dos direitos dos povos indígenas, que estabelece um ensino específico, diferenciado e promova o uso das línguas portuguesa e indígena na sala de aula.

O conhecimento só pode ser construído a partir do entendimento sobre os conteúdos, sobre a língua do outro. De um lado se tem falantes de língua materna ticuna, que se comunicam com seus familiares, amigos e comunitários na língua materna, e do outro, um ensino onde os conteúdos são totalmente desenvolvidos e aplicados para/na língua portuguesa, e por falantes maternos de língua portuguesa. Como construir significado diante de tantas teorias se a língua (responsável pela construção de sentidos) não torna possível o entendimento e compreensão do outro.

Durante uma aula, como o ensino presencial por mediação tecnológica, que é totalmente assistida, o aluno precisa inferir duas coisas: a primeira é entender claramente o que o professor está falando, e em tempo real, sem direito a interferência caso surja uma dúvida; segundo, para além da compreensão oral, o aluno deve compreender a lógica do ensino, como sistematizar as informações recebidas e acioná-las para uma compreensão maior, que é o todo da disciplina ofertada, seja ela qual for. A escola nas comunidades indígenas possui posição de poder, do lugar de conquista de direitos.

Toda relação humana se baseia no conhecimento de si e do outro. No diálogo ou na convivência intercultural, o conhecimento do outro é uma necessidade e uma meta primordial para que se chegue a um nível de compreensão mútua capaz de favorecer uma coexistência compartilhada de tempo, espaço e projetos sociais (por exemplo, a unidade nacional). Nesses termos, o diálogo intercultural é um instrumento fundamental para que se alcance um nível de convivência (e não apenas de tolerância) compartilhada entre culturas e grupos étnicos. (Luciano, 2013:107)

Precisa-se refletir sobre o real significado dessa escola, dentro de uma comunidade indígena tradição que preserva e mantém sua cultura viva até os dias de hoje.

III. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE FORMAÇÃO

Desde muito cedo somos obrigados a frequentar a escola. Isso se dá, obrigatoriamente, desde os cinco anos de idade, conforme as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, os povos indígenas conquistaram o direito a uma educação diferenciada e específica. Conforme LDBEN, artigo 78:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos: I – proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II – garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias. (Brasil, 2017:49)

O contexto de educação escolar no país tem se mostrado como elemento heterogêneo, e não ao contrário, quando se detinha a escola como um patrimônio educacional onde todos deveriam, de forma homogênea, adquirir conhecimentos para viver numa sociedade com princípios preestabelecidos de cultura e identidade, negando a pluralidade de gênero, de cultura, de línguas.

Se olharmos para o modo como a academia tem definido tais questões desde meados dos anos 1960, veremos que as seguintes grandes questões foram levantadas: como a língua, a classe social e o fracasso escolar estão relacionados? Por que as crianças da classe média têm um êxito escolar maior, em média, do que os filhos das classes operárias? (Stubbs, 2002:99)

Essas questões são freqüentes durante fóruns e congressos sobre educação. E, essa problemática aumenta e se distancia em números, principalmente, quando tratamos de escolas indígenas.

A língua é o elemento que identifica, que caracteriza um povo. Por meio da língua o índio é reconhecido como membro de uma sociedade étnica e de história. Como o ensino de línguas visa a compreensão social e gramatical do falante, compreender como a língua atua ao longo do tempo, e num dado tempo, significa reconhecer como são construídas as relações de significação e compreensão dos textos produzidos pelos falantes no século XXI, uma vez que, a comunicação social se estabelece por meio de textos – orais e escritos, que surgem cada vez mais expressivos, significativos e com características do homem atual.

Uma das tarefas da escola se concentra em usar o ensino de línguas como estratégia no reconhecimento das relações sociais. O professor precisa, em sala de aula, fazer com que o aluno use a língua como forma de socialização, evidenciando as diferenças e as variações linguísticas entre os colegas e os grupos sociais aos quais fazem parte. Isso significa trabalhar a expressão e a comunicação evidenciadas entre os sujeitos e presentes num espaço físico, ou como essa comunicação se dá entre aqueles que compartilham as redes sociais ou outros meios de comunicação com aparato da tecnologia.

Muitas das propostas de ensino para o século XXI têm como foco principal a era da tecnologia como norteadora para na aplicação de métodos que propiciem a criação de metodologias que permitam ao aluno construir seus conhecimentos a partir de suas experiências e em comunhão aos conhecimentos científicos construído pela presença do professor na escola. A escola em si deve ser tratada como mediadora das ações que estimulam a construção do saber. Um modelo tradicionalista de escola, como usado pelos colonizadores, não cabe mais para nenhuma sociedade, inclusive para os povos indígenas.

Se a escola é uma invenção das sociedades europeias para resolver problemas específicos num contexto histórico particular, não pode substituir as instituições educacionais dos povos indígenas. Uma coisa é estimular e mediar o diálogo e a convivência entre sociedades e culturas; outra, assumir a responsabilidade por uma educação simultaneamente tradicional e moderna. Parto do princípio de que a escola pode, no máximo, atender ao desejo dos povos indígenas de terem acesso aos conhecimentos e valores do mundo branco que lhes interessam; assim mesmo, para que esse acesso se mostre satisfatório, a escola precisa ser adequada ao desempenho de tal função. Uma forma muito desejada de fazê-lo é, por meio de diálogos epistemológicos e interculturais, divulgar, respeitar e promover, em vez de desrespeitar, negar e desvalorizar, os saberes, valores e tradições indígenas. (Luciano, 2013:126)

O respeito à diversidade pode ser usado como ponto de partida para a construção de projetos pedagógicos que atendam as necessidades dos povos indígenas, assegurando-lhes o direito a uma escola com significado próprio para cada povo. Todas as façanhas das tecnologias podem ser inseridas na escola com um bom planejamento em projetos que viabilizem o modo de se ensinar usando as novas tecnologias educacionais. Sim. Mas diante da diversidade cultural dos povos indígenas, em especial dos povos ticunas no Amazonas, esse conceito visa outro significado. O ensino presencial mediado pouco, ou quase nada, contribui para uma efetiva educação que se apresenta de qualidade. A qualidade da educação não está nas ferramentas usadas para levar um ensino que qualifica a Instituição, mas em como o ensino deve ser transformado.

Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira, de acordo com o Parecer CNE/CEB nº 10/2011. Os projetos devem também prever a formação dos professores indígenas em cursos que os habilitem para atuar nesta etapa de ensino, bem como estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas desta etapa educacional, tais como laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais.

As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. (Brasil, 2013:389)

As tecnologias educacionais inseridas nas escolas indígenas se resumem em computadores nas secretarias das escolas, celulares sem conexão com a internet, pois em comunidades como Bom Intento, no município de Benjamin Constant não há distribuição de energia, e computador pessoal nas casas dos alunos, também sem conexão. Para uso das tecnologias em tempo real os indígenas precisam se deslocar para os centros urbanos, usando a rede de internet via telefonia celular ou em estabelecimento privado que comercializa internet.

Tanto alunos como professores não dispõem de acesso à internet na escola Bom Intento. A única fonte de energia elétrica fornecida para a escola é acionada durante a noite, para os alunos desse turno, via motor a combustível – motor de luz, que é ligado após a chegada dos professores na escola.

Os professores que atuam na escola não residem na comunidade e não são indígenas. Para cada série do ensino médio há um professor que acompanha os alunos durante as aulas. Para o exercício do cargo de professor mediador, aquele que está na sala de aula com os alunos, não é exigido uma formação específica, em nenhuma área. E, para as escolas indígenas o critério é o mesmo, apenas formação superior. O que indica a mais uma afirmativa de que o CEMEAM não possui uma proposta de ensino diferenciada para os povos indígenas.

A formação dos professores indígenas na região do Alto Solimões já contempla um número significativo de graduados – bacharelados e licenciados, em áreas nas ciências exatas, humanas e biológicas. a maioria dos formados retornam para suas comunidades. Estão aptos a ocuparem o espaço que lhes cabe nas escolas indígenas.

IV. CONSIDERAÇÕES

O significado da escola muda de sociedade para sociedade. O contexto social em que vivem os povos indígenas no Brasil atualmente passa por momentos incertos e turbulentos, tendo em vista não somente o papel da escola nas comunidades e aldeias, mas as práticas de ensino que lhes é ofertado.

A constante formação de professores no nível superior, que retornam as suas comunidades, é um ponto relevante que ainda está em discussão. As políticas públicas para implantação de escolas físicas na comunidade não é um tema simples, tendo em vista a realidade geográfica do Amazonas. Professores, falantes da língua ticuna, com formação universitária poderiam ocupar o lugar na sala de aula presencial, o que de certa forma ajudaria a amenizar a problemática da sala de aula, situação dos povos que não dominam a língua portuguesa. Essa seria uma alternativa enquanto não se planeja a efetivação do ensino regular presencial nas comunidades.

Diante das situações apresentadas acima, pode-se concluir que a modalidade de ensino executada pelo CEMEAM, na comunidade indígena de Bom Intento e em outras comunidades indígenas do Estado, não atende as necessidades básicas de formação dos indígenas, e exclui a igualdade de direitos que envolvem uma educação de qualidade conforme os princípios para a educação escolar indígena, que deve ser bilíngue, diferenciada e intercultural.

O ensino médio, em síntese, deve garantir aos estudantes indígenas condições favoráveis à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento. (Brasil, 2013:389)

Apresenta-se de forma clara que o ponto principal da ação do CEMEAM consiste no atendimento ao maior número de jovens e adultos possíveis em todo o Estado, esquecendo-se por vez que a educação deve ser significativa e auto-constitutiva. Ao negar as especificidades da região, como as línguas, as culturas, as saberes tradicionais, os costumes, e os anseios particulares de cada povo, promove o alienismo educacional ao transformar o sujeito em um ser que se distancia da realidade e dos conhecimentos adequados para a construção e ampliação do saber dos povos da Amazônia.

Em meio a tantos atrativos que as tecnologias dispõem para a sociedade, e que também fazem parte da realidade de comunidades indígenas, estão as diferentes culturas, que se interrelacionam e por consequência disso se inserem uma na cultura da outra devido a interrelação cultural, denominada interculturalidade. Faz-se necessário reconhecer que a escola não deve ser contrária as mudanças ocorrentes no mundo, tampouco, ignorar a identidade cultural de um grupo social. Mas acima de tudo, compreender as relações que se dão entre diferentes culturas e interpretá-las, sem que haja a necessidade de que uma substitua a outra, pois essa filosofia contraria toda a história dos povos no mundo. As culturas permanecem vivas, quando conseguem ser vividas, e o contato visa fortalecer as práticas identitárias. Para que possam caminhar lado a lado, cada uma com sua particularidade, contribuir para os processos de construção, revitalização e manutenção dos saberes tradicionais interculturais.

V. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Jucinôra Venâncio de Souza. Centro cultural tikuna: práticas pedagógicas e identidade étnica no contexto urbano. Manaus: UFAM, 2015.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. Lei de diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CEMEAM. Centro de mídias de educação no Amazonas. Disponível: <https://www.centrodemidias.am.gov.br/>. (12/05/2018)

LUCIANO, Gersem José dos Santos. Educação para manejo do mundo: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro. Rio de Janeiro: Contra Capa; Laced, 2013.

STUBBS, Michael. (2002) A língua na educação. Em: BAGNO, Marcos/STUBBS, Michael/GAGNÉ, Gilles: Língua Materna: letramento, variação & ensino. São Paulo: Parábola, pág. 85-162.

**A ESTÉTICA DA COLONIZAÇÃO NO CINEMA
FICCIONAL HISTÓRICO BRASILEIRO:
REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA
HISTÓRICA**

CARNEIRO, MARISTELA
MOREIRA GONÇALVES, VILSON ANDRÉ

A ESTÉTICA DA COLONIZAÇÃO NO CINEMA FICCIONAL HISTÓRICO BRASILEIRO: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO E CULTURA HISTÓRICA

I. INTRODUÇÃO

A produção cultural resultante da relação entre história e cinema é extensa e problemática. Inúmeras produções fílmicas situam suas narrativas no passado, como mera ambientação para uma narrativa romantizada ou de maneira a explorar aspectos biográficos de personagens célebres, construindo percepções históricas a partir de recursos audiovisuais. Não é à toa que filmes são usados como recurso didático no ensino de História e para fins de contextualização histórica em outras disciplinas.

É válido observar que, pela força de seus recursos técnicos e sua capacidade de perpetuar imagens icônicas dos temas filmados, a linguagem cinematográfica se revela capaz de construir e perpetuar percepções sobre determinados períodos históricos. Além disso, a partir do não-mostrado, daquilo que é excluído do enquadramento, o filme produz um recorte, determinando o que se torna memória visual ou não. Como afirma Rosenstone (2015: 18), ainda que saibamos que uma trama gira em torno de protagonistas fictícios ou parcialmente baseados em indivíduos reais, filmes históricos afetam significativamente a visão de nossa realidade. O cinema é, como outros espaços simbólicos, um exercício de reflexão, um pensar-se estético e narrativo.

Embora o crítico de cinema Paulo Emilio Sales Gomes (1996: 7) atribua ao Brasil um interesse limitado pelo seu próprio passado, há uma produção ampla em torno do tema. O exemplo mais antigo é *O descobrimento do Brasil* (Humberto Mauro, 1937), que busca traduzir as palavras da carta de Pero Vaz de Caminha em imagens épicas, embaladas pela trilha sonora de Heitor Villalobos. Exemplos posteriores abundam, sinalizando um interesse pelo gênero.

Deve-se observar que boa parte da produção cinematográfica de época no Brasil parece apontar mais para um exercício de formulação de identidade que uma reconstituição histórica por seu próprio mérito, frequentemente apelando para a ironia, a irreverência ou até mesmo a metalinguagem. O que isso significa é que, embora articulem esforços para reconstituir o passado através da elaboração de figurinos e cenários, e até mesmo da reconstituição de caracteres linguísticos, como o uso do tupi antigo em *Hans Staden* (Luiz Alberto Pereira, 1999), estes filmes comumente expressam visões identitárias.

Deste modo, apresentam-se visões desconstruídas acerca da formação étnica do país, das narrativas sociais e das percepções de gênero. Trata-se de um modelo “carnavalesco” de produção, para empregar o termo apresentado por Ella Shohat e Robert Stam (2006: 420-426) para designar abordagens subversivas, as quais parecem possuir grande potencial para discussões sobre a percepção histórica de Brasil no cinema nacional. O conceito de carnavalização empregado por estes autores remonta a Bakhtin (1993: 171-172), que pensa o Carnaval como um espaço de inversão de valores.

Assim este trabalho gira em torno de três questões: investigar como os filmes selecionados interpretam a Colonização da América Portuguesa narrativa e esteticamente; observar o que estas produções têm a dizer acerca de representações de gênero; e pontuar que discussões podem ser abertas no ensino de História por meio delas. Os filmes selecionados são *Xica da Silva* (Carlos Diegues, 1976), *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* (Carla Camurati, 1994), *Caramuru, A Invenção do Brasil* (Guel Arraes, 2001) e *Desmundo* (Alain Fresnot, 2003).

Para os fins desta análise, serão examinados os componentes estéticos e temáticos dos filmes. Buscamos observar as intertextualidades descritas entre conhecimento histórico e cinema, a fim de discutir o lugar destas narrativas em seu contexto de produção, bem como as possíveis contribuições no que diz respeito ao uso de filmes como recurso didático do ensino de história.

II. FILMES HISTÓRICOS, VEROSSIMILHANÇA, CARNAVALIZAÇÃO E GÊNERO

O primeiro filme aqui tratado é *Xica da Silva* (1976), uma produção dirigida por Carlos Diegues que se passa nas Minas Gerais do século XVIII. Sua estrutura é a de uma cinebiografia altamente estilizada de Francisca da Silva, mulher nascida entre 1731 e 1735, filha da escrava Maria da Costa (escrava negra) e concubina do contratador de João Fernandes de Oliveira (ANDRÉ, 2007: 163). *Xica da Silva*, na visão de Gordon (2009: 2-3), opera pela lógica da alegoria, utilizando a imagem de Xica como figura simbólica do próprio Brasil, pois se envolve em uma relação com um ilustre português, o contratador, valendo-se desta relação para promover sua condição social e obter sua medida de autonomia e poder.

A narrativa cinematográfica de Diegues trata da ascensão e queda da personagem, utilizando uma estética marcada pela hipérbole, por visualidades extravagantes, uso frequente da musicalidade e humor irreverente. O filme é uma “celebração carnavalesca” e uma produção evidentemente política, embora não no sentido tradicional, principalmente por contrapor à solenidade europeia uma espécie de brasilidade espontânea e autêntica.

Esta brasilidade carnavalesca celebra o humor da protagonista, cujas demandas por extravagância e vingança são justificadas pelo tratamento que recebeu enquanto escrava. Seu riso e sua sexualidade são representados como libertadores, em oposição à hipocrisia de um meio social que há muito vivia a partir do trabalho forçado dos escravos. Ao final do filme, quando o contratador é convocado de volta a Portugal para responder por crimes de corrupção, deixando Xica desamparada e à mercê da intolerância e da hipocrisia do povo da região do Tijuco, a protagonista se mantém ativa e não se mostra disposta a abrir mão do riso e do exercício de sua sexualidade.

A estética de *Xica da Silva* é carregada de artificialidade (FIGURA 1), empregando figurinos e maquiagens exageradas. A música tema, *Xica da Silva*, composta por Jorge Bem Jor, interfere na caracterização de época, como um invasivo componente de contemporaneidade aos ouvidos do espectador. Os diálogos não são construídos com a pretensão de construir uma “fala de época”. O tom predominante é o de uma fala coloquial contemporânea. Este tom combina com o estilo de atuação prevalente no elenco. No todo a produção se caracteriza por seu aspecto teatral, apartado do cinema narrativo convencional.

FIGURA 1 – A CARACTERIZAÇÃO EM *XICA DA SILVA* (1976).



Carlota Joaquina, Princesa do Brazil (1994), dirigido quase duas décadas após *Xica da Silva*, parece compartilhar de semelhante artificialidade, a começar pelo título, que opta pela grafia *Brazil*. Como a estrutura narrativa da película é composta por dois níveis, quais sejam a história propriamente dita da princesa Carlota Joaquina e a narração desta história, feita por um escocês à sua sobrinha, Yolanda, o Brasil aqui apresentado é um *Brazil*, como visto por estrangeiros.

Também é relevante observar que tanto Yolanda quanto a versão infantil de Carlota Joaquina são interpretadas pela mesma atriz, Ludmila Dayer (FIGURA 2), o que sinaliza o aspecto lúdico da história. É implícito, deste modo, que a menina que ouve o relato sobre a princesa do *Brazil* se imagina em seu lugar. Deste modo, tal como *Xica da Silva*, este filme não pleiteia a posse de uma verdade histórica. Em vez disso, o que vemos é uma abordagem satírica e personalista dos eventos retratados.

FIGURA 2 – A VERSÃO JOVEM DA PROTAGONISTA EM *CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRAZIL* (1994).



Diferente do primeiro filme, entretanto, *Carlota Joaquina* apresenta esforços mais significativos em reconstituir figurinos, cenários, maquiagens e discurso conforme uma caracterização de época que é, ao menos aparentemente, precisa (FIGURA 2). As atuações são menos artificiais, embora não naturalistas. Isso torna a produção aberta a críticas para Vitória Azevedo da Fonseca (2002: 33), já que, segundo a autora, a película parece replicar um perigoso discurso de verdade histórica, enganador para aquele que assiste. Com efeito, não há contestação implícita da confiabilidade do narrador, como ocorre, por exemplo em *Como Era Gostoso o Meu Francês* (Nelson Pereira dos Santos, 1971), filme no qual eventos mostrados na tela são nitidamente contrários ao que dita a voz narrativa. Além disso, em momento algum a narração do escocês apresenta fatos alternativos para o que está oferecendo.

Por outro lado, é válido frisar que o tom da narrativa é abertamente satírico, dirigido para a comédia e para a desconstrução das figuras históricas representadas. Além disso, o filme se encerra com um diálogo no qual Yolanda questiona ao narrador sobre a verdade dos últimos eventos relatados e ele responde que não há como se saber ao certo, posto que o problema da História é que “quanto mais se lê, menos se sabe”.

A trama é centrada em Carlota Joaquina, esposa de D. João VI, que seria rei de Portugal de 1816 a 1826. Aborda-se principalmente o período em que a corte se estabeleceu no Rio de Janeiro, na sequência da entrada das forças napoleônicas na Península Ibérica. Princesa Espanhola, Carlota é criada com todo o luxo e refinamento próprio de seu meio, de modo que é para ela um momento de choque o casamento com o Príncipe D. João, majoritariamente caracterizado a princípio da maneira como Carlota o vê, isto é, um indivíduo simplório, sujo, desinteressante e grosseiro, frequentemente representado comendo frango (FIGURA 3).

FIGURA 3 – A REPRESENTAÇÃO DE D. JOÃO VI EM *CARLOTA JOAQUINA, PRINCESA DO BRAZIL* (1994).



Entretanto, e este é outro ponto em que o filme diverge significativamente de *Xica da Silva*; a produção parece guardar certa antipatia por sua protagonista, representando-a frequentemente como uma antagonista. Seu julgamento final é dado pela esposa de Fernando Carneiro Leão, que Carlota havia assumido como amante: uma mulher sem beleza, juventude ou majestade, não uma rainha.

Ao final, quando retorna a Portugal, Carlota lança do navio seus sapatos, afirmando não querer da colônia “nem o pó”, enquanto, em um nítido exercício de artificialidade cinematográfica, miniaturas de sapatos são mostradas caindo no fundo de um aquário. D. João, enquanto isso, é mostrado como um monarca gentil, apesar de desajeitado, que ama profundamente o Brasil e se sente mal por abandoná-lo. Enquanto no primeiro filme o espectador é encorajado a apiedar-se e simpatizar com a rebeldia e extravagância benigna de Xica da Silva, aqui é estimulado a ver Carlota como uma espécie de vilã.

Tal como os dois filmes anteriores, *Caramuru, A Invenção do Brasil* (2001) não se faz notar por tecer um solene discurso cinematográfico de verdade histórica, mas por construir uma narrativa abertamente irreverente do tema representado. Adaptado a partir da minissérie veiculada pela Rede Globo em 2000, o filme trata do tempo vivido pelo naufrago português Diogo Álvares Correia entre os Tupinambás da costa brasileira. A história real de Álvares Correia inspirou *Caramuru: Poema Épico do Descobrimento da Bahia*, do frei Santa Rita Durão (1781), que incorporou à história narrativas adicionais, como a de Paraguaçu e sua irmã, Moema, cujo fim dramático foi registrado na célebre pintura *Moema*, de Victor Meirelles (FIGURA 4), e na escultura homônima feita por Rodolfo Bernardelli, em 1895, constituindo, portanto, um tema caro às artes visuais brasileiras.

Das produções aqui analisadas, *Caramuru* é a produção mais livre em termos de forma. A voz narrativa ao início do filme, acompanhando o enquadramento da filmagem no desenho de um livro de histórias, já revela como será o desfecho dos dois personagens principais, Diogo, um artista português degredado, e Paraguaçu, uma “princesa” tupinambá. Os figurinos são, de modo geral, estilizados, especialmente os usados por Paraguaçu e Moema (FIGURA 6). Parece conveniente que a produção use pequenas peças plumárias para evitar a nudez característica dos

tupinambás históricos, mas a estilização dos trajes aponta para o caráter lúdico e carnavalesco da trama.

Dentre outras coisas, é constante o diálogo com a contemporaneidade, como quando o cacique Itaparica busca vender o Brasil a Dom Vasco de Athayde, anunciando todas as vantagens econômicas e turísticas que o território tem a oferecer, ou quando D. Vasco afirma que a extração de pau-brasil gerará empregos e o desenvolvimento do país (FIGURA 5). Ao longo da viagem marítima, é apresentado Heitor, que comete crimes inócuos para ser degredado e viajar gratuitamente, e parece fazer referência à cultura de viagem dos “mochileiros” contemporâneos.

FIGURA 4 – *MOEMA*, DE VICTOR MEIRELLES, 1866.



FIGURA 5 – O TRIÂNGULO AMOROSO DE *CARAMURU, A INVENÇÃO DO BRASIL* (2001).



Assim como a música de Jorge Ben Jor em *Xica da Silva*, a composição *Tuby Tupi*, de Lenine, embora seja uma composição anterior ao filme, complementa de forma relevante o encadeamento audiovisual. A letra da canção, ao enumerar diversas comunidades e personalidades indígenas,

convoca a imagem de um Brasil atual cuja identidade é fundamentalmente uma atualização do ser indígena, mas de uma forma genérica e difusa, muito mais baseada em estereótipos que em análises socioculturais. Vejamos um excerto do tema composto por Lenine:

Canibal tropical, qual o pau
Que dá nome à nação, renasci
Natural, analógico e digital
Libertado astronauta tupi
(...)
O meu nome é Tupy
Guaicuru
Meu nome é Peri
De Ceci
Sou neto de Caramuru
Sou Galdino, Juruna e Raoni (LENINE, 1999).

A estrofe apela para uma forma de misticismo panteísta generalizante, que situa o “canibal” tupi na origem e na essência de tudo, enquanto o refrão reclama unidade com notórias figuras indígenas. O discurso do filme parece colocar os valores da brasilidade e a identidade indígena em igual patamar. Desconsideram-se, em *Caramuru*, os preconceitos e a opressão sofridos historicamente pelos povos indígenas, enquanto, ao mesmo tempo, um indigenismo apolítico e a-histórico é abraçado.

FIGURA 6 – O TRIÂNGULO AMOROSO DE *CARAMURU, A INVENÇÃO DO BRASIL* (2001)



Os papéis tupinambás não são interpretados por atores indígenas. Em conjunção com o tom geral da narrativa, isso se revela altamente problemático. O resultado em tela são indígenas vagos, sem especificidades culturais, reduzidos a um louvor da espontaneidade, da alegria de viver e da liberdade sexual. Itaparica reproduz estereótipos ao ser mostrado como preguiçoso e malandro, enquanto Paraguaçu e Moema são marcadas acima de tudo por serem vetores do triângulo amoroso que constituem com Diogo.

Este é um ponto de convergência dos três filmes: a sexualidade de suas personagens femininas principais. Xica, Carlota, Paraguaçu e Moema são francas a respeito de seus impulsos sexuais e buscam satisfazê-los. Xica, que utiliza seu apelo para convencer o contratador a cercá-la de extravagâncias, e Carlota, que se coloca acima das normas sociais, relacionando-se com um homem casado, associam-se ao arquétipo cinematográfico da *femme fatale*, caracterizada como mulher misteriosa, dissimulada e perigosa, que exerce seu poder por vias escusas, às margens do socialmente aceitável (HANSON; O'RAWE, 2010, p. 1-6). As princesas tupinambás de *Caramuru*, por sua vez, orbitam em torno de Diogo, homem, branco e europeu: a realização de Paraguaçu é estar ao lado dele quando se encerra a história; a tragédia de sua irmã, Moema, é não poder ocupar este posto.

O quarto filme selecionado para esta análise, *Desmundo* (2003), destaca-se dos demais no tom e no tema. Não se trata de uma abordagem carnavalesca, mas de um esforço naturalista. Também não se trata da biografia de um personagem histórico e mitificado, mas de uma personagem fictícia e que está situada em um posto de autoridade. *Desmundo* adapta o romance homônimo de Ana Miranda (1996), e concerne a narrativa de Oribela, uma órfã enviada à América Portuguesa, como muitas outras, a fim de casar-se com um colono.

Enquanto se debruça sobre o tema das órfãs trazidas de Portugal e, mais especificamente sobre o drama pessoal de Oribela, o filme trabalha muitas questões fundamentais na vida na América Portuguesa, como a complexidade do panorama étnico, social, religioso e econômico vigente. Em certo momento, por exemplo, o sacerdote, exige ao marido de Oribela, Francisco, que lhe entregue um número de seus escravos indígenas, a fim de que possam receber uma educação cristã. Francisco insiste em liberar apenas um número limitado de crianças pequenas, pois necessita dos servos que têm condições físicas para desempenhar funções em sua propriedade. Quando o padre exige ainda um jovem mais maduro, que pesque para o colégio, isso dá início a uma troca de insultos entre o proprietário e a autoridade eclesiástica (FIGURA 7).

Enquanto o trabalho escravo ocupava um lugar central na vida econômica da colônia, a Igreja demandava a salvação das populações nativas pela via da evangelização. Deste modo, o filme representa um momento em que a disputa pelas almas se converte em uma disputa pelos corpos dos indígenas. Resta claro que, para além de qualquer interesse econômico, o personagem do sacerdote vê como imperativo o processo de trazer o território colonial da “selvageria” para uma percepção europeia e cristã de civilização. Isso inclui suprimir as culturas tradicionais daqueles a quem se refere como “gentios”, “negros da terra” e “brasis”.

FIGURA 7 – O PADRE ABANDONA A PROPRIEDADE DE FRANCISCO, APÓS A DISCUSSÃO ENTRE OS DOIS, EM *DESMUNDO* (2003)



As falas do sacerdote exprimem a visão de que é importante apartar a colônia das práticas pecaminosas que se tornaram correntes, e trazer as jovens da Europa para se casarem com os colonos, enquanto parte da luta contra estas práticas. Em vista da fala de um personagem que diz preferir as índias às órfãs de Portugal, fica implícito que o concubinato com mulheres indígenas é um componente fundamental das ditas atitudes pecaminosas. Além disso, no sermão que se segue ao casamento coletivo entre os colonos e as órfãs, o sacerdote afirma que de suas uniões virá a bênção da “alvura da pele”.

Outra questão exposta ao longo do filme é a posição dos cristãos novos no mundo português. Ximeno Dias, é um cristão novo e um personagem essencial na trama, pois é a ele que Oribela recorre para tentar fugir de Francisco, e é com ele que a portuguesa tem relações sexuais consensuais, em oposição aos recorrentes atos de estupro que sofre nas mãos do marido. Para Francisco, todavia, e presumivelmente para a maior parte da sociedade ao seu redor, Ximeno é valorizado apenas pelos bens de consumo que tem a oferecer, como escravos, espelhos, tesouras, colheres, jogos de tabuleiro e curiosidades (FIGURA 8).

FIGURA 8 – XIMENO MOSTRA SEUS PRODUTOS A FRANCISCO EM *DESMUNDO* (2003).



Enquanto indivíduo, porém, Ximeno é um cidadão de segunda classe. São atribuídos a ele insultos como “marrano” e “gente que foi batizada em pé”. O último insulto se referindo à presunção de que os cristãos novos haviam adotado a fé católica tardiamente e por conveniência, e que não havia qualquer certeza de que tinham de fato abandonado as tradições judaicas.

Assim, *Desmundo* discute uma ampla cadeia de tensões e opressões próprias do ambiente colonial da América Portuguesa. A desconfiança em relação aos cristãos novos, a posição subalterna das populações indígenas e o componente de uma ordem civilizacional impositiva inerente aos representantes da igreja são exemplos disso. Acima de todas as outras questões, todavia, certamente se impõe o tema das relações de gênero.

Embora o envio das órfãs se imponha como uma ação caridosa do estado português e da igreja, ou ao menos se justifique dessa forma, a prática só é possível na medida em que as mulheres não são compreendidas como possuidoras da mesma autonomia que os homens. As órfãs são lembradas pelo personagem de Dona Brites que lhes cabe ser submissas, e que casar é fácil, conquanto sejam obedientes. Sua função é fiar, tecer, gerar filhos, não abandonando o espaço da casa.

Com relação ao aspecto visual, o filme de Alain Fresnot se opõe aos outros três selecionados. Como se pode observar nas figuras 7 e 8, foi empregado um esforço substancial na construção de cenários e figurinos que evoquem o século XVI. É notável a rusticidade da mobília e dos implementos utilizados, bem como a escuridão dos interiores, dado que as construções possuem poucas janelas. Os materiais predominantes são taipa, madeira e palha (FIGURA 9).

FIGURA 9 – A RUSTICIDADE DE DESMUNDO (2003).



Deve-se atentar também para os usos que o filme faz da linguagem. A maior parte dos diálogos do filme é composta em português arcaico, enquanto diversas outras falas são enunciadas em uma forma de tupi antigo. Assim como a crueza da caracterização, o fator linguístico gera estranhamento aos olhos do público, mas também colabora com a construção de uma impressão de verossimilhança. Além disso, as atuações são naturalistas e, ao contrário do que ocorre com *Caramuru*, os papéis indígenas não são interpretados por atores de outras etnias.

Talvez a questão mais crucial acerca do tratamento visual dado ao filme de Alain Fresnot seja a violência em cena. Embora outros filmes selecionados para esta análise apresentem cenas de violência, a abordagem naturalista e imersiva de *Desmundo* produz desconforto no espectador, que é situado no núcleo das experiências de Oribela, e não em um mundo altamente estilizado de meias verdades, fatos passíveis de contestação, metalinguagem e representações irreverentes.

É importante que a investigação de um conjunto de filmes contemple o modelo estético adotado por estas obras. Como apontado por Ismail Xavier (2008), há modelo narrativo clássico, em grande parte consagrado pela indústria hollywoodiana. Este modelo consiste do uso da tela como uma espécie de “janela”, uma ilusão imersiva, que permite ao espectador sentir-se envolto pela narrativa. Em oposição a essa dinâmica, que o autor chamou de “transparência”, há o que ele entende como “opacidade”, isto é, o uso da tela como uma superfície não-imersiva, que jamais deixa de chamar atenção para a ficção tramada em sua composição. Narrativas opacas frequentemente são irônicas e antinaturalistas, recorrendo àquilo que Noël Burch (1973: 147) denomina “estruturas de agressão”.

Os três primeiros filmes aqui listados são nítidos exemplos de narrativas opacas. Em evidente oposição a estes exemplos, encontra-se *Desmundo*. O filme de Fresnot busca produzir uma experiência imersiva para o espectador, introduzindo elementos que buscam trazê-lo para a história sem chamar atenção para o constructo fictício ali tecido.

III. CONSIDERAÇÕES

O que *Xica da Silva*, *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil* e *Caramuru, A Invenção do Brasil* têm em comum, à parte suas peculiaridades temáticas, técnicas e estéticas enquanto formas possíveis de cinema histórico brasileiro, é o que trazem para a discussão sobre o gênero dentro deste modelo específico de cinema. Embora todos apresentem personagens femininos relevantes para a história, sua caracterização é frequentemente reduzida ou caricata. Por exemplo: ao assumirem, como mencionado acima, as características do arquétipo da *femme fatale*, Carlota Joaquina e Xica da Silva se tornam personagens menos complexos, objetificados, mais definidos por sua sexualidade e sua ambição, e pela necessidade de satisfazê-las.

Paraguaçu e Moema são personagens sintéticos. Epitomizam o conceito de “interesse amoroso”, isto é, o personagem feminino que geralmente acompanha o herói de aventura, existindo apenas em função dele. Além disso, não possuem qualquer caracterização que vá além da genérica “alegria de viver” e da fixação canibal por Diogo, que em si são estereótipos exaustivamente associados aos povos indígenas brasileiros na ficção, e não apenas nos meios audiovisuais.

Já Oríbela, em *Desmundo*, destaca-se na medida em que parece ser um personagem com seus próprios interesses em mente, que nunca cessa com suas tentativas de fugir ao arranjo matrimonial que lhe foi imposto. Nunca lhe é dada a permissão para que exponha seus próprios desejos, mas claramente deseja voltar à vida religiosa e a Portugal, longe do “desmundo”, o não-mundo, ao qual foi trazida. Mesmo quando aparenta estar conformada com sua condição, ela jamais a aceita por completo, e continua a tentar se evadir. Embora não seja em si uma norma, a presença de mulheres na composição do roteiro, pode ter sido um fator importante para a composição mais nuançada da narrativa. O romance que serviu de base para o filme, cabe tornar a observar, também é de autoria feminina.

Conforme já foi observado, na década de 1970, pela teórica do cinema Laura Mulvey, a forte presença masculina na produção cinematográfica dominante leva à criação de filmes inclinados para a satisfação de um público também masculino. O cenário derivado dessa dinâmica é um cinema no qual a mulher ocupa principalmente o posto de objeto de desejo, assumindo a função de satisfazer o desejo do olhar de um espectador masculino.

A mulher, desta forma, existe na cultura patriarcal como o significante do outro masculino, presa por uma ordem simbólica na qual o homem pode exprimir suas fantasias e obsessões através do comando linguístico, impondo-as sobre a imagem silenciosa da mulher, ainda presa a seu lugar como portadora de significado e não produtora de significado. (MULVEY, 1983: 438)

É importante salientar que, dos filmes selecionados, apenas um foi dirigido por uma mulher: *Carlota Joaquina, Princesa do Brasil*, de Carla Camurati, que também contou com duas roteiristas em sua equipe de produção, Melanie Dimantas e a própria Camurati. *Desmundo*, por sua vez, foi escrito por uma equipe que, além de Alain Fresnot, contava com Sabina Anzuategui e Anna Muylaert para adaptar o romance de Ana Miranda.

Segundo o Boletim GEMMA¹ 2: Raça e gênero no cinema brasileiro (1970-2016) do (GEMAA), produzido pelo Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, o cinema brasileiro está longe de ser um meio artístico-comercial diverso. Segundo os dados oferecidos pelo boletim, 98% dos filmes com mais de 500.000 espectadores produzidos foram dirigidos por homens. Que apenas 2% tenham sido dirigidos por mulheres é um indicador de quão ínfima ainda é a presença feminina no meio. Certamente, uma presença tão majoritariamente masculina no campo da produção cinematográfica nacional impacta no modo

¹ Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa.

como personagens femininos são apresentados na tela. Qualquer análise futura sobre o tema das representações femininas no cinema nacional deve contemplar esta questão.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BURCH, Noël. *Práxis do Cinema*. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

GOMES, Paulo Emílio Sales. *Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CANDIDO, Marcia Rangel et al. *Raça e Gênero no Cinema Brasileiro (1970-2016)*. Boletim GEMAA, n.2, 2017.

DURÃO, José de Santa Rita. *Caramuru: poema épico do descobrimento da Bahia*. Disponível em: < <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bn000099.pdf>>. Acesso em: 20/04/2018.

FURTADO, Júnia Ferreira. *Chica da Silva: história e vida*. In: SÜSSEKIND, Flora et al. *Vozes Femininas: gêneros, mediações e práticas de escrita*. Rio de Janeiro: 7letras: 2003.

HANSON, Helen; O'RAWE, Catherine. Introduction: "Cherchez la *femme*". In: HANSON, Helen; O'RAWE, Catherine. *The Femme Fatale: Images, Histories, Contexts*. Londres: Palgrave MacMillan, 2010.

LENINE. *Tubi tupy*. In: LENINE. *Na Pressão*. Los Angeles: Ariola Records, 2009. 1 CD.

MIRANDA, Ana Maria. *Desmundo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

MULVEY, Laura. *Prazer visual e cinema narrativo*. In: XAVIER, Ismail (org.). *A Experiência do Cinema*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

ROSENSTONE, Robert A. *A história nos filmes, os filmes na história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

SANTOS, Joaquim Felício dos. *Memórias do Distrito Diamantino*. Rio de Janeiro: Typ. Americana, 1895.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

XAVIER, Ismail. *O Discurso Cinematográfico – A Opacidade e a Transparência*. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

V. FILMOGRAFIA

O descobrimento do Brasil. Humberto Mauro, 1937.

Como era gostoso o meu francês. Nelson Pereira dos Santos, 1971.

Xica da Silva. Cacá Diegues, 1976.

Carlota Joaquina, Princesa do Brasil. Carla Camurati, 1995.

Caramuru, A Invenção do Brasil. Guel Arraes, 2001.

Desmundo. Alain Fresnot, 2003.

**LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD
DE GÉNERO EN EL PROFESORADO
Y SU INCIDENCIA EN EL ALUMNADO
TRANSGÉNERO: UN ESTUDIO DE CASO
EN EDUCACIÓN INFANTIL**

ESPAÑA CHICO, CELIA
FERNÁNDEZ-FUERTES, ANDRÉS A.
FERNÁNDEZ ROUCO, NOELIA

LA COMPRENSIÓN DE LA DIVERSIDAD DE GÉNERO EN EL PROFESORADO Y SU INCIDENCIA EN EL ALUMNADO TRANSGÉNERO: UN ESTUDIO DE CASO EN EDUCACIÓN INFANTIL

I. INTRODUCCIÓN:

La escuela se enfrenta a grandes retos que aún no ha sido capaz de asumir con éxito y a los cuales no ha logrado dar una respuesta realmente eficaz. La heterogeneidad de niños y niñas escolarizados en los centros educativos es un claro ejemplo de ello (García-Bacete, 2003; Halstead, 1996). La diversidad del alumnado crea un panorama complejo y difícil de asumir para una institución articulada sobre modelos tradicionales, que concibe las diferencias como una perturbación y que termina perpetuando la “normalidad” como un mecanismo de simplificación de la realidad (Sapon-Shevin, 2013). De esta manera, tiende a cobrar fuerza e imponerse una identidad aparentemente única, lícita y estable, como reflejo de las imposiciones morales existentes en la sociedad, que invisibiliza, disuade y niega todas aquellas identidades que resultan subversivas a ojos del sistema (Skliar, 2005).

Esto ocurre con la diversidad sexual y de género, a la cual apenas se le da cabida en los centros educativos, provocando que los niños y niñas, cuyas vivencias no normativas del género y la sexualidad suelen sufrir una situación ciertamente delicada (De Stéfano, Puche y Pichardo, 2015). Los informes anuales realizados por ILGA-Europe en los últimos años ponen de manifiesto cómo, en España, el ámbito educativo constituye uno de los contextos en los cuales se da una mayor incidencia de la violencia hacia este ámbito, poniendo, así, el foco en las escuelas, por encima de otros entornos tales como el laboral o el sanitario. Del mismo modo, evidencian la reciente incursión, en este país, de discursos de odio en los entornos educativos que, apelando a una supuesta libertad de las familias a elegir la educación de sus hijos e hijas, niegan la identidad de los y las menores que divergen del modelo sexual o de género tradicional (ILGA-Europe, 2015, 2016, 2017). Sin embargo, no ha sido, hasta hace pocos años, cuando han comenzado a realizarse investigaciones en torno al abordaje de la diversidad sexual y de género en las aulas, o a los conocimientos y actitudes del alumnado ante tales realidades. Dichos primeros estudios han ido poniendo de manifiesto, a lo largo de la última década, los altos grados de violencia que se ejerce en las aulas contra los niños, niñas y adolescentes con unas expresiones, orientación del deseo, o identidad de género no normativas. Asimismo, han demostrado una escasez generalizada de conocimientos en el alumnado, y un nivel elevado de prejuicios hacia las diferentes orientaciones e identidades (Generelo, 2016).

De entre estos estudios desarrollados, especialmente en ámbitos educativos y contando con participantes menores de edad, destaca cómo la homofobia tanto cognitiva (relativa a las ideas y conceptos en torno a la diversidad sexual y de género), como también la conductual (referida a los comportamientos hacia personas con orientaciones, identidades, y expresiones no normativas) (Borrillo, 2001) queda instaurada y puede reproducirse de múltiples formas. Informes territoriales, de varias comunidades autónomas señalan un elevado grado de intolerancia hacia la diversidad sexual y de género por parte del alumnado (Gehitu, 2014; Lambda, 2008; Pichardo, Molinuevo, Rodríguez, Martín y Romero, 2006). Por otro lado, y siguiendo la misma tónica, las investigaciones desarrolladas por Generelo y Pichardo (2005) y Santoro, Gabriel y Conde (2010) ponen de manifiesto los abundantes prejuicios y estereotipos interiorizados por los niños, niñas y adolescentes hacia esta diversidad.

Los y las menores cuyas vivencias del género y la sexualidad divergen de la norma tienden a convertirse, en el seno educativo, en una de las dianas del odio y la violencia. Esta situación es sufrida especialmente por los y las menores trans, es decir, aquellos/as “cuya manera de estar en el mundo, expresarse y presentarse hacen que no se auto-perciban, ni sean percibidos por otras personas, dentro de lo que se espera típicamente del sexo que se le asignó en el nacimiento” (Platero, 2014, p. 44), por desafiar fuertemente las normas sociales vinculadas al género y la sexualidad. De esta manera, es importante prestar atención a estos niños, niñas y adolescentes ya que constituyen una realidad cuya visibilidad es creciente y su vulnerabilidad puede verse perjudicada. Esto se debe a que, en los últimos años, se está experimentado un gran aumento en la cifra de menores transgénero que, en base a sus necesidades, optan por realizar modificaciones censales de su nombre y género, así como en su estética o físico para reconocerse y ser reconocidos como pertenecientes al género que sienten propio. El aumento de referentes, y la mayor presencia de la diversidad de género en el escenario público puede ser la causa de este incremento, debido a la posibilidad de presenciar y poder acceder a realidades hasta ahora silenciadas y aparentemente inexistentes (Sinclair-Palm y Gilbert, 2018; Zucker, Bradley, Owen-Anderson, Kibblewhite y Cantor, 2008).

Así se presenta, en los centros educativos, un panorama realmente complicado ante el cual el profesorado no logra dar respuestas efectivas. Por un lado, el silencio suele imponerse en las aulas, invisibilizando la diversidad sexual y de género y, por tanto, desatendiendo las demandas del alumnado. De esta forma, se termina relegando la resolución de conflictos ocasionados por el odio a esta diversidad a un segundo plano (De Stéfano et al., 2015; Mendos, 2014). Por otro lado, la falta de acciones específicas emprendidas por el profesorado, así como sus respuestas, en muchos casos ineficaces, hacen que los centros educativos sean vistos por este alumnado, especialmente por los y las estudiantes transgénero, como lugares poco seguros y en muchos casos a evitar (Grossman et al., 2009; Toro, 2015).

La actuación habitual del profesorado suele destacar por la evitación hacia la mediación en este tipo de conflictos, así como por las reticencias a la inclusión de contenidos sobre sexualidad y género en las aulas o al abordaje de la diversidad. La adopción de estas respuestas puede deberse a dos razones fundamentales. Por un lado, la consolidación, en las escuelas, de los asuntos sexuales y de género como una cuestión tabú provoca el rechazo inicial en los y las docentes ante un posible afrontamiento (Caricote, 2008). Por otro lado, el amplio desconocimiento del profesorado sobre diversidad sexual y de género provoca que sus repuestas puedan no ser lograr la eficacia necesaria (Ens, Holmes, Pullen, Temple y Travers, 2015).

La formación inicial del profesorado en cuestión de diversidad de género tiende a permanecer, así, ausente de los planes de estudios. El alumnado que cursa estudios universitarios en Educación (Infantil y Primaria) en España no recibe apenas formación específica sobre sexualidad, y menos aún sobre diversidad sexual y de género. Las asignaturas en las que estos asuntos sí se contemplan destacan, en su mayoría, por su carácter optativo (Martínez et al., 2013). De igual forma se observa en otros estudios universitarios, y en otros países. Así lo muestra Penna (2015), quien realiza un meta-análisis que da a conocer una situación muy similar, en este caso respecto a quienes, en un futuro, pueden impartir clases en Educación Secundaria: los conocimientos continúan siendo escasos, perpetuando, además, la transfobia y los estereotipos. Debido a esta falta de formación específica en los estudios universitarios, y también a la escasez de formación continua relativa a estos asuntos, el profesorado no dispone, frecuentemente, de las herramientas teóricas necesarias para abordar el género en el aula ni sus múltiples fenómenos, tales como pueden ser su diversidad, la normatividad o la violencia (Zembylas y Kaloyirou, 2007). De esta manera, el profesorado encuentra su fuente de información a través de otras vías alternativas. Estas otras plataformas terminan construyendo el marco conceptual sobre género y sexualidad de

los y las profesoras (así como del conjunto de la población, en su mayoría). Sin embargo, pueden no contener información rigurosa ni aportar conocimientos que puedan ser realmente útiles para su abordaje en el aula (Mejía, 2006; Zucker, Bradley, Owen-Anderson, Kibblewhite y Cantor, 2008).

Con todo lo comentado, en el presente trabajo, se ha pretendido ahondar en los conocimientos sobre diversidad sexual y de género de una maestra de Educación Infantil de Cantabria que en su clase trabajó con una menor transgénero. Del mismo modo, se ha pretendido profundizar en las fuentes de información de las cuales obtuvo sus conocimientos al respecto, así como en su formación universitaria. En las líneas subsiguientes se muestra la metodología seguida en el desarrollo de la presente investigación.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS:

II.1 *Objetivos:*

El primer objetivo que se plantea consiste conocer los recursos formativos de los que dispone el profesorado, en concreto, una maestra española de Educación Infantil, a la hora de afrontar la diversidad de género en el aula, así como la repercusión en su práctica docente.

De forma menos general se plantean objetivos específicos tales como indagar en los conocimientos sobre diversidad de género de los que disponía la maestra con anterioridad a tener, en su aula, a una menor transgénero. Igualmente, se ha pretendido identificar las fuentes de información de las cuales obtuvo sus conocimientos actuales sobre diversidad de género y las identidades transgénero, y su formación universitaria al respecto. Por último, se ha analizado la incidencia de tales modificaciones del marco conceptual de la maestra.

II.2 *Participante:*

El proceso de selección de la participante ha sido no probabilístico, en concreto, se ha realizado un muestreo propositivo, debido a que el objetivo de este estudio no ha consistido en la generalización de los resultados sino en profundizar y adentrarnos en las vivencias, experiencias, ideas y al marco conceptual de la participante.

De este modo, la selección ha sido intencional (Martín-Crespo y Salamanca, 2007), pues se ha basado en la búsqueda deliberada de una informante clave cuyas características estuvieran delimitadas por estas dos características específicas: por un lado, debía de tratarse de una persona profesional de la educación, y por otro haber trabajado con un/a menor transgénero.

El perfil de la participante protagonista del estudio, de esta manera, está conformado por una maestra de Educación Infantil con una experiencia de 6 años en varios centros educativos, y en cuya clase contó con una menor transgénero en una fase inicial de su proceso de transición.

II.3 *Técnica e instrumento de recogida de información:*

Para el desarrollo de este estudio fueron empleadas dos técnicas: la entrevista semiestructurada y la técnica Delphi.

Por un lado, la entrevista semiestructurada fue la técnica empleada para la recogida de datos que posteriormente fueron analizados y los cuales aparecen detallados en el apartado siguiente. El instrumento constó de un guion con diversos bloques temáticos que se fueron abordando con el fin de profundizar en la realidad vivida por la maestra. Algunos de los bloques que cobran interés en el presente trabajo son: datos sociodemográficos, situación personal previa, proceso de identificación, y situación personal posterior.

Por otro lado, la técnica Delphi fue empleada para validar y obtener la versión más consensuada posible del instrumento (León y Montero, 2003). Para ello se contó con un gabinete de expertos/as formado por cuatro integrantes, docentes de diversas universidades españolas, con amplia experiencia en el campo de la investigación, quienes realizaron propuestas relativas a la pertinencia de las preguntas, la estructura y la extensión.

II.4 Aspectos éticos:

En lo que respecta a este trabajo, el anonimato y la confidencialidad han estado asegurados en todo momento, velando por preservar la identidad de nuestra participante. De igual modo, se ha registrado, verbalmente, su consentimiento informado, tras hacerle conocedora de las condiciones y los fines académicos y científicos de la investigación. También, los temas abordados a lo largo de la entrevista, así como las preguntas planteadas, presentaban un carácter voluntario, permitiendo a la participante no responder si lo creía oportuno, y se dio la posibilidad de realizar una devolución de los resultados.

Por último, la participación de la docente contó con la autorización, por escrito, de la familia de la menor. Este hecho se debe a que, en el discurso de la maestra, la alumna sería nombrada recurrentemente.

III. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS:

A continuación, se muestran los principales resultados del estudio realizado siguiendo el análisis de contenido del relato, a partir de la categorización del mismo (Gibbs, 2012). Los resultados se presentan en tres bloques diferentes. El primero, incluye aquellas concepciones e ideas que tenía la maestra en relación con la diversidad sexual y de género. El segundo bloque alude a los contenidos relativos a este ámbito, o ausencia de ellos, a los que tuvo acceso a lo largo de sus estudios universitarios y su carrera profesional. Por último, el tercer bloque, incluye los elementos que ayudaron a la maestra a conocer esta diversidad, dotándola de herramientas, así como los cambios vividos por la ella tras el proceso de aprendizaje.

III.1 Conocimientos previos sobre realidades trans

El número de niños niñas y adolescentes transgénero que, en los últimos tiempos están optando por llevar a cabo su transición, tanto médica como, especialmente edades tempranas, social¹, está aumentando en los últimos años (Sinclair-Palm y Gilbert, 2018). Este hecho se debe a que, pese a la situación tan sensible que viven en múltiples entornos los y las menores cuyas vivencias del género y la sexualidad no se amparan bajo la norma, la visibilidad y, por ende, el número de referentes está aumentando actualmente. En los medios de comunicación, desde hace unos años, han comenzado a aparecer personas transgénero, se ha elaborado material multimedia como documentales que abordan este tema, o incluso programas o series televisivas han comenzado a incorporar personajes transgénero (Zucker et al., 2008). A continuación, se muestra una intervención de la maestra en la que se evidencia el concepto que manejaba de “persona trans”, con anterioridad a tener en su aula a una menor transgénero. También puede observarse, en la misma cita, cómo uno de los primeros elementos a los que alude, al ser preguntada por sus conocimientos sobre diversidad de género, es precisamente la escena pública: los referentes. Así,

¹ La “transición médica” alude a los tratamientos hormonales e intervenciones quirúrgicas a las que se someten aquellas personas transgénero que lo estiman conveniente para sí mismas (Spack et al., 2012). Por otro lado, la transición social, hace referencia a la modificación de la apariencia física sin necesidad de recurrir a las medidas anteriores (e.g., modificación de la forma de vestir, utilización de complementos, etc.) más frecuente en niños y niñas (Price, 2012).

hace hincapié en la existencia de personas transgénero conocidas y famosas, presentándolas, por tanto, como una fuente de conocimiento sobre estas realidades. Por último, alude la actitud positiva que manifiesta públicamente ante la diversidad de género:

“Pues yo sabía lo que era una persona trans, una persona que tenía en la cabeza un género y en el cuerpo otro. Además, ha habido trans famosos y yo la verdad que soy abierta a esas cosas”.

Sin embargo, la forma en la que se aborda la diversidad de género, y especialmente las identidades trans en el escenario público, en muchas ocasiones puede no ser la más adecuada. En las múltiples plataformas a las cuales tiene acceso la población (televisión, internet, revistas, periódicos, etc.), es habitual comprobar cómo las identidades trans son observadas desde el paradigma del error, una perspectiva que no pone foco sobre la valoración de la diversidad o las múltiples expresiones e identidades propias de la especie humana. Al contrario, este paradigma se centra en señalar la diferencia, y en presentar a las personas trans como una equivocación. Bajo esta idea, se remarca una falta de concordancia entre el cuerpo y “la cabeza”, en lugar de señalar a la normatividad, y a las implicaciones y expectativas diferenciadas que se depositan en las personas por el hecho de ser hombres o mujeres. Así, y pese al incremento de la aceptación de la diversidad por parte de la población, está comúnmente extendido e interiorizado el siguiente enunciado: personas trans son aquellas que han nacido en el cuerpo equivocado. Como vemos, pese al aumento de la aceptación, la reciente visión benevolente de las personas trans, y la consecuente bienintencionada actuación de múltiples actores sociales, esta idea continúa perpetuándose, tanto en los *mass media*, como en otros muchos escenarios, bajo una destacable ausencia de referentes alternativos positivos (Missé, 2013).

El ideario que se mantiene en los medios de comunicación sobre esta diversidad, proviene del discurso médico tradicional sobre las identidades trans. Sus argumentos se han instaurado en la sociedad, provocando que el conjunto de la población tienda a abordar estos asuntos bajo los parámetros propios de la patología o el trastorno, tal y como hemos podido observar en el fragmento anterior. Estas narrativas vinculadas a la biología y la medicina, normalmente tratan la identidad de género en términos esencialistas. También, este asunto es abordado, habitualmente, desde una perspectiva obstétrica, estableciendo una vinculación entre el desarrollo fetal y el establecimiento de una determinada identidad de género. Así, gran parte de la población, teniendo o no conocimientos médicos o biológicos al respecto, encuentra su aval en este discurso para dar explicación a la diversidad de género, discerniendo entre lo que es considerado un desarrollo normal, y lo que no lo es (García, 2015). A continuación, se muestra cómo la maestra entrevistada se refiere, en estos términos, al proceso por el cual se define y determina la identidad de género:

“Es algo que pasa en la especie humana y que cuando nace una persona así pues nace, y además hay una fase en el desarrollo del feto, en el que puede decantarse físicamente para hombre o para mujer [...], o sea que... no sé, es que tampoco tengo, o sea, no tengo bases científicas”

De esta forma, tal y como observamos, las ideas de las que dispone la población (y también los y las profesionales de la educación) sobre diversidad sexual y de género, provienen y se configuran en su interacción con los medios accesibles que tienen a su disposición, los cuales, frecuentemente, aportan informaciones poco rigurosas o sesgadas. Pero, ¿por qué sucede esto?, ¿no existe suficiente formación universitaria respecto al género y sexualidad?, ¿sería necesario implementar planes formativos? A continuación, nos adentramos en tales cuestiones.

III.2 Género y diversidad sexual en la formación universitaria

El aprendizaje de los conocimientos relativos al género, la sexualidad y su diversidad, tiende frecuentemente a dejarse en manos de agentes educativos tales como los *mass media*, que sustentan sus argumentaciones en discursos vagamente científicos, tal y como hemos comprobado con

anterioridad. Esto se debe a que la formación en esta diversidad queda frecuentemente en un segundo plano, tanto en niveles educativos básicos, como en los estudios universitarios de múltiples ramas de conocimiento. Este hecho no solo restringe el acceso de los y las profesionales a esta formación sino que tal invisibilización también configura unas respuestas actitudinales negativas hacia todos aquellos elementos que diverjan de la normatividad (Penna, 2015). La ausencia o, en su caso, la escasez de la formación que se recibe en los estudios universitarios de educación puede observarse a través del siguiente fragmento, en el cual la maestra comenta no recordar haber tratado tales asuntos en el seno de la diplomatura de Magisterio en Educación Infantil que cursó. Puede comprobarse, además, como alude, de nuevo, a su bagaje como única fuente de formación al respecto:

“Formación no, no sé, no recuerdo la verdad la propia que tienes tú. No sé si en Psicología... es que ya no recuerdo la formación de la carrera, y luego pues, de género, pues la que tiene uno ya de la propia vida, no sé. Yo no he tenido formación específica a parte, tampoco...”

Tal y como muestran los estudios realizados al respecto, la educación sexual apenas entra en la formación inicial de los y las docentes. La escasez de contenidos sobre sexualidad, y que estos en su mayoría aparezcan como parte de la formación continua, provoca que el grueso de docentes no esté realmente formado en estos asuntos. Igualmente, el carácter transversal del que se dota a este contenido hace, también, que surjan ciertas lagunas o dudas en el profesorado, quienes, en muchos casos, desconocen cómo actuar (Martínez et al., 2013). Por otro lado, la formación inicial de los y las futuras docentes en género difícilmente logra aportarles las suficientes herramientas teóricas para que, en el momento en el que entren al aula sean capaces de afrontar tanto la diversidad como la violencia hacia ella. Los y las profesionales de la educación, así, se ven en la necesidad de abordar la sexualidad y el género de manera intuitiva, intentando desplegar sus habilidades y dando respuesta a las necesidades según unos conocimientos, en muchos casos, poco fundamentados (Zembylas y Kaloyirou, 2007). La maestra, como hemos podido observar en el fragmento anterior, reconoce no tener apenas formación específica al respecto. Acto seguido emite las palabras que se muestran a continuación. De esta manera, traslada la idea de que, pese a su falta de formación sobre diversidad sexual y de género, intenta suplir esta carencia a base de voluntad y buen hacer:

“Estoy más en el tema de tratar un poco la igualdad, ¿no?, en cuanto... pues que no tienen que jugar los niños a coches y las niñas a muñecas”.

De esta manera puede observarse cómo el trato del género y la sexualidad queda en manos de voluntad del docente en cuestión. Este hecho constituye una situación peligrosa pues los estudios demuestran cómo, pese al incremento de las políticas que abogan por la igualdad y la eliminación de las violencias, la cultura escolar tiende a reproducir y perpetuar tanto las estructuras de poder heteropatriarcales, como las dinámicas normativas (Venegas, 2010).

Por todo lo comentado, la maestra no disponía de los conocimientos suficientes para comprender y abordar la situación de la menor transgénero, debido a su falta de formación específica al respecto. De esta forma, ¿qué recursos utilizó con el fin de dotarse de las herramientas necesarias?, y, ¿sirvieron para que, realmente, lograra su objetivo, y comprendiera la diversidad de género en el contexto escolar? A continuación, se pretende dar respuesta tales preguntas.

III.3 Recursos para la mejora del abordaje y la comprensión de la diversidad sexual y de género

Ante la falta de formación y de contenidos específicos en los estudios universitarios de educación, el profesorado puede verse en la necesidad de emprender una búsqueda de información personal en algunos momentos de su trayectoria profesional. Esto es lo que le ocurrió a la maestra entrevistada, la cual comenzó a indagar en recursos que le ayudaran a comprender esta diversidad tras conocer que en su aula tenía a una menor transgénero. El fragmento que se presenta a

continuación hace referencia a la reacción que tuvo la maestra tras tener una reunión con la madre de la alumna en cuestión, donde hizo a la maestra conocedora de la inminente transición social que llevaría a cabo su hija:

“Llegué a casa y lo primero que fui fue ir a buscar un poco cosas. Y documentales, [...] ya he visto en las noticias varias veces noticias con respecto al tema, que antes igual no me percataba, [...] hasta el punto de llegar al telediario incluso a algún programa que ha habido, entrevistas y eso a niños, a... adolescentes que han salido”.

De este modo, vuelve a reafirmarse la idea de que los *mass media* se consolidan como una de las primeras fuentes de información a las que recurre la población general, pero también los y las profesionales, a la hora de encontrar contenidos específicos sobre género y sexualidad. La frecuencia de consulta de estos medios está aumentando, así como los materiales que pueden encontrarse. Sin embargo, de entre todos estos contenidos sobre sexualidad, sigue siendo una mínima parte la que acoge realidades homosexuales o transgénero, primando, especialmente, las informaciones sobre vivencias heteronormativas de la sexualidad (Brown, 2010).

Otro de los recursos que sirvieron a la maestra para obtener conocimientos y comprender en mayor medida esta diversidad fueron las charlas que organizó en su centro una asociación de personas lesbianas, gays, bisexuales y trans de su comunidad autónoma. Las asociaciones, su asesoramiento, y las redes de apoyo, cobran una gran importancia a la hora de concienciar y aportar herramientas útiles para afrontar esta diversidad de una forma eficaz, y garantizando el bienestar del alumnado (Hill, Menvielle, Sica y Johnson, 2010). A continuación, se muestran las palabras de la maestra a este respecto:

“Una asociación de trans [...] nos vinieron a dar unas charlas, de un instituto [...], donde había un caso y llevaban camino andado en el tema. [...] Te das cuenta de que es una necesidad que puede surgirte en el aula y, como tal, se debe actuar es con sentido común. [...] Tienes que actuar en consecuencia, tratar su necesidad.”

En este mismo fragmento, también podemos comprobar cómo, para la maestra, haber disfrutado, tanto del visionado de documentales y noticias como, especialmente, haber asistido a estas charlas organizadas por asociaciones, tuvo un papel imprescindible a lo largo de todo el proceso vivido. Estos recursos facilitaron, no solo su comprensión y su aprendizaje, sino también su sensibilidad hacia este tipo de cuestiones y su apertura hacia nuevas experiencias profesionales.

IV. CONCLUSIONES:

En el desarrollo de esta investigación, ha podido observarse cómo la vivencia de la maestra encuentra múltiples puntos comunes con la situación que se desprende de la revisión bibliográfica.

En primer lugar, es posible comprobar cómo los conocimientos de los que disponía la maestra destacan por concebir las identidades de género no normativas como una patología o un error. Esta idea ontológica de la identidad trans como incongruencia entre cuerpo y mente ha sido el paradigma más ampliamente aceptado y asumido por la población. El motivo de la presentación de este discurso como el mayoritario puede deberse a que ésta ha sido la perspectiva difundida a través de los *mass media*, y por tanto, la más extendida (Missé, 2013; Platero, 2014). La formación universitaria no ha logrado neutralizar el efecto negativo de tales informaciones pues en los estudios superiores apenas aparecen estos contenidos, ni en los planes de estudios de educación ni tampoco en otras ramas de conocimiento (Martínez et al., 2013; Zembylas y Kaloyirou, 2007). Así lo verifican las palabras de la maestra, quien comenta no recordar formación específica al respecto.

El abordaje y el afrontamiento eficaz de la diversidad de género en las aulas queda, así, en manos de la voluntad del profesorado, su interés y su aprendizaje autónomo, pues parecen no

aportarse, por sistema, recursos formativos adecuados a estos y estas profesionales, tal y como también relata la maestra. De esta forma, los y las docentes (así como las familias) se ven en la necesidad de buscar información y redes de apoyo, acudiendo a documentales o recibiendo charlas de asociaciones (Hill et al., 2010). De esta manera, y como consecuencia de la escasez de estos contenidos en los planes de estudios universitarios, la formación del profesorado a través de estos y otros recursos, resulta esencial para garantizar el bienestar y correcto desarrollo de los niños y niñas trans, evitando situaciones de violencia que puedan desencadenar en estrés, ansiedad o depresión (Toomey, Mcguire y Russell, 2012).

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Borrillo, D. (2001). *Homofobia*. Barcelona: Bellaterra.
- Brown, J. D. (2010). Mass media influences on sexuality Mass Media Influences on Sexuality. *The Journal of Sex Research*, 39(1), 42–45.
- Caricote, E. A. (2008). Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes. *Educere*, 12(40), 79–87.
- De Stéfano, M., Puche, L. y Pichardo, J. I. (2015). El compromiso de la investigación social en la construcción de otra escuela posible. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 29(1), 49–60.
- Ens, K., Holmes, C., Pullen, A., Temple, J. y Travers, A. (2015). Fighting for trans kids: Academic parent activism in the 21st century. *Studies in Social Justice*, 9(1), 118–135.
- García-Bacete, F. J. (2003). Las relaciones escuela-familia: un reto educativo. *Infancia y Aprendizaje*, 26(4), 425–437.
- García, D. J. (2015). La intersexualidad en el discurso médico-jurídico. Eunomía. *Revista en Cultura de la Legalidad*, 8, 54–70.
- Gehitu. (2014). *Opiniones sobre la diversidad afectivo-sexual*. Guipuzkoa: Gehitu.
- Generelo, J. (2016). La Diversidad sexual y de Género en el sistema Educativo: ¿qué sabemos sobre ella? Índice: *Revista de Estadística y Sociedad*, 66, 29–32.
- Generelo, J. y Pichardo, J. I. (2005). *Homofobia en el sistema educativo. Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Grossman, A. H., Haney, A. P., Edwards, P., Alessi, E. J., Ardon, M., Howell, T. y Grossman, A. (2009). Lesbian, Gay, Bisexual and Transgender Youth Talk about Experiencing and Coping with School Violence: A Qualitative Study. *Journal of LGBT Youth*, 6, 24–46.
- Halstead, J. M. (1996). Values and values education in schools. En J. M. Halstead y M. J. Taylor (Eds.), *Values in education and education in values* (pp. 11–22). Bristol: RoutledgeFalmer.
- Hill, D. B., Menvielle, E., Sica, K. M. y Johnson, A. (2010). An affirmative intervention for families with gender variant children: Parental ratings of child mental health and gender. *Journal of Sex and Marital Therapy*, 36(1), 6–23.
- ILGA-Europe. (2015). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2015*. Bruselas: Corelio Printing.
- ILGA-Europe. (2016). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2016*. Bruselas: Corelio Printing.

ILGA-Europe. (2017). *Annual Review of the Human Rights Situation of Lesbian, Gay, Bisexual, Trans and Intersex People in Europe 2017*. Bruselas: Corelio Printing.

Lambda, C. (2008). *Homofobia y transfobia en el ámbito educativo*. Valencia: Lambda.

León, O. G. y Montero, I. (2003). *Métodos de investigación en psicología y educación* (3ª ed.). Madrid: McGraw-Hill.

Martín-Crespo, M. C. y Salamanca, A. B. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, 27(1), 1–4.

Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A. A., Carcedo, R. J., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25, 35–42.

Mejía, N. (2006). *Transgenerismos. Una experiencia transexual desde la perspectiva antropológica*. Barcelona: Bellaterra.

Mendos, L. R. (2014). Niñas, niños y adolescentes LGTBI como sujetos de derecho frente al hostigamiento escolar. *American University International Law Review*, 29(4), 905–944.

Missé, M. (2013). *Transexualidades. Otras miradas posibles*. Barcelona/Madrid: Egales.

Penna, M. (2015). Homofobia en las aulas universitarias: un meta-análisis. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 13(1), 181–202.

Pichardo, J. I., Molinuevo, B., Rodríguez, P. O., Martín, N. y Romero, M. (2006). *Actitudes ante la diversidad sexual de la población adolescente de Coslada (Madrid) y San Bartolomé de Tirajana (Gran Canaria)*. Madrid: FELGTB.

Platero, R. L. (2014). *Trans*exualidades: Acompañamiento, factores de salud y recursos educativos*. Barcelona: Bellaterra.

Price, S. (2012). Supporting transgender children: New legal, social, and medical approaches. *Journal of Homosexuality*, 59(3), 422–433.

Santoro, P., Gabriel, C. y Conde, F. (2010). *El respeto a la diversidad sexual entre jóvenes y adolescentes. Una aproximación cualitativa*. Madrid: Injuve.

Sapon-Shevin, M. (2013). La inclusión real: Una perspectiva de justicia social. *Revista de Investigación en Educación*, 3(11), 71–85.

Sinclair-Palm, J. y Gilbert, J. (2018). Naming new realities: supporting trans youth in education. *Sex Education*, 18(4), 321–327.

Skliar, C. (2005). Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en educación. *Revista de Educación y Pedagogía*, 17(41), 11–22.

Spack, N. P., Edwards-Leeper, L., Feldman, H. A., Leibowitz, S., Mandel, F., Diamond, D. A. y Vance, S. R. (2012). Children and Adolescents With Gender Identity Disorder Referred to a Pediatric Medical Center. *Pediatrics*, 129(3), 418–425.

Toomey, R. B., McGuire, J. K. y Russell, S. T. (2012). Heteronormativity, school climates, and perceived safety for gender nonconforming peers. *Journal of Adolescence*, 35, 187–196.

Toro, X. (2015). Niños y niñas transgéneros: ¿nacidos en el cuerpo equivocado o en una sociedad equivocada? *Revista Punto Género*, 5, 109–128.

Venegas, M. (2010). La igualdad de género en la escuela. *Revista de La Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 388–402.

Zembylas, M. y Kaloyirou, C. (2007). Emociones y violencia contra las mujeres y otros grupos. Implicaciones pedagógicas. *Revista de Educación*, 342, 37–59.

Zucker, K. J., Bradley, S. J., Owen-Anderson, A., Kibblewhite, S. J. y Cantor, J. M. (2008). Is Gender Identity Disorder in Adolescents Coming out of the Closet? *Journal of Sex & Marital Therapy*, 34(4), 287–290.

**TODA ESCUELA TIENE UN PARTIDO:
UN ANÁLISIS DE LA FORJA DE LA OPINIÓN PÚBLICA
Y LAS CONSECUENCIAS DEL GOLPE-CIVILES-
LEGALES-MEDIA PARLAMENTARIAS 2016**

FLEISCHHAUER CORREA DA COSTA, MARCELO LUIZ

TODA ESCUELA TIENE UN PARTIDO: UN ANÁLISIS DE LA FORJA DE LA OPINIÓN PÚBLICA Y LAS CONSECUENCIAS DEL GOLPE-CIVILES-LEGALES-MEDIA PARLAMENTARIAS 2016

I. MOVILIZACIÓN Y POLARIZACIÓN

La elección para la presidencia de Brasil de 2014, al igual que en otros eventos de la historia social y política del país, proporcionan una alarmante división entre los actores políticos que lideraban los divergentes polos de la sociedad brasileña.

Las manifestaciones expresivas del pro impeachment ocurridas a lo largo de 2014 y 2015, que llevaron a las calles millares de manifestantes en ciento de ciudades, contaron con la presencia de una profusión de organizaciones con perfiles variados: grupos religiosos, asociaciones profesionales, asociaciones patronales, partidos políticos y movimientos sociales. De los movimientos contra el partido que estaba en el gobierno desde 2003, el Partido de los Trabajadores (PT) de Luís Inácio Lula da Silva, surgió a partir de 2013, el movimiento “Ven a la calle” y el movimiento “Brasil Libre”, fueron los que presentaron mayor capacidad de movilización social y mayor visibilidad en los medios de información tradicionales y en las redes sociales, entre muchos parte de los simpatizantes de las referidas asociaciones, es importante tener en cuenta lo considerable de jóvenes en la edad escolar o preuniversitario.

Independiente del nivel de renta, el discurso pronunciado por estos movimientos han atraído, aunque sólo a través de la red social, el interés de recientes y futuros electores y, aún más alarmante, fueron las vertientes más radicales de esa corriente social, que clamaba por otra intervención militar en Brasil, penas más estrictas para un país que tiene la cuarta mayor población carcelaria del mundo. Además de la apología a ideas que remontan las décadas más oscuras del siglo pasado, como la lucha al comunismo, al “bolivarianismo”, a la corrupción centrada sólo en un partido, penas capitales y la vuelta del estado de excepción.

Los principales medios de comunicación ampliamente apoyaban, financiados por los sectores industriales vinculados al capital extranjero y caracterizado, en la práctica, como una manifestación de las clases medias, que sin la adecuada reflexión, cubrió todos los males que afectan al Brasil desde que se constituyó como Estado, así como las circunstancias contemporáneas, tales como: los reflejos de la crisis mundial, la recesión económica, las investigaciones y hallazgos de la corrupción política asociada a las empresas estatales o de capital nacional, las figuras políticas que habían gobernado el país en los últimos 14 años, el Presidente Lula y la Presidente Dilma Roussef, que a través de programas sociales, premiados en diversos países, por diversas organizaciones, han podido reducir la pobreza extrema - clasificada con el número de personas que viven con menos de US\$ 1 por día - en 75% entre 2001 y 2012. En el mismo período, la pobreza fue reducida en 65%.¹

Esta valoración de las clases sociales que históricamente siempre han vivido en los márgenes de la sociedad brasileña, de consumo, fue interpretado por esa vertiente política conservadora, impulsado por un gigantesco aparato de los medios de comunicación, junto al capital y a la concepción de sociedad extranjera, reconocían en las valorosas empresas gubernamentales mencionados, como un medio de la “izquierda” implementar agendas políticas absurdas y anacrónicas que imputan al gobierno.

¹ <http://www.fao.org/brasil/pt/>

En el otro sector, quienes apoyaban los gobiernos progresistas que estaban en la presidencia durante más de una década, fueron: la mayoría de los centros sindicales, de los movimientos sociales históricos (como el Movimento dos Sem Terra) (Sin Tierra), universitarios, gran parte de los intelectuales brasileños, artistas consagrados y pequeños partidos políticos vinculados a la política de izquierda.

Las principales directrices de los, así llamados, administradores, eran, básicamente, la manutención de los programas de distribución de renta, de la continuidad del acceso a la educación superior subsidiada y pública y, en particular, el cumplimiento de lo que dispone la Constitución de la República Federativa del Brasil, promulgada en 1988.

En otras palabras, según las clases dominantes brasileñas, la erradicación de la pobreza, la expansión del acceso a la educación y la defensa de la Constitución Federal sería parte de una estratagema para implementar el comunismo en Brasil y para romper con los valores nacionales, como la familia y la religión católica. Defender la Carta Magna del se ha convertido en un acto revolucionario y no asegurador.

II. LA REELECCIÓN DE DILMA ROUSSEF

Con el 100% de las urnas apuradas, el PT obtuvo 54.501.118 de votos, contra 51.041.115 votos que el oponente Aécio Neves (PSDB). Con la reelección de Dilma, el Partido dos Trabalhadores (Partido de los Trabajadores) debe alcanzar 16 años de poder en el cargo máximo del país. El impacto de los medios de comunicación, contrariamente a la Presidente fue rápida:

“La reelección de Dilma representa un triunfo de orden personal y otro del carácter político. Criticada por ministros de su propio gobierno y líderes de su propio partido, la presidenta ganó a pesar del pobre desempeño en la economía y al final de una campaña marcada por el deseo de cambiar la mayoría del electorado.”²

Ahora, si el “deseo en cambiar la mayoría del electorado” no se demostró en las urnas y, cabe destacar, que el Brasil utiliza uno de los procesos electorales más seguros del planeta. Las elecciones 100% computadorizadas - hecho que pone el país en evidencia ante el mundo y es razón de orgullo para todos los brasileños³.

El aparato de los medios de comunicación, descontento con la derrota, una vez más se esfuerza para descalificar el gobierno, lanzando sospechas sobre las urnas electrónicas que sustituyen el voto de papel. Uno de los principales sitios de noticias del país dirigido por el *Grupo Folha*, que publica el período impreso más difundido, *La Folha de São Paulo*, posiblemente en previsión de la derrota de su campaña contra Dilma Roussef, aún en 29 de agosto de 2014 publica materia bajo el título: “*La urna electrónica en Brasil no es totalmente confiable, está sujeta a fraude y no permite auditoría*”⁴.

El inconformado candidato había derrotado la Presidencia de la República, el senador Aécio Neves (PSDB), en julio de 2015 ya se decía que el gobierno Dilma podría

2 <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2014/10/1537894-dilma-e-releita-presidente-do-brasil.shtml>

3 <http://www.tse.jus.br/imprensa/noticias-tse/2016/Agosto/eleicoes-seguras-saiba-como-surgiu-a-urna-eletronica-e-por-que-ela-esta-em-constante-processo-de-evolucao>

4 <https://eleicoes.uol.com.br/2014/noticias/2014/08/29/especialistas-alertam-para-possibilidade-de-fraudes-na-urna-eletronica.htm>

ser más breve de lo que algunos piensan. En aquello año, el ex candidato a presidente ya defendía tesis de irregularidades fiscales de la Presidenta.

III. EL IMPEDIMENTO Y LA OPERACIÓN “LAVA JATO”

Con una adhesión cada vez mayor a grupos opuestos al gobierno reelegido, y con toda la fuerza combativa de una de las cinco mayores corporaciones de los medios de comunicación del planeta, asociada, con empresas del mismo sector con amplia relevancia y alcance nacional, dedicada exclusivamente contra el Partido dos Trabalhadores (Partido de los Trabajadores) y sus líderes máximos, Luiz Inácio Lula da Silva y la Presidenta Dilma Roussef.

Debido a un contexto de fundo moralista, supuesto combate a la corrupción endémica en el país y con la relajación y aumento de los poderes del órgano judicial por varios momentos, sin la observación del sistema legal brasileño, siguiendo la tradición que fue legada por el autor más famoso de Florencia, la llamada (la supuesta) “Operación Lava Jato – *Que vino a pasar el Brasil a limpio*”, ordenada por un Juez de primera instancia, pero que, súbitamente pasó a ocupar un lugar tan expresivo en la vida política nacional, siendo portada de revistas semanales más importantes de Brasil, invitado para números eventos con banqueros, empresas y políticos, teniendo la compaternidad corporativista de las instancias superiores, por fin, la medía le confirió un “nuevo País”: la República de Curitiba (Sede del estado de Paraná, sur de Brasil – donde ese juez profiere sus decisiones en la 13ª Vara Federal).

Señalamos que momentos como estos fueron ya inscritos en la historia política brasileña en el siglo XX⁵, exactamente en periodos anteriores a los constantes Estados de excepción vividos por la corta historia republicana de Brasil, y, por lo tanto, nos dedicaremos más atentamente a eso, retomado actualmente para mostrar sus peculiaridades. De vez en cuando, surge alguna autoridad que se confiere una competencia mucho mayor de lo que es debido a desterrar la corrupción de la sociedad brasileña y, con frecuencia, el uso de las prácticas contrarias a un Estado Democrático de Derecho es recurrente; olvidando, aplastando y contorneando la Carta, la legislación infraconstitucional y los derechos y garantías fundamentales del individuo.

Ese poder es conferido al juez, hace con que su proclamada “República”, basada, repetimos, en los medios de comunicación, en la ocurrencia de una significativa parcela de la población que comenzó a sentir los efectos de la crisis económica de 2008 y en los sectores industriales, amenaza, chantajeó, condujo el proceso de recolección probatoria de manera arbitraria, instituyendo en el Derecho Brasileño (o “curitibano”) la “Delação Premiada”, que tiene origen en Italia, en el momento de la operación “Mãos Limpas” (“Manos limpias”), que aborda exclusivamente la obtención de confesiones e indicaciones, por lo menos, dudosas, sobre la participación de terceros. En el caso brasileño, de figuras políticas nacionales y ejecutivos de las mayores empresas nacionales, con el objetivo de una reducción de la pena futura, ya que los mismos serían reo confesos, pero estarían colaborando con la investigación judicial.

⁵ Expresión '**República de Curitiba**' crea ola de orgullo regional en Paraná "Soy de la **República de Curitiba!**", gritaba el delegado de la Policía Federal Algacir Mikalovski al micrófono en el ato delante del predio de la Justicia Federal de **Curitiba**, donde trabaja el juez Sergio Moro. <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2016/03/1755017-expressao-republica-de-curitiba-cria-onda-de-orgulho-regional-no-parana.shtml>

Se debe destacar que, obviamente, cuanto mayor sea la relevancia de lo inscrito en ese sistema, antijurídico a quienes defienden la Constitución de la República Federativa del Brasil, por la doble comprensión de que: esas teóricas pruebas deben tener una relevancia limitada, dado que cuanto mayor sea la posición ocupada por el designado, mayor es el beneficio concedido, y más grave, teniendo en cuenta que tal práctica es análoga a la propia obtención de pruebas por medio ilícitos, entendemos la práctica como análoga a la tortura, en este caso, psicológica.

De esta manera, la “República de Curitiba” amenazaba y, aún amenaza, la República de Brasil, porque transgreden sus institutos jurídicos más caros y amenaza la Carta Magna del país, trayendo consigo una enorme inseguridad jurídica. Uno de los Ministros de lo Supremo Tribunal Federal (la “Suprema Corte” brasileña) afirma claramente:

"Nunca he visto tal ‘delação premiada’, nunca imaginé un número tan grande de delaciones, algo errado está pasando ... No entiendo alguien ser enviado al chirona (expresión popular para cárcel/penitenciaría) y mantenido allá hasta haber la “delação premiada”, algo errado está sucediendo ... No estoy suponiendo que haya invenciones de los delatores, o mejor, de los colaboradores del poder judicial, lo que no entiendo es que si prenda, invirtiendo el principio constitucional que si prenda para debilitar el ser humano y venga a denunciar. Bajo mi óptica científica, esto sucede"

Además del mencionado citamos y apuntamos más algunos procedimientos jurídicos regidos de forma a un espectáculo mediático, contribuyendo a las Decisiones Prolatadas y las etapas procesuales, como regla general, sigilosas, fuesen ampliamente difundidas para la población brasileña, forjando verdaderos tribunales de jurado o mismos juicios Ad Hoc.

- I- Detenciones irregulares
- II- Sustitución de Competencias
- III- Inexistencia del Contradictorio y de Amplia Defensa sin acusación
- IV- Pruebas insuficientes para una Condena Penal
- V- Reducción del ejercicio de la defensa
- VI- Fugas de información confidencial a los medios de comunicación

Incluso la protesta pública no tiene prisión preventiva de cualquier individuo. Un derecho sólo existe realmente cuando uno puede utilizar y practicar. Quien tiene un derecho violado sufre una pérdida de alguna especie y no reaccionar alienta otros no sólo a faltarle el respeto a otros derechos suyos, como la de otras personas.

Hasta mismo la Presidencia de la República llegó a ser “recortada” en el nombre de una apuración de los hechos de manera veloz y atendiendo a los clamores populares y políticos que buscaban el derrocamiento de la Presidenta e implementaren sus intereses vencidos desde las elecciones de 2014, pero jamás olvidado.

Éste, en líneas generales, es el panorama de Brasil pre impedimento, o, como preferimos, pre golpe del Estado PARLAMENTARIO, CIVIL, MEDIÁTICO Y JUDICIARIO.

La principal base jurídica para la institución del proceso de impedimento fue el llamado “Crimen de Responsabilidad Fiscal”. Supuestamente cometido por Dilma

Roussef. La ley del Impeachment, de abril de 1950, define lo que es crimen de responsabilidad de un presidente⁶ y ganó nuevos artículos a partir de la incorporación de la Ley de Responsabilidad Fiscal (LRF), de 2000. Para la acusación, los decretos lastimarían el art. 10, ítem 4, y art. 11, ítem 2, de la Ley del Impeachment, que son: - *"infringir patentemente, y de cualquier modo, dispositivo de la ley presupuestaria"* y *"abrir crédito sin fundamento en la ley o sin las formalidades legales"*.

Lo que la acusación examina son decretos, que aumentó los gastos, ha traído un impacto en el objetivo fiscal primario de 2015 que, aproximadamente, es el valor que el Gobierno se propone obtener en el cuadro final del año. Y contradice el artículo 4º de la Ley del Presupuestario Anual (LOA) de 2015. Para editarlos, por lo tanto, tendría que obtener el permiso del Congreso, como dice el artículo 167, sección V, de la Constitución Federal.

Dice también que fueron publicados en un momento en que el Planalto (Altiplano) ya sabía que la meta no se cumpliría y ya había pedido una corrección en el valor. Y que Rousseff, como directora del país, tenía conocimiento de esos decretos y los ha autorizado, por eso, es responsable de ellos. Inicialmente, formó parte de la acusación seis decretos, pero a lo largo de la investigación resultó que tres de ellos no causaron impacto en el objetivo y, por lo tanto, fueron retirados del juicio. La acusación afirma aún que el Tribunal de Cuentas de la Unión (TCU) consideró la práctica irregular. Y dice que, en lugar de hacer los decretos aumentando los gastos, el Gobierno debía haber promovido recortes en el Presupuestario dado la crisis económica.

La defensa, por su vez, postula que los decretos no han autorizado un aumento de los gastos porque solamente reorganizaron el dinero de gastos ya previstos y autorizadas por el Congreso. Así, no tuvo impacto en el objetivo fiscal, que luego, por la crisis económica, ha sido revisado y cumplido al final del año. Según el ex Ministro de Finanzas y Planificación, Nelson Barbosa, la solicitud para incitar la apertura de los decretos se hace siempre por el personal de los ministerios, en un sistema electrónico que no les permitiría si no hubiera acuerdo con la ley aplicable.

Él aún dice que el proceso implica varios funcionarios y pasos antes de llegar a Presidente. Así, Rousseff habría firmado por la orientación de expertos técnicos, que no señaló ninguna irregularidad y, por lo tanto, no se hace responsable. Además, afirma que cuando los decretos fueron firmados el TCU aún no había cuestionado la práctica. Ya que se hacía así hace años y por varios Gobiernos. Después de la manifestación del TCU en octubre de 2015, el Gobierno afirma haber dejado de hacer este tipo de decreto, pero afirma que la regla no puede aplicarse de forma "retroactiva".

Luego de un juicio político y no jurídico, la Presidente Dilma Roussef fue alejada de sus funciones, carácter temporal en abril de 2016 y definitivo en agosto de 2016. Aunque Dilma Rousseff, fuese absuelta por unanimidad por el Tribunal Internacional pela la Democracia, encargado de juzgar el proceso de impeachment abierto en el Senado por una supuesta maquiage de un déficit público de 2014, año de su reelección, el Tribunal compuesto por expertos procedentes del México, Francia, Italia, España, Costa Rica y Estados Unidos concluyó que el impeachment viola la Constitución Brasileña, la Convención Americana sobre Derechos Humanos y el Pacto Internacional de derechos civiles y políticos. Inspirado en el Tribunal Russell, que juzga los crímenes de guerra americanos durante la Guerra en Vietnã, la corte debe evaluar y juzgar los diferentes aspectos del proceso de impeachment brasileño.

⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L1079.htm

Mismo que haya puesto relieve en la falta de crimen de responsabilidad cometido por Dilma Rousseff, senadores leales al entonces gobierno interino del liberal Michel Temer condenaron la Presidente progresista en el fin de agosto. Según el Tribunal internacional, en la ausencia de crimen de responsabilidad, el proceso de impeachment se asemeja a una herramienta golpista utilizada por fuerzas antidemocráticas y conservadoras para derrocar el gobierno legalmente electo. Un nuevo tipo de golpe parlamentario que se revistió de legalidad.

Miembro del jurado, el Premio Nobel de la Paz, el argentino Adolfo Pérez Esquivel, en declaraciones en el Senado brasileño, disparó: "*Los intereses del pueblo de Brasil y de toda la América Latina deben estar por encima de los intereses de los partidos de élites*". En su discurso, la senadora francesa Laurence Cohen, denunció el "*proceso político controlado por la derecha y por la gran burguesía con el fin de mantener sus privilegios, ya que nunca apoyaron el hecho de 48 millones de brasileños salgan de la pobreza. Esta gran burguesía de los hombres blancos ricos y antiguos no refleja la sociedad brasileña. Lo que quieren es traer otra vez una política racista y misógina*".

Lo que se hace evidente a través de las primeras reformas propuestas por el gobierno provisional de Michel Temer: regreso de la privatización desenfrenada, desmantelamiento de la CLT, mayor carga de trabajo, reducción de la financiación pública de la educación y salud, la discriminación contra las mujeres, los negros, indios y las minorías y la reducción de la mayoría penal⁷

IV. MICHEL TEMER Y LA ENSEÑANZA FUNDAMENTAL Y MEDIA EN BRASIL

La propuesta para la reforma de la enseñanza media que el gobierno de Michel Temer ha enviado al Congreso en octubre de 2016, en la forma de una medida provisional, es la base para la repetición de fórmulas fallidas del gobierno Fernando Henrique Cardoso (1994-2002), basadas en el empobrecimiento de la formación para abaratar los costos.

A principio de septiembre, poco después de la publicación de los resultados de la edición de 2015 del Índice de Desarrollo de la Educación (Ideb), en el que la enseñanza media de la red pública no logró la meta estipulada de 4,3, quedando en 3,7, el Ministro de la Educación anunció reformas. Y la secretaria ejecutiva de MEC, Maria Helena Guimarães Castro, dijo que el gobierno apoya la relajación curricular, dividido por áreas de conocimiento, con un año y medio de disciplinas comunes y el resto opcional, direccionado al mundo del trabajo. La misma integró el equipo de FHC⁸.

La relajación se relaciona con el objetivo de abaratar la enseñanza pública, poniendo en peligro la educación de las clases más empobrecidas del país. Aquellos que ocupan posición más privilegiada en la jerarquía socioeconómica nunca se sometieron ni someterán a los límites de las reformas educacionales, como fue en el caso de la reforma promovida por la Ley n. 5.692/1971.

El gobierno golpista usa como excusa el bajo resultado debido a las condiciones de las escuelas, de la enseñanza y la evaluación de carrera en el magisterio. De hecho, querer resolver el problema por decreto, señales, una vez más, el carácter autoritario. Una MP ejemplifica la ausencia de legitimidad política de los que llegaron al poder sin voto popular. La propuesta consiste, básicamente, en un ablandamiento de la enseñanza media con todos

⁷ <http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Politica/Dilma-Rousseff-e-inocentada-por-Tribunal-Internacional/4/36500>

⁸ <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32078?start=940>

los alumnos cursando disciplinas en común por un año y medio, luego elegir por áreas específicas de conocimiento o siguiendo por la enseñanza técnica profesional.

El movimiento estudiantil, abarcando todos los niveles, desempeña un movimiento contrario a las medidas que buscan el retroceso de la educación en Brasil. Los alumnos organizaron movimientos de ocupaciones de las escuelas en defensa de enseñanza de calidad. Debe señalar que los jóvenes exponen la falta de participación y diálogo en las escuelas. De hecho, la enseñanza media necesita una profunda transformación, pero en diálogo con las experiencias y expectativas de estudiantes y profesores que producen la vida de las escuelas.

V. EL "MOVIMIENTO ESCUELA SIN PARTIDO"

El movimiento "Escuela Sin Partido" que afirma representar a los padres y estudiantes opuestos a lo que llaman "adoctrinamiento ideológico" en las aulas brasileñas, existe hace varios años, pero sólo a partir de 2015 comenzó a causar controversia-desde que las cámaras municipales, asambleas legislativas y el Congreso Nacional comenzaron a debatir inspirado por el grupo.

El período de dicho movimiento representativo comienza a actuar más eficazmente, es precisamente el período de mayor elucubración política, precediendo el GOLPE PARLAMENTAR JURIDICO CIVIL Y MEDIÁTICO, donde viejos temores se quitaron el pecho de la historia, como la "amenaza comunista" para justificar que no había ninguna justificación.

En el contexto del golpe de estado político en curso en Brasil de 2016 que están examinando el Proyecto Escuela Sin Partido (PLS 193/2016 y 1411/2015 PL PL 867/2015). Este proyecto tiene como objetivo eliminar la discusión ideológica en el ambiente escolar, limitar los contenidos de la enseñanza de una supuesta idea de la neutralidad del conocimiento. Esto es un desarrollo que es contrario al principio constitucional de pluralismo de ideas y concepciones pedagógicas, así como la libertad de aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte y el conocimiento, considerando como válidos ciertos contenidos que sirven para mantener el statu quo y como doctrinario aquellos que representan una visión crítica.

La "Escuela Sin Partido" es una referencia a cosas distintas. En primer lugar, es el movimiento de la "Escuela sin partido", un grupo que dice representar a los padres y maestros. En el sitio web oficial^[9], el movimiento de preocupación "con el grado de contaminación política ideológica de las escuelas brasileña", y afirma que "un ejército organizado de militantes travestidos de profesores prevalece la libertad académica y la cortina de secreto de las aulas a vender su propia visión del mundo".

La discrepancia con las realidades de un mundo globalizado, digital, cosmopolita y gobernada con arreglo a los preceptos capitalistas, el gran ganador de la Guerra Fría, en total desconexión con los miembros de ese movimiento, por lo tanto, parecen desconocer la historia política y social del país, comparando el Brasil, en varias ocasiones, con el fallido sistema soviético o con la moribunda de la isla de Cuba que a pesar de la carga ideológica, cada vez más se abre al mundo occidental. Aquí es un extracto de un columnista de este movimiento anacrónico, Nelson Lehmann da Silva^[10]:

"El " maestro " repite consignas recogidas en los medios de comunicación, insultando a alguna autoridad, a menudo manipulado por militantes del partido profesional. La escuela y sus profesores "hicieron su cabeza", ellos inculcan ciertas doctrinas incorrectas cargadas de emociones. La escuela pública brasileña, sino también los rostros de la elite de las

escuelas privadas, son centrales donde mente simples y confusas, pero agudamente contra el capitalismo y los Estados Unidos de América.

Obviamente, todos los sistemas totalitarios dedican especial atención a la formación de la juventud. Y doctrinan, con el pretexto de la enseñanza. Imponen una "verdad" que es coherente con el poder vigente o a ser implantado. En Brasil, hoy en día, las nociones de ciudadanía y política transmitidas son notoriamente contaminados conceptos marxistas, particularmente en la educación de nivel medio. Lo que se enseña en las clases de historia, sociología, Geografía e incluso en literatura o filosofía, es adoctrinamiento.

En la mayoría de los Estados, las escuelas públicas bajo el control de maestros sindicalistas, militantes partidarios. Los textos escolares, casi sin excepción, emplean el vocabulario marxista, incluso los más ortodoxos, como "conciencia de clase", "lucha de clases", "modos de producción", "explotación internacional", "Imperialismo norteamericano" y la sistemática "demonización" del capitalismo."

Una vez más, es digno de registro la moderna comprensión de los derechos humanos individuales, sus garantías y efectiva su realización. Como consagrado a lo largo de siglos, filósofos y convenciones firmadas y ratificados por la mayoría de los Estados [11], todos nacen esencialmente iguales y libres, en su inteligencia y conciencia, por lo tanto, con igualdad de derechos. La educación influye y no elimina su libertad esencial, es decir, para la distinción por la divergencia del pensamiento que es un factor beneficioso para el ejercicio de la democracia. Libertad y la igualdad deben ser más que reglas escritas, prácticas diarias.

Hace muchos siglos se afirma que todo el mundo es igual y está en las constituciones de casi todo el mundo, incluyendo el brasileño y español. Sin embargo, las propias leyes garantizan el mantenimiento de la desigualdad. No tratamos aquí, sobre la desigualdad física, pero sí, de la desigualdad de oportunidades, la discriminación en el desequilibrio de oportunidades de estudio, empleo y condiciones de vida. Todos son iguales, pero no basta afirmar. Es necesario asegurar todas las oportunidades de alimentación, vivienda, salud, trabajo decente, participación en la vida pública y, para todas estas necesidades humanas, pasando por la educación.

Por lo tanto, toda escuela primaria y media, por la naturaleza de sus objetivos fundamentales, no debe ser una institución domesticadora, una institución total[12], un lugar de docilidad de cuerpos[13] y mentes que formen los estudiantes como mano de obra barata futura. Así que, ya sea pública o privada, la escuela es una institución pública, por lo tanto, deben formar a ciudadanos conscientes de su papel en la sociedad. Una ley sólo existe realmente cuando se puede ser utilizada y practicada. No saben utilizar ni pueden utilizar es injusto, por lo que el primer paso para asegurar una educación liberadora es informar y dar a conocer su espacio debido.

Restringir la escuela, en cualquier nivel, es para evitar que el pensamiento crítico, restringir las libertades de la gente joven y su potencial, así la propuesta anterior está penetrada por ambas ilegalidades del plan ético moral, cuando por disposiciones de inconstitucionalidades contenidas con el texto que rige todas las leyes de Brasil.

VI. LA INCONSTITUCIONALIDAD DEL PROYECTO LEY 867/2015

Inicialmente, es una iniciativa legislativa del Diputado Federal Izalci Pereira (PSDB/DF) que pretende incluir entre las directrices y bases para la Educación Nacional el programa "Escuela Sin Partido". Una de las razones que proporcionan la proposición parlamentaria cree que el proyecto de ley pretende la prohibición, en el aula, la práctica de adoctrinamiento político e ideológico, así como el anuncio o encerramiento, la realización

que pueda estar en conflicto con las convicciones religiosas o morales de los padres o tutores del estudiante.

Sostiene, aún que el Proyecto de Ley cumplirá:

- 1) Neutralidad política, ideológica y religiosa del Estado;
- 2) el pluralismo de ideas en el ambiente académico;
- 3) libertad de creencias;
- 4) el reconocimiento de la vulnerabilidad del alumno como parte más débil de aprendizaje;
- 5) el derecho de los padres para que sus hijos reciban educación moral conforme sus propias convicciones.

De repente, vemos que el citado Proyecto Ley[14] socava las libertades democráticas directamente, además de los principios constitucionales básicos como: el ejercicio de la ciudadanía, no la privación de derechos por motivos de creencia religiosa o convicción filosófica o política, libertad para aprender, enseñar, investigar y difundir el pensamiento, el arte o el saber, pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas y la enseñanza de la historia de Brasil que debe tomar en cuenta las aportaciones de diferentes culturas y etnias del pueblo brasileño.

Al analizar el proyecto, este movimiento condena la posibilidad de profesores comprometerse políticamente y tienen la posibilidad de presentar ideales que no son servidos por los medios de comunicación (el mismo anterior). Llama la atención sobre el contexto histórico del siglo XXI, que caen en la aparición y la acción política del movimiento.

2002 – Elección de un trabajador para la Presidencia de la República;

2003- Participación de la Unión Nacional de estudiantes a favor del gobierno;

2004 – Comienzo del Movimiento Escuela Sin Partido;

2010– Expansión del número de parlamentarios que compone un grupo conservador.

No se puede hacer un análisis de este movimiento sin el contexto exacto de lo que representa en el actual clima político brasileño, es decir, los miembros de núcleos conservadores a través del instrumento legislativo para evitar que la libertad de difusión del pensamiento, de análisis crítico de los contenidos y el debate de ideas y hechos sociales por la reducción en el contenido de esta propuesta.

Se destacam como inconstitucionalidades a los siguientes disposiciones: art.1º, II, IV, V, art. 3º I, IV, art. 5º IV, VI, IX, XIII, XIV, art. 6º, art. 205, art. 206 II, III, V, VI, art.207 y art. 210.

VII. CONCLUSIÓN

Para entender el Brasil actual, si es necesario un breve resumen de las condiciones sociales y políticas para una audiencia no familiarizada con los detalles del país, podría, razonablemente, entender el contexto al que es sometido al Estado se encuentra sometido, teniendo sus instituciones atacadas de forma incesante.

Aunque adelantada la pregunta anterior, el Proyecto de Ley, salvo mejor juicio, bajo el punto de vista histórico brasileño, social y material, es inadecuado, por no cumplir con los Principios de interés público, de la Racionalidad, del Poder-Deber y Interés Legislativo, por toda la base contenida en este artículo.

**RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONTROL
COGNITIVO: LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA
COMO UN INDICADOR DEL ÉXITO ESCOLAR**

ORLANDO REYNOSO OROZCO

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y CONTROL COGNITIVO: LA REGULACIÓN DE LA CONDUCTA COMO UN INDICADOR DEL ÉXITO ESCOLAR

I. Antecedentes

Actualmente dos grandes visiones contemporáneas del rendimiento escolar y por lo tanto del éxito y/o fracaso escolar predominan en los discursos políticos y educativos. La primera considera que el rendimiento escolar se expresa en una calificación escolar que asigna el profesor, ubicándose las causas y consecuencias del rendimiento en él estudiante. En la segunda postura, el rendimiento escolar incluye el proceso enseñanza aprendizaje y abarca aspectos como: habilidades, destrezas, actitudes y valores, adoptando una postura más flexible donde pudieran considerarse otras formas de identificar al estudiante que destaca (ANUIES, 2006). Sin embargo, ambos abordajes de dicho problema no contemplan un análisis crítico y multidisciplinario de lo que aportan otros agentes e instituciones, como los aspectos neurobiológicos, las condiciones sociales, la familia, el sistema educativo y la propia escuela (Goswami, 2006). Partimos del hecho de que muchas de las habilidades que regulan nuestro pensamiento, acciones y respuestas emocionales de manera que seamos capaces de tener objetivos y alcanzar una meta, son en su conjunto llamadas funciones ejecutivas. Un estudio longitudinal que dio seguimiento a 1000 sujetos desde el nacimiento hasta la edad de 32 años, sobresalta la importancia procesos de regulación de la conducta durante la infancia para tener salud, bienestar y seguridad pública (Moffitt, y otros, 2011). De tal manera que estudios como este muestran correlaciones y predicciones de las medidas clínicas de las funciones ejecutivas con el rendimiento académico (Blair & Diamond , 2008).

El conocimiento de cómo funciona nuestro cerebro, cómo cambia durante el desarrollo, cómo almacena y procesa información etc., son todas estas, líneas de investigación que han tenido un gran potencial en las ciencias y prácticas educativas (Goswami, 2006). Así, dependiendo de la óptica con que se abordan las diferentes investigaciones, se seleccionan factores explicativos del rendimiento académico como el cociente intelectual, los rasgos de personalidad, el origen étnico y social, las habilidades de lecto-escritura, las habilidades matemáticas, estilos de aprendizaje, estilos de crianza, etc., (Ardila, Pineda, & Rosselli, 2000; García Villamizar & Muñoz, 2000; Kaufman, 2010; Rohde & Thompson, 2007). En general, los predictores del desempeño académico se han clasificado en dos grandes grupos, los cognitivos y los no cognitivos (Rindermann & Neubauer, 2001; Robbins et al., 2004). Dentro de este gran conjunto de variables, las variables cognitivas –en particular el control cognitivo– han mostrado explicar gran parte de la varianza observada en el éxito académico. Es bien conocido en la práctica docente que “se puede tener una buena capacidad intelectual, buenas aptitudes y no estar obteniendo un rendimiento académico adecuado” (Navarro, 2003).

II. MARCO TEÓRICO

Actualmente, estudios recientes asociados a la regulación de la conducta y las respuestas emocionales han sido de gran relevancia en el ámbito educativo, de particular interés para nosotros son aquellos que han demostrado que la funcionalidad de los lóbulos frontales y de las funciones ejecutivas (FE) se correlacionan y predicen el éxito académico (Blair & Diamond, 2008; Duckworth & Seligman, 2005; Isquith & Gioia, 2000; Moffitt, y otros, 2011). Se entiende por FE a los procesos

neurocognitivos premeditados que están relacionados con la regulación del pensamiento, la acción y las emociones –procesos tales como la flexibilidad mental, control de la inhibición y la memoria de trabajo (Miyake, Friedman, Emerson, Witzki, & Howerter, 2000). De acuerdo con nuestro punto de vista, las FE son aquellas capacidades necesarias para mantener activamente las metas de una tarea y la información relacionada con ésta, para así poder utilizar la información de manera eficiente mediante el procesamiento sensorial. De tal manera que la evaluación cognitiva de las FE puede predecir las diferencias individuales en un contexto clínico y social (Miyake & Friedman, 2012).

A este respecto, se reporta que las FE (ej., la regulación de la conducta, atención y memoria de trabajo) son predictores del grado académico alcanzado, más allá del desempeño en la ejecución de pruebas diseñadas para medir el rendimiento académico (Alloway & Alloway, 2010; Hofer, Kuhnle, Kilian, & Fries, 2012). Existe suficiente evidencia que las FE juegan un papel muy importante en el aprendizaje, por ejemplo, el impacto de la memoria de trabajo sobre el desempeño académico esta ampliamente reportado en niños (Alloway & Alloway, 2010; Gathercole, Brown, & Pickering, 2003), los procesos de inhibición han sido relacionados con la lectura (Gernsbacher, 1993), la comprensión (Dempster & Corkhill, 1999), el vocabulario (Dempster & Cooney, 1982) y las matemáticas (Espy et al., 2004). De hecho, la inhibición de respuestas esta significativamente asociada con el éxito en cada una de las área curriculares evaluadas, indicando que los procesos de regulación de la conducta sustentan el rendimiento académico, más que la adquisición de habilidades y conocimientos en dominios específicos (Dempster & Corkhill, 1999).

Estudios recientes asociados a la regulación de la conducta y respuestas emocionales que promueven las FE o las conductas dirigidas a metas (a veces referidas como regulación conductual o control cognitivo) han sido de gran relevancia actualmente en el ámbito educativo. Son estas capacidades las que le permiten al alumno atender de manera eficiente los contenidos importantes (incluso si es aburrido), seleccionar y manipular las estrategias necesarias para entender y recordar, identificar los objetivos del aprendizaje, planificar y organizar su trabajo antes de empezar, estimar la calidad de su progreso mientras trabaja (al comparar los objetivos y metas realizados antes de empezar), revisar si se está haciendo lo necesario, cambiar fluidamente durante y entre tareas, así como manejar el tiempo disponible para terminar y alcanzar las metas. De tal manera, que estas capacidades cognitivas le permiten al estudiante una regulación útil de su conducta y la dirección del aprendizaje (Kaufman, 2010). Los problemas asociados a las FE implican una gran variedad de síntomas, como los errores perseverativos, la impulsividad, la falta de iniciativa, inflexibilidad mental, entre otros.

El control inhibitorio de la conducta, compuesto de actos motores, emocionales, cognitivos y sociales, es filogenéticamente una de las funciones de auto control más desarrolladas en el humano. Ontogenéticamente, se ha observado que la inhibición de respuestas motoras se desarrolla progresivamente desde la infancia hasta la adultez. Para contextualizarlo en la vida cotidiana, por ejemplo, a menudo las personas tienen que resistirse a impulsos que los hacen querer volverse a dormir, ingerir alimentos que engorden o prohibidos, de expresarse, de hacer cosas peligrosas, de jugar en lugar de trabajar, de llevar a cabo conductas sexualmente inapropiadas o violentas, y en general, de hacer numerosas conductas problemáticas para los otros y para sí mismos –de tal manera, que las satisfacciones inmediatas pueden ser fáciles de conseguir a corto plazo, pero las consecuencias de estas a largo plazo pueden tener consecuencias elevadas o violar las reglas de convivencia social. ¿Qué es entonces lo que nos permite seguir estas reglas y normas y así resistirnos a lo que egoístamente queremos hacer? Un control cognitivo eficiente requiere de un equilibrio entre la

capacidad de prepararse proactivamente (ej., mantener el objetivo de la tarea) y la de reaccionar (ej., ante un estímulo inesperado NoGo) bajo las circunstancias o demandas durante la resolución de una tarea en particular. La mayoría de los paradigmas de inhibición de respuestas imponen la necesidad de ajustar las estrategias en sus respuestas en situaciones que pueden tener varias opciones de respuestas.

En general, se piensa que el control ejecutivo opera de manera jerárquica, teniendo la CPF un papel destacado, sin embargo, dependiendo de la tarea a llevarse a cabo, diferentes regiones cerebrales corticales y subcorticales estarán involucradas en una serie de procesos que abarcan desde la atención sostenida, la detección del error y las representaciones mentales de las reglas de la tarea en ejecución. Las áreas cerebrales que más menudo se relacionan con las tareas de inhibición de respuestas en estudios de lesión y de fMRI incluyen el área premotora suplementaria, el motora suplementaria (Mostofsky et al., 2003), corteza premotora (Picton et al., 2007), corteza parietal (Rubia et al., 2007) y la CPF ventrolateral e insula (Boehler, Appelbaum, Krebs, Hopf, & Woldorff, 2010). La activación de la corteza frontal inferior y la insula han sido vinculadas consistentemente con la inhibición de respuestas (Garavan et al., 2006), sin embargo, la corteza insular ha sido relacionada con la resolución de la interferencia cuando las respuestas conflictivas se activan o de una manera más general cuando se necesita de mantener niveles elevados de motivación y control “top-down” durante la tareas. Por otra parte, las activaciones parietales pueden estar relacionadas con las demandas atencionales visuoespaciales de la tarea (Bari & Robbins, 2013). La CPF dorsolateral presenta grandes activaciones durante las tareas de inhibición de respuestas (Garavan et al., 2006), pero es muy probable que este involucrada en el mantenimiento en línea de las reglas de la tarea (Levy & Goldman-Rakic, 2000) y su activación ha sido relacionada más con la memoria de trabajo. En general, la CPF dorsolateral se piensa que ejerce un control ejecutivo sobre las conductas motivadas y emocionales, más que con las respuestas motoras (Delgado, Gillis, & Phelps, 2008).

Debido a la aparente demanda para suprimir las reacciones motoras, las respuestas electrofisiológicas provocadas por las tareas Go/NoGo a menudo han sido interpretadas como indicadores de los procesos inhibitorios. Además, estas tareas y sus variables psicofisiológicas tienen una relevancia clínica muy importante, en la medida que muchos trastornos psiquiátricos se originan como déficits inhibitorios. Estudios que utilizan el paradigma Go/NoGo han revelado un patrón de activación cerebral diferente si se presentan caras o imágenes emocionales en comparación a las neutras, involucrándose redes neuronales de procesamiento emocional y de control inhibitorio, pudiendo dificultar o facilitar la inhibición de respuestas impulsivas e indicando la influencia de las emociones sobre diferentes procesos cognitivos (Ramos-Loyo, González-Garrido, Sánchez-Loyo, Medina, & Basar-Eroglu, 2009; Shafritz, Collins, & Blumberg, 2006; Schulz et al., 2009).

Los PREs se describen en términos de su amplitud y latencia. La amplitud se mide en microvolts (μV) y se define como la diferencia entre el promedio del voltaje de la línea base pre-estímulo y el pico de voltaje positivo más grande de la onda dentro de un periodo de tiempo (ej., 250-500 ms, a su vez el rango puede variar dependiendo de la modalidad del estímulo, la condición de la tarea, la edad del sujeto, etc.). La latencia se mide en milisegundos (ms) y es definida como el tiempo a partir del cual aparece el estímulo hasta el punto máximo de amplitud positiva dentro de un periodo de tiempo (Johnson, 1986). Un gran número de estudios han demostrado la relación entre las diferencias individuales y los procesos cognitivos con la amplitud y latencia de los PREs (Bazana & Stelmack, 2002; Egan y cols., 1994; Fjell & Walhovd, 2001; Stelmack & Houlihan, 1995).

Debido a su gran resolución temporal y a la gran capacidad para brindar información relacionada con el origen de la actividad registrada, los PREs son una buena herramienta en el estudio de la inhibición de respuestas bajo contextos emocionales. Tanto las emociones como la inhibición de respuestas se caracterizan por la participación de procesos rápidos (de latencia corta) y breves (corta duración), algunos de los más importantes ocurren dentro de los primeros 600 ms después de la presentación de un estímulo. A continuación revisaremos a dos de los PREs más ampliamente estudiados y que están relacionados con el control cognitivo, el componente N200 (N2) y el P300 (P3).

El potencial denominado N200 o N2 es un pico negativo con distribución frontal-medial, que se registra entre los 200 y 400 ms después de la presentación del estímulo (Jonkman, Sniiedt, & Kemmer, 2007). Se ha encontrado que la amplitud del N2 se varia en función del conflicto y de la necesidad del control cognitivo de la prueba, por ejemplo, la amplitud es más grande (más negativa) en las pruebas NoGo en relación con las Go y cuando el grado de discriminación entre los estímulos NoGo y los Go es difícil. Por estas y otras razones, el componente N2 es a menudo tomado como un indicador de las funciones ejecutivas en general y en particular como un monitor de conflicto (Botvinick, 2007).

El N2 provocado por estímulos visuales puede ser dividido en al menos tres subcomponentes: uno fronto-central (anterior) relacionado con la detección de la novedad o del error de la plataforma perceptual cuanto el estímulo es atendido, un segundo con distribución fronto-central relacionado con el control cognitivo (abarcando la inhibición de respuestas, la respuesta ante conflictos y el monitoreo de errores) y uno o dos componentes con distribución posterior relacionados con la atención visual (Folstein & Van Petten, 2008). Basado en los resultados NoGo y otras evidencias, algunos investigadores han argumentado que el N2 anterior refleja el monitoreo del conflicto en las respuestas y que es generado en la corteza anterior del cíngulo (Nieuwenhuis, Holroyd, Mol, & Coles, 2004). Esta hipótesis apunta a que los ensayos NoGo requieren de que se contengan las respuestas preferentes, particularmente cuando los ensayos NoGo son menos probables que los Go, existiendo por lo tanto una clara división entre el N2 anterior provocado por la novedad y el N2 posterior generado por el estatus del estímulo y a resultado ser una herramienta útil para monitorear la medida de tiempo del acceso a los diferentes tipos de propiedades del estímulo, éste es evidente cuando los ensayos NoGo son menos probables que los Go, aunque también se puede observar cuando las probabilidades Go/NoGo son iguales (Folstein & Van Petten, 2008).

La amplitud del N2 generalmente disminuye con la edad y esta asociado con las funciones ejecutivas (Lamm & Zelazo, 2006). De tal manera que la detección del conflicto en particular y las funciones ejecutivas en general constituyen un grupo de habilidades cognitivas que estarán intimamente relacionados con los resultados ontogenéticos. Por ejemplo, en un estudio se encontró que las funciones ejecutivas en niños predicen (como un gradiente) la salud física general, la dependencia a sustancias, el estatus socioeconómico y problemas legales y criminales a la edad de 32 años (Moffitt et al., 2011), también que los niños que cambian de manera flexible en el paradigma de “Dimensional Change Card Sort”, una forma clave de medir las funciones ejecutivas en edad de preescolar, registran amplitudes más pequeñas del N2 con una distribución máxima fronto-central en relación con los que no cambian de respuesta y que perseveraron (Espinet, Anderson, & Zelazo, 2012). Estos resultados son consistentes con la hipótesis de la regulación hacia abajo (“top-down”) mediada por la corteza del cíngulo anterior en la detección de conflictos, sirviendo el N2 como un

marcador neural de las diferencias individuales en la función ejecutiva, refleja una negatividad con distribución central (aunque algunos estudios han reportado distribuciones más parietales) y parece ser un indicador de la atención selectiva ante las características específicas de ciertos estímulos. Los estímulos emocionales han mostrado afectar la amplitud del N2, aunque se han encontrado resultados contradictorios en lo relacionado con el efecto de los estímulos placenteros y displacenteros, así como de la lateralización de este efecto, donde se observa una mayor modulación emocional del N2 sobre el hemisferio derecho en relación con el izquierdo (Hajcak, Weinberg, MacNamara, & Foti, 2012).

III. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

El rendimiento académico resulta ser una puerta de entrada hacia muchas de las opciones importantes en la vida de un estudiante y además, será este un factor determinante a tomar en cuenta relacionado con el futuro profesional del mismo. En general, el rendimiento académico se refiere al nivel de logro o éxito que se puede alcanzar en una o varias asignaturas y se señala que no es el producto de una única capacidad, sino el resultado sintético y multicausal de una serie de factores. Desde la perspectiva operativa del término y en el contexto de educación superior se le define como la “nota o calificación media obtenida durante el periodo universitario que cada alumno haya cursado”.

Así, dependiendo de la óptica con que se abordan diferentes investigaciones se identifican diferentes factores explicativos del rendimiento académico. Las variables cognitivas han mostrado explicar gran parte de la varianza en el éxito académico y de particular interés para nosotros resulta el del control inhibitorio, ya que forma parte del funcionamiento ejecutivo y es primordial para la regulación conductual y emocional. Los estudios de actividad eléctrica cerebral e inhibición sugieren que los individuos que son mejores en el monitoreo de su desempeño y que emplean mecanismos de control cognitivo cuando son necesarios, disfrutan de mayores satisfacciones y éxitos en los programas académicos, en vista de que la capacidad para suprimir acciones que no son relevantes o que son inapropiadas es una función clave que tiene repercusiones directas sobre el rendimiento académico.

En lo referente a los estudios relacionados con PREs y rendimiento académico la literatura es escasa. Los estudios sugieren que el control de las funciones ejecutivas sobre la memoria de trabajo, la detección de errores y la inhibición de respuestas están relacionadas con el aprendizaje en el ambiente escolar, y son consistentes con los reportes de la influencia del control ejecutivo sobre el rendimiento académico.

En un estudio se observaron diferencias individuales en la amplitud del componente negativo relacionado con el error (ERN) en una tarea de tipo Stroop con el rendimiento académico en estudiantes de nivel medio superior. Ellos reportan que las mayores amplitudes del ERN observadas después de cometer errores están relacionadas con un mejor rendimiento académico y reflejan un incremento en la capacidad de monitorear el desempeño y activar los mecanismos de control ejecutivo en apoyo al desempeño académico. En otro estudio se utilizó una tarea Go/NoGo para evaluar el componente P3 en niños preadolescentes y correlacionar su amplitud con el rendimiento académico evaluado individualmente en las tareas de lectura, deletreo y aritmética. Los autores concluyen que el P3 representa un indicador neuroeléctrico de la distribución de la atención en servicio del proceso de lecto-comprensión, que una amplitud mayor refleja una mejor capacidad de

actualización, lo cual se puede relacionar con un mejor desempeño académico en las habilidades de lectura. En lo relacionado con el desempeño aritmético, la relación se encontró en los procesos inhibitorios, con incrementos significativos en la amplitud del NoGo P3.

Con base a la información presentada previamente se plantean las siguientes preguntas de investigación para el siguiente trabajo:

¿Existe una relación entre la amplitud y latencia del componente N2 con el rendimiento académico?

¿Se observará una relación entre el rendimiento académico y el desempeño conductual en una tarea de inhibición de respuestas bajo contextos emocionales?

IV. METODOLOGÍA

Debido a las características de la muestra y al problema de la investigación, se trata de un estudio de tipo cuantitativo, descriptivo y correlacional en vista de que se tiene como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más conceptos o variables. La presente investigación es un estudio en la cual no se tiene control directo sobre las variables independientes, porque ya acontecieron sus manifestaciones o por ser no manipulables. Se hacen inferencias sobre las relaciones entre ellas, sin intervención directa, a partir de la variación concomitante de las variables independientes y dependientes. Asimismo el estudio es correlacional, en virtud de que se interesa por las condiciones o relaciones existentes entre variables.

En esta investigación se analizaron los potenciales relacionados a eventos bajo un paradigma de tipo Go/NoGo en la que se evalúa la inhibición de respuestas preferentes con un contexto emocional en estudiantes de educación superior. A su vez, en la parte conductual, se aplicaron pruebas para evaluar el nivel de ansiedad, de depresión, de impulsividad e inteligencia.

La selección de la muestra se hizo de una forma no probabilística, es decir, la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra (Hernández, 1998). De esta forma, se seleccionaron alumnos del Centro Universitario de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA) pertenecientes a las licenciaturas de Biología, Veterinaria y Agronomía. Los alumnos que decidieron participar de manera voluntaria fueron citados en las instalaciones del Instituto de Neurociencias de la Universidad de Guadalajara para el registro electroencefalográfico y evaluación por medio de la aplicación de las pruebas y escalas psicológicas. La muestra fue conformada por jóvenes adultos alumnos de educación superior, que cursaban el 3o y 6o semestre de licenciatura, se conformó la muestra con aquellos alumnos que voluntariamente decidieron participar una vez que se les explicaron los objetivos de la investigación y las generalidades del proyecto. El proceso de registro y evaluación fue individual; los estudiantes escogieron su horario de conveniencia según su disponibilidad de tiempo. Para evaluar a los estudiantes se utilizó un protocolo que incluyó, en una única sesión, una entrevista estructurada para obtener la historia clínica del sujeto,

Así como indagar de manera general aspectos de su vida familiar, académica y personal. Los estudiantes firmaron una carta de consentimiento informado y el proyecto se realizó conforme a las **normas éticas de Helsinki**.

Los materiales utilizados como indicadores del rendimiento académico fueron los siguientes:

El promedio de la escuela preparatoria de procedencia, el puntaje obtenido en la prueba de aptitud académica College Board, el puntaje de admisión a la universidad y el promedio general actual de la licenciatura.

La historia clínica es una herramienta que permite acceder a la historia personal del sujeto y así, obtener datos de interés para su participación en el estudio, así como sus antecedentes pre y post natales, escolaridad, enfermedades hereditarias, padecimientos actuales, contextos sociales y consumo de sustancias.

Para obtener la información relacionada con el rendimiento académico de los participantes, se procedió a obtener los datos académicos de los alumnos relacionados con el promedio de la escuela preparatoria de procedencia (PEP), el puntaje obtenido en la prueba de aptitud académica College Board (PAA), el puntaje de admisión a la universidad (PA) y su promedio general actual de la licenciatura (PG). Dicha información fue proporcionada por el departamento de control escolar del centro universitario de procedencia de los participantes con previo consentimiento de estos últimos.

La Prueba de Aptitud Académica del College Board (PAA) de Puerto Rico, se aplica como requisito de admisión a estudios de educación superior en la Universidad de Guadalajara. El College Board es una organización sin fines de lucro que elabora pruebas y cuyo ámbito de actuación abarca los Estados Unidos. El College Board tiene su sede en la Ciudad de Nueva York, fue establecido en 1900 y hoy comprende 5.400 escuelas, universidades y otras instituciones educativas. Este examen o Prueba de Aptitud Académica sirve a las instituciones educativas para poder seleccionar a los alumnos que hayan obtenido los mejores resultados en dicha prueba (Baum & Payea, 2005). La prueba de aptitud académica en educación superior tiene dos componentes: razonamiento verbal y razonamiento matemático (40 reactivos de opción múltiple en cada área), con un tiempo asignado para cada parte. Los ejercicios de razonamiento verbal miden el nivel de desarrollo de la habilidad verbal del estudiante, esto es, su capacidad para utilizar material verbal mediante la interpretación de la lectura (desde la comprensión del texto hasta el análisis de las ideas fundamentales). Además, se examinan la comprensión del significado de las palabras dentro de un contexto y el razonamiento analógico. Hay tres tipos de ejercicios en las partes de razonamiento verbal de la prueba de aptitud académica: los de oraciones para completar el sentido, los de lectura crítica y los de analogías. Los ejercicios de razonamiento matemático miden la habilidad para procesar, analizar y utilizar información en la aritmética, el álgebra y la geometría. En las secciones de matemáticas de la prueba de aptitud académica se evalúa el razonamiento matemático del estudiante, mediante ejercicios en los que se requiere la aplicación de operaciones numéricas, gráficas espaciales, simbólicas y lógicas, a situaciones conocidas por el alumno. Las secciones de matemáticas de la prueba contienen tres tipos de ejercicios:

- Ejercicios convencionales de selección múltiple con cinco opciones.
- Ejercicios de comparación de expresiones matemáticas con cuatro opciones.
- Ejercicios para resolver y suplir la respuesta.

Los estímulos emocionales fueron tomados del sistema internacional de imágenes afectivas (International Affective Picture System, IAPS) (Lang, Bradley, & Cuthbert, 2008) el cual consiste en

más de 1000 ejemplares de experiencias humanas –alegría, tristeza, miedo, enojo, amenazantes, atractivas, repulsivas, gente vestida y desnuda; casas, objetos de arte, objetos caseros; casas; parejas eróticas; funerales, contaminación, sanitarios sucios, paisajes, eventos deportivos, fotoperiodismo de guerra y desastres naturales, tratamientos médicos, pacientes enfermos, cuerpos mutilados, insectos, entre otros –un mundo virtual en imágenes. A pesar de las imágenes varían ampliamente en cuanto a su contenido semántico, estas fueron seleccionadas en base a un estudio piloto, seleccionando aquellas imágenes cuyo contenido se presentara dentro de las categorías semánticas de “aventura” y “eróticas” dada su capacidad para provocar reacciones emocionales en hombres, mientras que las displacenteras consistieron en escenas violentas y que provocan asco. Para el diseño del contexto neutro, se utilizaron las mismas imágenes seleccionadas previamente pero se pixelearon y reorganizaron aleatoriamente, cuidando de no alterar el brillo ni el contraste, de tal manera que los estímulos mantuvieron las mismas características. Para el presente estudio se utilizaron 30 estímulos placenteros y 30 displacenteros. Los estímulos neutros se obtuvieron a partir de una segmentación de las imágenes del IAPS y una reorganización aleatoria de manera que dicho estímulo carezca de un contenido emocional. Los estímulos sin contexto son imágenes con fondo blanco.

El estímulo consistió en una flecha situada al centro de la pantalla, apuntando hacia la derecha o hacia la izquierda, mientras que a uno de los lados se encuentra una barra de color. Se combinan los colores verde y rojo, mientras que las imágenes afectivas se utilizan como fondo del estímulo, de esta forma las imágenes constituyeron un factor distractor del estímulo objetivo, lo que nos permitió evaluar la inhibición de información emocionalmente atractiva pero no relevante para el desempeño de la tarea. La tarea experimental tuvo una duración de 6 min aproximadamente, cada estímulo se presentó durante 300 ms en el centro de la pantalla con un intervalo inter-estímulo de 1200 ms. Se registraron los indicadores conductuales como el número de respuestas correctas, errores de omisión, tiempos de reacción e inhibiciones correctas de cada estímulo.

Se presentaron 4 bloques contrabalanceados de 240 ensayos las cuales varían en la valencia del estímulo: sin contexto, neutro, placentero y displacentero. La tarea constó de 180 estímulos (75%) para la condición Go y 60 estímulos NoGo (25%). Después de cada bloque, los sujetos tuvieron un pequeño descanso. La tarea se presentó sobre la base de un paradigma tipo Go/NoGo, en la que se requiere que el sujeto emita una respuesta ante determinadas condiciones e inhiba su respuesta ante otras. Se enfatizó la importancia tanto de la rapidez como de la precisión de la respuesta. Los sujetos debían fijar sus ojos en la pantalla y responder a los estímulos con la presión de una tecla del ordenador. Previamente a la ejecución de la tarea se hicieron ensayos de entrenamiento para asegurarse de que el sujeto hubiera comprendido las instrucciones y fuera capaz de realizarla.

Previo al registro, se presentaron por escrito las instrucciones y se realizó un ensayo antes de la presentación de los bloques experimentales. El registro de la actividad eléctrica cerebral (EEG) se llevó a cabo mientras los participantes realizaban una tarea de inhibición de una respuesta preferente con un contexto emocional con el paradigma Go/NoGo presentada en una computadora situada a 60 cm. Los participantes se sentaron en una silla confortable, en un cuarto ligeramente iluminado. El EEG se registró en las siguientes 19 derivaciones: Fp1, Fp2, F3, F4, C3, C4, P3, P4, O1, O2, F7, F8, T3, T4, T5, T6, Fz, Cz y

Pz, acorde al Sistema Internacional 10-20. El análisis estadístico únicamente se llevó a cabo en las derivaciones correspondientes a la línea central media Fz, Cz y Pz ya que son los sitios en los que se presenta de manera más clara los PREs N2 y P3. Sin embargo, el registro de las demás

derivaciones nos permite identificar que exista una distribución adecuada de los PREs con una morfología particular dependiente de la región.

Se utilizó una referencia cortocircuitada a las orejas, además de dos electrodos libres en el canto superior externo derecho e inferior externo izquierdo de los ojos para la detección de movimientos oculares para el control de artefactos. La impedancia de cada electrodo fue menor a 5 k Ω . La frecuencia de muestreo fue de 500 Hz en un convertidor analógico digital y se le aplicó un filtro pasa altas de 0.5 Hz y uno pasa bajas de 50 Hz, con un muestreo de 5 ms en el sistema MEDICID-054. Previo al registro del EEG en las condiciones experimentales, se registró una línea base de 1 min con ojos cerrados y 1 min con ojos abiertos.

Una vez terminado el registro experimental del EEG se realizó la selección de segmentos de actividad eléctrica cerebral sincronizados temporalmente con la aparición de cada estímulo. Estos segmentos seleccionados estuvieron libres de movimientos oculares, parpadeo, ajustes de postura y artefactos en general. Cada ventana de análisis fue de 100 ms pre-estímulo y 900 ms post-estímulo, teniendo una duración total de la ventana de 1000 ms y con los segmentos libres de artefactos se obtuvieron los PREs individuales únicamente de las respuestas e inhibiciones correctas por separado. A partir de los datos obtenidos individualmente se obtuvo el promedio por condición para obtener los componentes N2 y P3. Con la inspección visual de los PREs para cada condición se obtuvieron la amplitud y latencia de los componentes para cada individuo y condición experimental.

Se promediaron un total de 20 ± 2 ventanas, por cada uno de los sujetos y en cada una de las condiciones, todo esto se realizó con el programa de análisis de Psicofisiología de Neuronic. La corrección de la línea base fue determinada con el promedio de la actividad electroencefalográfica de 1000 ms previos al estímulo, para después con estos datos poder realizar el análisis de las amplitudes y latencias de los potenciales. La señal se filtró dejando las frecuencias entre los 0.5 y 16 Hz, para obtener los PREs en cada una de las 19 derivaciones registradas. Se obtuvieron los valores de la amplitud y latencia en las derivaciones Fz, Cz y Pz tomando los picos que estuvieran entre los 180 y 300 ms para el N2 y 300-600 ms para el P3. Se realizó el gran promedio de los PREs.

Para el análisis de los datos conductuales de la tarea, se utilizó un ANOVA de diseño de medidas repetidas de un factor: contextos emocionales (sin contexto, neutro, placentero, displacentero). Para el análisis de los valores de amplitud y latencia de los PREs se utilizó un ANOVA de medidas repetidas de 2 factores 4x3: contextos emocionales y derivaciones (Fz, Cz, Pz) de manera independiente para cada tipo de ensayo (Go y NoGo).

Se realizó un análisis de correlación bivariado (Pearson) entre los distintos puntajes asociados al rendimiento académico (el promedio general del alumno hasta la fecha de la participación, el puntaje de la prueba de aptitud académica, el puntaje de admisión y el promedio de la escuela de procedencia) para corroborar que dichos indicadores están relacionados entre sí.

También se realizó un análisis similar entre los puntajes del rendimiento académico y el desempeño conductual obtenido en la ejecución de la tarea de inhibición de respuestas preferentes bajo un contexto emocional (inhibiciones correctas, errores de omisión y tiempo de reacción) y un análisis de correlación y regresión lineal entre los indicadores del rendimiento académico y los datos de la amplitud y latencia de los componentes N2 y P3 en los electrodos de la línea media Fz, Cz y Pz.

V. RESULTADOS

La muestra estuvo conformada por 26 participantes, de los cuales 4 fueron descartados por tener un electroencefalograma con artefactos y pocos segmentos con inhibiciones correctas. En total 22 participantes adultos, con una edad entre 19 y 31 años cumplieron con los criterios de inclusión ($M = 22.27$, $DE=0.53$).

Inicialmente, se describirán los resultados encontrados en la ejecución y los PREs entre los distintos contextos de la tarea Go-NoGo y posteriormente, se presentarán las correlaciones significativas entre el rendimiento académico y las demás variables de estudio: CI, nivel de impulsividad, ejecución conductual y amplitud y latencia de los PREs.

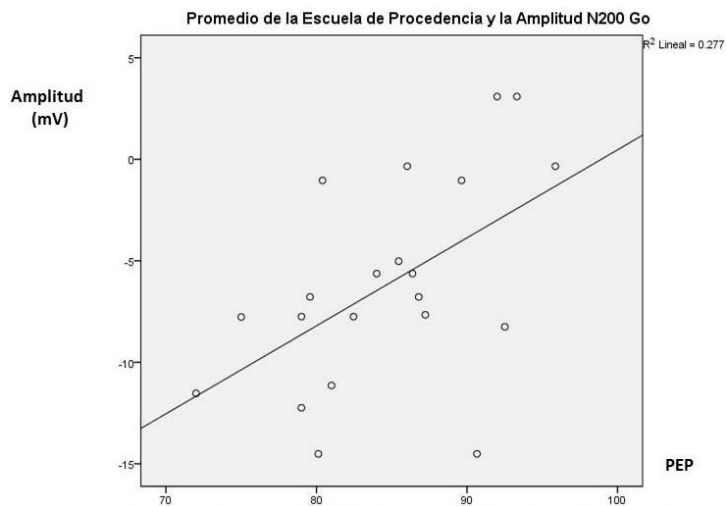
Se encontraron significativas entre los distintos puntajes que representan el rendimiento académico: entre el Puntaje de Admisión (PA) y el Promedio General (PG) (.49*), el Puntaje de Admisión y el Promedio de la escuela Preparatoria de Procedencia (PEP) (.60**), el Puntaje de Admisión y el Puntaje de la Prueba de Aptitud Académica (PAA) (.92**), entre el Promedio General y el Promedio de la escuela Preparatoria de Procedencia (.58**).

En la inspección visual de los grandes promedios de los PREs se puede observar el complejo formado por los componentes N2 en todos los electrodos de registro, principalmente en los electrodos de la línea media (central Cz, frontal Fz y parietal Pz) los cuales han sido ampliamente relacionados con los procesos de inhibición de respuestas. Inicialmente, en la condición Go (respuestas) se identifica una deflexión negativa (N2), mostrándose con mayor amplitud para los contextos emocionales (placentero y displacentero) en relación con las tareas neutras y sin contexto Go. Estos aumentos en la amplitud son seguidos de un componente positivo en todos los sitios del registro, siendo más evidente el pico positivo para las condiciones sin contexto y neutras en las respuestas en relación con las condiciones emocionales (displacentera y placentera), dichas diferencias visuales se muestran mejor definidas en los electrodos fronto-centrales.

V.1 Condición Go

Se encontró una correlación positiva entre el promedio de la escuela preparatoria de procedencia (PEP) y la *amplitud del N2* en la región parietal (Pz) durante la tarea con contexto displacentero ($r=.52$) (Fig.1).

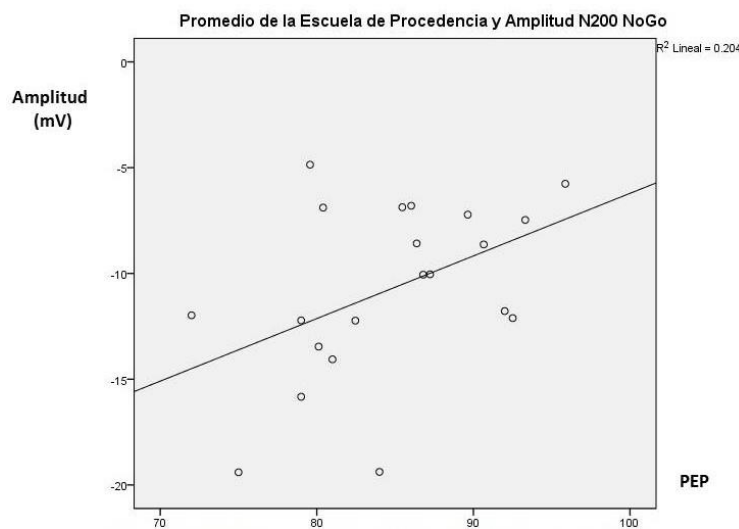
FIGURA 1.-ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL EN LA TAREA CON CONTEXTO DISPLACENTERO (R=.527*).



V.2 Condición NoGo

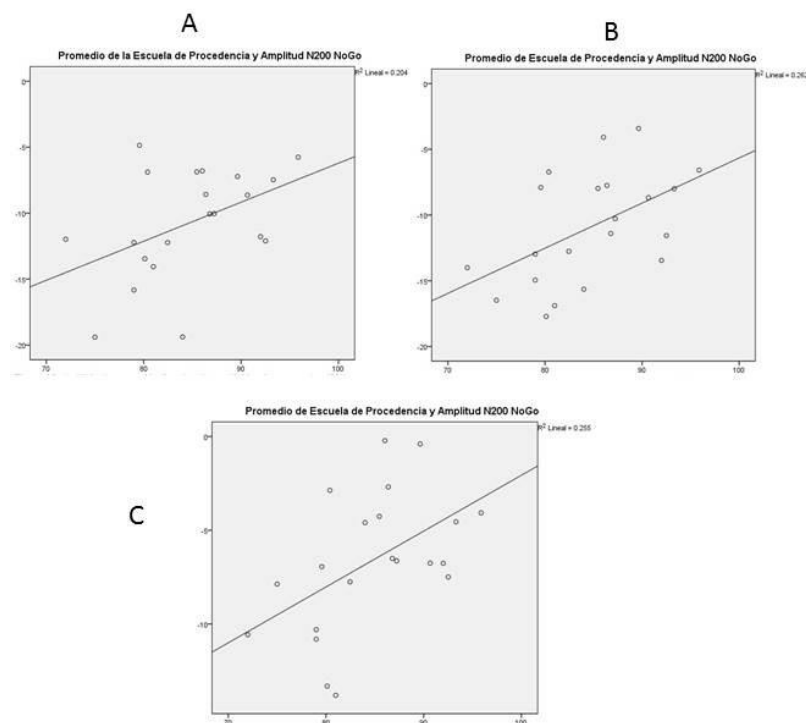
Se encontró una correlación positiva entre el promedio de la escuela preparatoria de procedencia (PEP) y la *amplitud del N2* en la región frontal (Fz) ($r=.45$) durante la tarea con contexto placentero (Fig.2).

FIGURA 2.-ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL EN LA TAREA CON CONTEXTO PLACENTERO (R=.452*).



El promedio de la escuela preparatoria de procedencia (PEP) y la *amplitud del N2* se correlacionaron positivamente en la región frontal (Fz) ($r=.59$), central (Cz) ($r=.51$) y parietal (Pz) ($r=.50$) durante la tarea con contexto placentero (Fig.3).

FIGURA 3.-ANÁLISIS DE REGRESIÓN LINEAL EN LA TAREA CON CONTEXTO PLACENTERO (A) ($R=.452^*$), (B) ($R=.512^*$), (C) ($R=.505^*$).



VI. RESUMEN DE LOS RESULTADOS

Se encontraron correlaciones significativas entre los distintos puntajes que representan el rendimiento académico: entre el puntaje de admisión a la universidad y el promedio general actual de la licenciatura, entre el puntaje de admisión a la universidad y el promedio de la escuela preparatoria de procedencia, entre el puntaje de admisión a la universidad y el puntaje obtenido en la prueba de aptitud académica College Board y entre el promedio general actual de la licenciatura y el promedio de la escuela preparatoria de procedencia.

VI.1 Correlaciones entre el Rendimiento Académico y PREs

Amplitud y Latencia N2 Go: Se encontró una correlación positiva entre el promedio de la escuela preparatoria de procedencia y la amplitud en la región parietal (Pz) durante el contexto displacentero.

Amplitud y Latencia P3 Go: Se encontró una correlación positiva entre el promedio general actual de la licenciatura y la amplitud en la región central (Cz) durante el contexto neutro. Se encontró una correlación positiva entre la latencia y el promedio de la prueba de aptitud académica en la región central (Cz) y parietal (Pz), así como entre el puntaje de admisión a la universidad en la región (Pz) durante el contexto neutro.

Amplitud N2 NoGo: Se encontró una correlación positiva entre el promedio de la escuela preparatoria de procedencia y la amplitud en las regiones frontales, centrales y parietales (Fz, Cz y Pz) durante el contexto placentero.

VII. DISCUSIÓN

El objetivo principal del presente estudio fue el de identificar la relación entre el rendimiento académico y los indicadores electrofisiológicos y conductuales del control cognitivo en estudiantes universitarios. De hecho, se encontró una correlación entre los distintos indicadores del rendimiento académico utilizados con los parámetros de la amplitud y latencia de los componentes N2 durante la ejecución de una tarea tipo Go/NoGo con contextos emocionales.

VII.1 Relación entre los distintos parámetros del rendimiento académico

Los distintos puntajes utilizados como indicadores del rendimiento académico están correlacionados entre sí, de tal manera que podemos suponer que dichas medidas o parámetros muestran equivalencias. Aunque estos puntajes representan diferentes aspectos del rendimiento académico del alumno, son medidas más o menos confiables del mismo. Cabe aclarar que el promedio general (PG) así como el promedio de la escuela preparatoria de procedencia (PEP) son el resultado del rendimiento académico histórico del alumno, mientras que el puntaje de la prueba de aptitud académica (PAA) refleja el desempeño en la capacidad de razonamiento verbal y razonamiento matemático de la prueba de admisión a la universidad College Board. El puntaje de admisión (PA) se obtiene mediante la suma del puntaje obtenido en la PAA y el PEP, de tal manera que es una sumatoria de los indicadores académicos históricos y actuales del alumno.

VII.2 Rendimiento Académico, los componentes N2 y el desempeño conductual (Go/NoGo)

El análisis de correlación y de regresión lineal mostraron una contribución independiente de los componentes N2 con el rendimiento académico. Un mayor promedio en la escuela preparatoria se correlacionó con una menor amplitud del componente N2 (Go) al realizar la tarea con un contexto emocional displacentero cuando el participante debía responder, al analizar los resultados conductuales durante el desempeño de la tarea, se observó de manera congruente con lo anterior, que los participantes con mayor amplitud del componente N2 presentan un mayor número de respuestas. Numerosos estudios señalan que el componente N2 está reflejando diversos procesos del control cognitivo, como pueden ser la atención, la detección de la novedad, la adaptación, el automonitoreo así como el conflicto de la respuesta (Donkers & van Boxtel, 2004; Folstein & Van Petten, 2008; Nieuwenhuis et al., 2003), por lo que la amplitud del N2 refleja el conflicto en la respuesta al detectar el cambio en las propiedades de los estímulos presentados. Por lo tanto, podemos apreciar que un mejor rendimiento académico está asociado de manera diferencial el componente N2: menores amplitudes. Al parecer, en nuestro paradigma experimental los estudiantes que tienden a reclutar más recursos neurales (mayor amplitud) y tardan más tiempo en el procesamiento del estímulo (mayor latencia) tienen un mejor rendimiento académico, reflejando esto una mayor capacidad de atención y de actualización de la memoria de trabajo ante el estímulo de fondo que causa interferencia con la tarea, esto indica que los participantes que utilizan más recursos neurales para procesar el estímulo al que tienen que responder generan menos errores y por lo tanto tienen un mejor desempeño en la ejecución de tarea. Es decir, que los estudiantes con bajo

rendimiento académico utilizan menos recursos neurales para dar la respuesta, presentan mayor dificultad para detectar el error y actualizar la memoria de trabajo durante la ejecución de la tarea.

En relación con el proceso inhibitorio (condición NoGo), también se encontraron correlaciones semejantes. El análisis de correlación y de regresión lineal indican que menores puntajes del promedio de la escuela de procedencia se asocian a una mayor amplitud del componente N2 en todas las regiones (Fz, Cz y Pz) únicamente ante el contexto placentero, al analizar los resultados conductuales, se observó que la latencia se correlacionó positivamente con el número de inhibiciones y con el tiempo de reacción, también únicamente en el contexto placentero. Por lo tanto, podemos interpretar dichos resultados en el sentido de que los estudiantes que presentan un menor rendimiento académico tienen más dificultades de inhibición de respuestas relacionada con la regulación de su conducta, particularmente cuando existe un contexto emocional placentero, ya que éstos estímulos atraen su atención haciéndoles más difícil inhibir la interferencia que éstos provocan y poder llevar a cabo adecuadamente la inhibición de la respuesta. Por lo tanto, podemos concluir que la amplitud del N2 NoGo contribuye con el rendimiento académico, que es sensible a la valencia emocional y que además los estímulos emocionales retrasan el procesamiento de la información. La distribución topográfica del componente N2 fronto-central en los contextos emocionales se ha sugerido que está reflejando el grado de atención necesario para procesar los estímulos al suprimir la interferencia visual asociada con el estímulo blanco (flecha y barra), así como la inhibición de respuestas mediada por el N2 NoGo (Falkenstein et al., 1999; Folstein & Van Petten, 2008). Son numerosos los trabajos con tareas de tipo Go/NoGo que sustentan la hipótesis de que el N2 NoGo es generado ante la planeación de una respuesta, sugiriéndose una asociación entre la amplitud y las inhibiciones correctas. Por lo tanto, la inhibición de una respuesta y la selección de una respuesta alternativa ponen en marcha mecanismos cerebrales similares en la corteza prefrontal medial y la corteza anterior del cíngulo.

En su conjunto las relaciones encontradas entre el rendimiento académico y el componente N2 emocional Go/NoGo generados en este trabajo probablemente no estén relacionadas con los procesos de inhibición y control de las respuestas (mayor amplitud/menor promedio; menores respuestas/mayor latencia; menor promedio/menor inhibiciones), en vista de que se encontró una correlación de la amplitud del N2 en las dos condiciones (respuestas/inhibiciones) con el promedio de la escuela preparatoria de procedencia en la tarea con contexto emocional displacentero, sino que más bien pudieran estar asociadas con la cantidad de recursos atencionales que los alumnos necesitan utilizar ante los contextos emocionales en relación con la capacidad de control conductal. Estos procesos de regulación conductual y de atención son necesarios para tener éxito en las aulas de clase, las cuáles presentan desafíos cognitivos y emocionales a resolver a través del desarrollo escolar del alumno.

En el único trabajo revisado hasta la fecha que intenta encontrar una correlación entre un componente negativo de los potenciales relacionados a eventos y el rendimiento académico, los autores examinaron el componente relacionado con el error (ERN) generado en una tarea tipo Stroop de nombrar colores, mientras que la medida del rendimiento académico utilizada fue el promedio general del estudiante; ellos concluyen que una mayor amplitud después de cometer un error está correlacionada con un mejor desempeño académico en estudiantes de educación superior (Hirsh & Inzlicht, 2010). En otros estudios reportan una mayor amplitud y latencia del N2 en los paradigmas de “Señal-Alto”, en donde se ha encontrado una mayor amplitud y latencia en las respuestas de alto erróneas en relación con las señales de alto correctas (Folstein & Van Petten, 2008;

Kok et al., 2004), de tal manera que la amplitud del N2 se puede asociar con la dificultad para la inhibición de respuestas y la detección del error y que ésta capacidad tiene que ver con el contexto emocional.

El componente N2 frontal presenta incrementos en su amplitud y latencia ante los estímulos NoGo en relación con los Go, este efecto NoGo en el componente N2 se incrementa en el grupo de participantes que hacen pocos errores de inhibición y cuando la inhibición de la respuesta es más difícil, así como cuando se le pide a los participantes que respondan rápidamente en los estímulos Go, dichos efectos no se limitan a la respuesta manual de un botón, sino que los efectos NoGo en los componentes N2 también se observan cuando los participantes tienen que hacer respuestas sacádicas o cuando tienen que contar el número de estímulos Go (Randall & Smith, 2011). Por lo tanto, el componente N2 es un proceso que refleja distintos aspectos de la inhibición conductual, esto es, el conflicto se genera ante la opción de responder o no responder de la tarea, es decir, que el proceso de cancelación de una respuesta no puede ser medido sin generar el conflicto entre la respuesta planeada y la demandada. Los presentes resultados son acordes con investigaciones previas que vinculan la amplitud y latencia del N2 con distintos procesos del control cognitivo y emocional, permitiéndonos entender la naturaleza, secuencia y de alguna manera, la relación entre los procesos de regulación conductual necesarios para emitir respuestas de manera eficiente que den como resultado éxito en los programas educativos. Considerar los factores emocionales en el procesamiento de la información es fundamental en el ámbito educativo, ya que los estudiantes se encuentran inmersos en ellos en su vida escolar cotidiana.

VIII. CONCLUSIONES

Concluimos que el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior sí está relacionado con la amplitud y latencia del componente N2 de los potenciales relacionados a eventos durante la inhibición de respuestas preferentes bajo la influencia del contexto emocional y no emocional asociados a diferentes aspectos del procesamiento cognitivo, regulación de la conducta, atención y procesamiento emocional, por lo tanto, en base a los resultados obtenidos, podemos concluir de manera general que nuestra hipótesis general se aceptó. Esto resulta de particular importancia ya que ningún trabajo revisado hasta la fecha toma en cuenta la influencia del procesamiento emocional, características electrofisiológicas de los potenciales relacionados a eventos y su relación con el rendimiento académico en estudiantes de nivel superior. La relación entre los procesos de regulación conductual necesarios para emitir respuestas de manera eficiente dan como resultado éxito en los programas educativos, lo anterior nos permite estar en la posibilidad de aportar evidencia asociada con la presencia de indicadores neuroeléctricos (componente N2) que sean útiles como predictores y/o indicadores biológicos del rendimiento académico relacionados con la inhibición de una respuesta y el procesamiento emocional.

Los estudiantes que presentan un menor rendimiento académico tienen más dificultades de inhibición asociada con la regulación de su conducta, particularmente cuando existe un contexto emocional placentero. El componente de potenciales relacionados a eventos utilizados en este estudio se asocia con diferentes aspectos del control cognitivo y está relacionado con la evaluación de estímulos, por lo tanto, las relaciones encontradas entre el rendimiento académico y el componente N2 pudieran estar asociadas con la cantidad de recursos atencionales, memoria de trabajo y de inhibición de respuestas ante los contextos placentero y displacentero que los alumnos necesitan utilizar en relación con su capacidad de control conductal. Estos resultados están reflejando

en su conjunto que un mayor tiempo de procesamiento se ve asociado a un menor promedio general actual del estudiante. Es decir, que los procesos de regulación conductual y de atención que son necesarios durante la ejecución de una tarea de tipo Go/NoGo emocional también lo son para tener éxito en las aulas de clase, las cuáles presentan desafíos

cognitivos y emocionales a resolver a través del desarrollo escolar del alumno y que podemos inferir en base los cambios observados en el componente N2.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Alloway, T., & Alloway, R. (2010). Investigating the predictive roles of working memory and IQ in academic attainment. *Journal of Experimental Child Psychology* , 20-29.

ANUIES. (2006). *Consolidación y avance de la educación superior en México. Temas cruciales de la agenda*. México: Publicaciones ANUIES.

Ardila, A., Pineda, D., & Rosselli, M. (2000). Correlation Between Intelligence Test Scores and Executive Function Measures. *Archives of Clinical Neuropsychology* , 31-36.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Baum, S., & Payea, K. (2005). *CollegeBoard* . Retrieved Noviembre 2014, from http://www.collegeboard.com/prod_downloads/press/cost04/EducationPays2004.pdf

Bazana, P., & Stelmack, R. (2002). Intelligence and information processing during an auditory discrimination task with backward masking: An event-related potential analysis. *Journal of Personality and Social Psychology* , 998-1008.

Blair, C., & Diamond , A. (2008). Biological processes in prevention and intervention: the promotion of self-regulation as a means of preventing school failure. *Development and Psychopathology* , 899-911.

Boehler, C., Appelbaum, L., Krebs, R., Hopf, J., & Woldorff, M. (2010). Pinning down response inhibition in the brain-conjunction analyses of the Stop-signal task. *NeuroImage* , 1621-1632.

Botvinick, M. (2007). Conflict monitoring and decision making: reconciling two perspectives on anterior cingulate function. *Cognitive, Affective and Behavioral Neuroscience* , 356-366.

Chambers, C., Bellgrove, M., Stokes, M., Henderson, T., Garavan H., Robertson, I., et al. (2006). Executive “Brake Failure” following Deactivation of Human Frontal Lobe. *Journal of Cognitive Neuroscience* , 444-455.

Delgado, M., Gillis, M., & Phelps, E. (2008). Regulating the expectation of reward via cognitive strategies. *Nature Neurosciences* , 880-881.

Dempster, F. (1991). Inhibitory processes: A neglected dimension of intelligence. *Intelligence* , 157- 173.

Dempster, F., & Cooney, J. (1982). Individual differences in digit span, susceptibility to proactive interference, and aptitude/achievement test scores. *Intelligence* , 399-416.

Dempster, F., & Corkhill, A. (1999). Interference and inhibition in cognition and behaviour: Unifying themes for educational psychology. *Educational Psychology Review* , 1-88.

- Donchin, E. (1981). Surprise!...Surprise? *Psychophysiology* , 18, 493-513.
- Donchin, E., & Coles, M. (1988). Is the P300 component a manifestation of the context updating? *Behavioral Brain Science* , 35-372.
- Donchin, E., Karis, D., Bashore, T., Coles, M., & Gratton, G. (1986). Cognitive psychophysiology: systems, processes and applications. In M. Coles, E. Donchin, & S. Porges, *Psychophysiology: Systems, Processes, and Applications* (pp. 309-330). New York: The Guilford Press.
- Duckworth, A., & Seligman, M. (2005). Self-discipline outdoes IQ in predicting academic performance of adolescents. *Psychological Science* , 936-944.
- Egan, V., Chiswick, A., Santosh, C., Naidu, K., Rimmington, J., & Best, J. (1994). Size isn't everything: A study of brain volume, intelligence, and auditory evoked potentials. *Personality and Individual Differences* , 357-367.
- Egeland, J., & Fallmyr, O. (2010). Confirmatory factor analysis of the behavior rating inventory of executive function (BRIEF): support for a distinction... *Child Neuropsychology* , 326-337.
- Espy, K., McDiarmid, M., Cwik, M., Stalets, M., Hamby, A., & Senn, T. (2004). The contribution of executive functions to emergent mathematical skills in preschool children. *Developmental Neuropsychology* , 465-486.
- Fjell, A., & Walhovd, K. (2001). P300 and neuropsychological tests as measures of aging: Scalp topography and cognitive changes. *Brain Topography* , 25-45.
- Garavan, H., Hester, R., Murphy, K., Fassbender, C., & Kelly, C. (2006). Individual differences in the functional neuroanatomy of inhibitory control. *Brain Research* , 130-142.
- Garavan, H., Ross, T., Murphy, K., Roche, R., & Stein, E. (2002). Dissociable Executive Functions in the Dynamic Control of Behavior: Inhibition, Error Detection, and Correction. *NeuroImage* , 1820- 1829.
- García Villamizar, D., & Muñoz, P. (2000). Funciones ejecutivas y rendimiento escolar en educación primaria. Un estudio exploratorio. *Revista Complutense de Educación* , 39-56.
- Gathercole, S., Brown, L., & Pickering, S. (2003). Workingmemory assessments at school entry as longitudinal predictors of national curriculum attainment levels. *Educational and Child Psychology* 109-122.
- Gernsbacher, M. (1993). Less skilled readers have less efficient suppression mechanisms. *Psychological Science* , 294-298.
- Goldberg, E., & Podell, K. (2000). Adaptive decision making, ecological validity, and the frontal lobes. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology* , 56-68.
- Goswami, U. (2006). Neuroscience and education: from research to practice? *Nature Reviews Neuroscience* , 2-7.
- Groen, Y., Wijers, A., Mulder, L., Waggeveld, B., Minderaa, R., & Althaus, M. (2008). Error and feedback processing in children with ADHD and children with Autistic spectrum disorder: an EEG event-related potential study. *Clinical Neurophysiology* , 2476-2493.

- Hall, J., Bernat, E., & Patrick, M. (2007). Externalizing psychopathology and the error related negativity. *Psychological Science* , 326-333.
- Hernandez, R. (1998). *Metodología de la investigación*. México: MacGrawHill Interamericana.
- Hirsh, J., & Inzlicht, M. (2010). Error related negativity predicts academic performance. *Psychophysiology* , 192-196.
- Hofer, M., Kuhnle, C., Kilian, B., & Fries, S. (2012). Cognitive ability and personality variables as predictors of school grade scores in adolescents. *Learning and Instruction* , 368-375.
- Ilan, A., & Polich, J. (1999). P300 and response time from a manual Stroop task. *Clinical Neurophysiology* , 367-881.
- Isquith, P., & Gioia, G. (2000). BRIEF predictions of ADHD: Clinical utility of the behavior rating inventory of executive function for detection in ADHD subtypes in children. *Archives of Clinical Neuropsychology* , 780-781.
- Jonkman, L., Sniedt, F., & Kemmer, C. (2007). Source localization of the no-go-N2: a developmental study. *Clinical Neurophysiology* , 1069-1077.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood-Cliffs: Prentice Hall.
- Kaufman, C. (2010). *Executive function in the classroom. Practical strategies for improving performance and enhancing skills for all students*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kok, A. (2001). On the utility of P3 amplitude as a measure of processing capacity. *Psychophysiology* , 57-77.
- Levy, R., & Goldman-Rakic, P. (2000). Segregation of working memory functions within the dorsolateral prefrontal cortex. *Experimental Brain Research* , 23-32.
- López Rupérez, F. (2009). Prólogo Neurociencia y Educación. In T. Ortiz Alonso, *Neurociencia y Educación* (pp. 13-14). Madrid: Alianza Editorial.
- Mcauley, T., & Crosbie, J. (2010). Is the BRIEF more strongly associated with measures of impairment or executive function? *Journal of the International Neuropsychological Society* , 495- 505.
- Mcauley, T., Chen, S., Goos, L., Schachar, R., & Crisbie, J. (2010). Is the behavior rating inventory of executive function more strongly associated with measures of impairment or executive function? *Journal of the International Neuropsychological Society* , 495-505.
- McClelland, M., Cameron, C., Connor, C., Farris, C., Jewkes, A., & Morrison, F. (2007). Links between behavioral regulation and preschoolers literacy, vocabulary, and math skills. *Developmental Psychology* , 947-959.
- McDermott, J., Westerlund, A., Zeanah, C., Nelson, C., & Fox, N. A. (2012). Early adversity and neural correlates of executive function: Implications for academic adjustment. *Developmental Cognitive Neuroscience* , 59-66.
- Miyake, A., & Friedman, N. (2012). The Nature and Organization of Individual Differences in Executive Functions: Four General Conclusions. *Current Directions in Psychological Science* , 8-14.

Miyake, A., Friedman, N., Emerson, M., Witzki, M., & Howerter, A. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive Psychology* , 49-100.

Moffitt, T., Arseneault, L., Belsky, D., Dickson, N., Hancox, R., Harrington, H., et al. (2011). A gradient of childhood self-control predicts health, wealth, and public safety. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America* , 2693-2698.

Mostofsky, S., Schafer, J., Abrams, M., Goldberg, M., Flower, A., Boyce, A., et al. (2003). fMRI evidence that the neural basis of response inhibition is task-dependent. *Brain Research* , 419-430.

Picton, T., Stuss, D., Alexander, M., Shallice, T., Binns, M., & Gillingham, S. (2007). Effects of focal frontal lesions on response inhibition. *Cerebral Cortex* , 826-838.

Polich, J. (2012). Neuropsychology of P300. In S. Luck, & E. Kappenman, *The Oxford Handbook of Event-Related Potentials Components*. (pp. 159-187). Oxford. New York.: Oxford University Press.

Polich, J. (2007). Updating P300: An integrative theory of P3a and P3b. *Clinical Neurophysiology* , 2128-2148.

Polich, J., & Kok, A. (1995). Cognitive and biological determinants of P300: an integrative review.

Biological Psychology , 103-146.

Polich, J., Alexander, J., Bauer, L., Kuperman, S., Rohrbaugh, J., &

Mozarati, S. (1997). P300 topography of amplitude/latency correlations. *Brain Topography* , 275-282.

Polish, J. (1997). On the relationship between EEG and P300: individual differences, aging, and ultradian rhythms. *International Journal of Psychophysiology* , 334-353.

Ramos-Loyo, J., González-Garrido, A., Sánchez-Loyo, L., Medina, V., & Basar-Eroglu, C. (2009). Event-related potentials and event-related oscillations during identity and facial emotional processing in schizophrenia. *Journal of Psychophysiology* , 84-90.

Rindermann, H., & Neubauer, A. (2001). The influence of personality on three aspects of cognitive performance: processing speed, intelligence and school performance. *Personality and Individual Differences* , 829-842.

Robbins, S., Lauver , K., Le, H., Davis, D., Langley, R., & Carlstrom, A. (2004). Do psychosocial and study skill factors predict college outcomes? A meta-analysis. *Psychological Bulletin* , 207-231.

Rohde, T., & Thompson, L. (2007). Predicting academic achievement with cognitive ability. *Intelligence* , 83-92.

Rubia, K., Smith, A., Taylor, E., & Brammer, M. (2007). Linear age-correlated functional development of right inferior fronto-striato-cerebellar networks during response inhibition and anterior cingulate during error-related processes. *Human brain mapping* , 1163-1177.

Schulz, K., Clerkin, S., Halperin, J., Newcorn, J., Tang, C., & Fan, J. (2009). Dissociable neural effects of stimulus valence and preceding context during the inhibition of responses to emotional faces. *Human Brain Mapping*, 2021-2033.

Shafritz, K., Collins, S., & Blumberg, H. (2006). The interaction of emotional and cognitive neural systems in emotionally guided response inhibition. *Neuroimage*, 468-475.

St. Clair-Thompson, H., & Gathercole, S. (2006). Executive functions and achievements in school: shifting, updating, inhibition, and working memory. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 745-759.

Stelmack, R., & Houlihan, M. (1995). Event-related potentials, personality, and intelligence: Concepts, issues, and evidence. In D. Saklofske, & M. Zeidner, *International handbook of personality and intelligence* (pp. 349-365). New York: Plenum Press.

Verleger, R. (1997). On the utility of P3 latency as an index of mental chronometry. *Psychophysiology*, 131-156.

Verleger, R., Jaskowski, P., & Wascher, E. (2005). Evidence for an integrative role of P3b in linking reaction to perception. *Journal of Psychophysiology*, 150.

Vitaro, F., Brendgen, M., Larose, S., & Tremblay, R. (2005). Kindergarten disruptive behaviors, protective factors, and educational achievement by early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 617-629.

Waber, D., Gerber, E., Tucios, V., Forbes, P., & Wagner, E. (2006). Executive functions and performance on high-stakes testing in children from urban schools. *Developmental Neuropsychology*, 459-477.

**SOBRE INFÂNCIA,
LITERATURA E AFRO-BRASILIDADE**

DE GODOY, MARIA CAROLINA

SOBRE INFÂNCIA, LITERATURA E AFRO-BRASILIDADE

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho é resultado da pesquisa desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, junto ao Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas, sob o título “Literatura afro-brasileira e sua divulgação em rede”¹, vinculada ao Grupo de Pesquisa de Literatura Afro-Brasileira (GPLAB), do qual participam alunos de graduação, mestrado, doutorado e docentes da rede pública de ensino de Londrina-PR. As reflexões desenvolvidas são oriundas de pesquisa, de experiência docente e de cursos ministrados a profissionais da educação em eventos e formação continuada. O objetivo principal desta comunicação é mostrar de que modo texto e ilustrações, nas produções literárias que destacam personagens negras e destinadas ao público infantojuvenil, ressaltam positivamente as lendas advindas de países africanos, a cultura afro-brasileira e as imagens infantis neste contexto. Para tanto, foram selecionadas obras cujas narrativas voltam-se para o contato entre a criança e as histórias ancestrais contadas por avós, a religiosidade de matriz africana, a retomada de contos etiológicos e as lendas que mostram a proximidade entre seres humanos, fauna e flora. As ilustrações colocam em evidência tanto a imagem da personagem negra quanto as cores ligadas ao candomblé e narrativas míticas dos orixás. Como embasamento teórico são destacados: os estudos de Stuart Hall (2016) sobre representação, linguagem e identidade; o trabalho de Eduardo de Assis Duarte (2011) a respeito de literatura afro-brasileira; a pesquisa sobre literatura infantojuvenil e a temática afro-brasileira de Eliane Debus (2017); estudos sobre personagem negra na literatura de Regina Dalcastagnè (2011); entre outros aportes críticos e teóricos.

II. ENTRE TRANÇAS, CONTOS, EXPERIÊNCIAS E AFETO

A narrativa de *Betina*, de Nilma Lino Gomes (2009), mescla experiência, afeto e descobertas na relação entre a menina e sua avó. Nas primeiras páginas, há a imagem da menina pulando corda, enquanto a avó, à janela, observa a brincadeira e o canto da neta. O tom da alegria, do jogo, da letra da canção impregna as primeiras cenas da infância para, em seguida, aproximar avó e neta pelo ato de trançar os cabelos, quando os diálogos entre elas começam. As cores vibrantes dessa cena, registrada nas ilustrações de Denise Nascimento, corroboram a alegria anunciada na brincadeira de corda das páginas iniciais. Cada trança é feita cuidadosamente:

[...] a avó sentava-se em um banquinho, colocava uma almofada para Betina sentar-se no chão, jogava uma toalha sobre os ombros da menina, dividia o cabelo em mechas e ia desembaraçando, penteando e trançando uma a uma, com uma rapidez incrível.

Enquanto trançava, avó e neta conversavam, cantavam e contavam histórias. Era tanta falação, tanta gargalhada que o tempo voava! E, no final, o resultado era um conjunto de tranças tão artisticamente realizadas que mais parecia uma renda. (GOMES, 2009, p.6)

O reflexo do rosto de Betina no espelho, apresentado de modo frontal pela primeira vez, está iluminado ao ver o resultado da dedicação da avó. O rosto da criança negra, que ocupa a página inteira, seu sorriso e o colorido das tranças exercem tanta importância na interação entre texto verbal e não-verbal, quanto no ato da leitura. Imagens como essa são

¹ A pesquisa recebe fomento da Fundação Araucária e recebeu do CNPq no período de 2013 a 2017.

raras em obras destinadas ao público infantil e juvenil na sala de aula, embora fundamentais para ampliarem a representação no discurso literário de personagens negras em situação de protagonismo e distantes de estereótipos. A história da relação afetiva entre as personagens continua até a morte da avó, cujos ensinamentos são colocados em prática por Betina, quando se torna adulta e escolhe a profissão de cabeleireira. A imagem de Betina adulta ocupa a maior parte da página e, em outros espaços, há quadros de mulheres e crianças, suas clientes, enfatizando as tranças e a lembrança da personagem. Ao discutir a representação a partir da perspectiva político-cultural, Stuart Hall (2016) desenvolve análise de imagens sobre/de negros em seu livro *Cultura e representação*.

Nosso foco se dirige para a variedade de imagens expostas na cultura popular e na mídia de massa. Algumas são imagens de publicidade comercial e ilustrações de revistas que utilizam estereótipos raciais datadas do período da escravidão ou do imperialismo popular do final do século XIX. A pergunta que surge com essa comparação através dos tempos é: os repertórios da representação em torno da “diferença” e da “alteridade” mudaram ou as características anteriores permanecem intactas na sociedade contemporânea? (HALL, 2016, p.140).

Sobre as políticas racializadas da representação, o autor diz

A prática de reduzir as culturas do povo negro à natureza, ou **naturalizar** a “diferença” foi típica dessas políticas racializadas da representação. A lógica por trás da naturalização é simples. Se as diferenças entre negros e brancos são “culturais”, então elas podem ser modificadas e alteradas. No entanto, se elas são “naturais” – como acreditavam os proprietários de escravos –, estão além da história, são fixas e permanentes. A “naturalização” é, portanto, uma estratégia representacional que visa *fixar* a “diferença” e, assim, *ancorá-la* para sempre. É uma tentativa de deter o inevitável “deslizar” do significado para assegurar o “fechamento” discursivo ou ideológico. (HALL, 2016, p.171, grifos do autor).

Considerando com Stuart Hall (2016) que os significados não são fixos, mas deslizantes, e há sistemas que procuram aprisioná-los como forma de manutenção do poder discursivo e ideológico, ressalta-se a importância das representações de crianças, jovens, mulheres e homens negros que proponham outros modos de vê-los na arte e na cultura, sobretudo no sistema literário em que o silenciamento e a exclusão de suas vozes são perceptíveis, bem como no registro da historiografia e nos espaços de legitimação, a saber, a educação básica, superior, crítica acadêmica, mercado editorial, feiras, festivais literários, mídias, entre outros. Dados da pesquisadora Regina Dalcastagnè (2011) confirmam a escassez de publicações que privilegiem a cultura africana e as personagens negras na literatura brasileira. Ao refletir sobre os resultados de sua pesquisa feita entre 1990 e 2004 (primeiro período analisado) e entre 1965 e 1979 (segundo período) sobre as personagens negras no romance brasileiro², diz:

São poucos os autores negros e poucas, também, as personagens – uma ampla pesquisa com romances das principais editoras do país publicados a partir de 1965 identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores. (2011, p. 309).

²Foram analisados 258 romances brasileiros publicados entre 1990 e 2004 por três editoras, a saber, Companhia das Letras, Record e Rocco; a segunda base de dados, utilizada como contraponto, segundo a autora, foi composta de 130 romances brasileiros publicados entre 1965 e 1979 pela Civilização Brasileira e pela José Olympio, ambas de maior importância na época.

Eliane Debus (2017), pesquisadora da temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura infantil e juvenil desde 2005, ao refletir sobre a representação do negro na literatura brasileira, observa as mudanças a partir da Lei 10.639/2003:

Por certo, na história da literatura brasileira, bem como na literatura de recepção infantil e juvenil, o negro foi pouco representado, e, quando o foi, se concretizou ou pela subalternidade como escravizado e obediente aos desmandos do branco, ou numa visão ingênua de relações pós-escravidão. Em pesquisas que mapeiam a produção literária de temática africana e afro-brasileira para crianças e jovens nos catálogos editoriais brasileiros, embora constatada uma discrepância entre a representação de personagens negros e brancos (OLIVEIRA, 2009), foi possível comprovar que, depois da promulgação da Lei 10.639/2003 e das Diretrizes, houve uma ampliação dessa produção literária para crianças no mercado editorial brasileiro (DEBUS; VASQUES, 2009). (DEBUS, 2017, p.53)

A escrita de autoras e autores negros contribui significativamente para a mudança de perspectiva quanto ao modo de representação das personagens negras no contexto de produção da literatura afro-brasileira. O termo empregado diz respeito ao conceito proposto por Eduardo de Assis Duarte (2011), que considera a autoria, o ponto de vista, a linguagem, a temática e o público leitor como elementos da literatura afro. Segundo ele, deve haver interação desses elementos no texto, todos relacionados ao negro, e não serem tratados de forma isolada. Andréia Lisboa de Sousa (2001, p. 203) reforça a importância da escrita de autores negros, ao analisar o livro *Luana*: “Outro traço importante a destacar é que é uma obra escrita por negros, com personagens negras cujos desenhos, traços são bem evidentes, detalhados, sem depreciações, em que o negro está em primeiro lugar, há uma revalorização de nossa história e cultura.”.

A obra *Lendas da África Moderna*, de Heloisa Pires Lima e Rosa Maria Tavares Andrade (2010), com ilustrações de Denise Nascimento, faz parte desse grupo de produções da literatura afro-brasileira, ao lado de *Betina*, e traz quatro contos inspirados em lendas de países africanos. Em “O brinco de ouro”, em meio ao clima de despedida, a avó procura consolar a neta Gabriela, que terá de se mudar com os pais para Gana, lembrando a lenda dos brincos da princesa Axânti: “A avó de Gabriela conhecia bem essa história e ajudou a espalhá-la naquele dia em que a menina estava revoltada, aos soluços.” (LIMA e TAVARES, 2010, p. 56). A imagem em que avó e neta aparecem abraçadas está cercada por ilustrações de malas, baús e lembranças. Nesta cena, em que a avó representa a sabedoria e a memória ancestral do griô, a afetividade emana do toque, do ato de rememorar e de contar.

Gabriela olhava para a avó, voltava seu rostinho bonito para o brinco e novamente para a avó. Por um segundo, o brilho dourado que vinha da peça ofuscou a visão das duas quase como se olhassem direto para o sol. Então, era a hora de conhecer a lenda! (LIMA e TAVARES, 2010, p. 63)

A pesquisadora Ana Cláudia Lemos Pacheco (2013), no livro *Mulher negra: afetividade e solidão*, ressalta o papel exercido pela avó e pela mãe na trajetória das mulheres negras:

Em outras trajetórias analisadas de mulheres negras de camada popular, observei que a rede de ajuda vem dos membros da família consanguínea, depois do parentesco fictício e depois de outras formas de ajuda, descritas acima, ou de vizinhos, amigos. No caso das mulheres de camada média, estas conseguiram mobilidade social por meio das estratégias da rede familiar, pai, mãe. Todavia, estas, sem exceção, ressaltaram a importância da figura da mãe/avó, com ou sem parceiro, no investimento econômico e na sua educação. Essas estratégias, também, se multiplicaram entre as mulheres negras selecionadas que experimentaram mobilidade social. (PACHECO, 2013, p. 201).

Em *Histórias africanas para contar e recontar*, de Rogério Andrade Barbosa (2001), com ilustrações de Graça Lima, os contos reúnem histórias de comportamentos de animais, inspirados na tradição da literatura oral africana, como explica a “Nota do autor”: “Sinta-se como se estivesse em torno de uma fogueira, aquecendo-se ao calor das chamas ao lado de outros meninos e meninas sob o céu estrelado da mãe África, enquanto aguarda a hora de ouvir estórias”. O contador, na ilustração, aparece diante de uma plateia de crianças atentas.

Além das ilustrações dos animais, há imagens que remetem aos costumes de países africanos, como, por exemplo, no conto “Por que o camaleão muda de cor” em que aparecem carregadores que “[...] traziam guizos e campainhas presos aos tornozelos, fazendo uma barulheira infernal, que servia para afugentar as feras selvagens do caminho.”. Os desenhos dos carregadores mostram vestimentas coloridas e traços que remetem ao movimento da caminhada, o que propicia a interação entre história e imagem.

Em sua análise de ilustrações em narrativas infantis, Sonia Pascolati (2017), ressalta:

Não se pode desprezar, também, a dimensão estética da ilustração e do projeto gráfico dos livros infantis. As escolhas para a construção do sentido da imagem implicam técnicas de ilustração diferenciadas e as sensações e ideias despertadas pela construção imagética fazem parte do processo de construção de sentido do texto. (PASCOLATI, 2017, p. 252)

Sobre as ilustrações de Graça Lima, as autoras Flávia Brocchetto Ramos e Marília Forgearini Nunes (2013), no artigo “Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura”, ao analisarem a capa do livro de Ana Maria Machado (2003) - *Ah, cambaxirra se eu pudesse* –, ressaltam os aspectos criativos da ilustradora, o que também pode ser observado na obra de Rogério Andrade Barbosa:

Esse conjunto de elementos veiculados na ilustração de Graça Lima na capa da obra amplia as possibilidades de construção de sentido e de experiência de deslumbramento e de fratura da realidade. A forma com que a ilustração se compõe – linhas imprecisas e subversão de estereótipos nas formas e nas cores utilizadas, por exemplo – concedem a essa imagem o valor de arte[...]. (RAMOS e NUNES, 2013, p. 261)

O cuidado no tratamento dispensado à temática afro-brasileira e à caracterização das personagens contribui significativamente para o reconhecimento e afirmação da identidade negra no espaço escolar, sobretudo na infância. O estabelecimento dessas obras no espaço educacional pode se tornar fundamental para que sejam cada vez mais difundidas pelos meios impressos e digitais, promovendo debates a respeito da diversidade racial e trazendo novos perfis de personagens, heróis e heroínas que reflitam de maneira mais ampla a diversidade cultural escolar:

Certas lendas e contos tradicionais omitem a trajetória de luta do povo negro e servem mais para constranger a criança negra perante as outras do que para promover a aceitação e o respeito à diversidade. O contato com material pedagógico displicente com a diversidade racial colabora para estruturar em todos os/as alunos/as uma falsa idéia de superioridade racial branca e da inferioridade negra. (CAVALLEIRO, 2001, p.153-154).

Uma princesa nada boba (2011), ilustração de Biel Carpenter e *Minhas contos* (2008), ilustração de Daniel Kondo, obras de Luiz Antonio, são narrativas que abordam, na literatura infantojuvenil, a cultura afro-brasileira com destaque para a inserção da religiosidade de matriz africana, o candomblé. Eliane Debus (2010, p. 20) ressalta a importância da temática religiosa em *Minhas contos*:

Esse livro traz, com maestria, uma temática de cunho íntimo e familiar que é a religiosidade, nesse caso, a herança religiosa do povo negro, quase inexistente nos livros para crianças, culminando com uma valorização da religião de matriz africana, rompendo com um discurso homogêneo, e muitas vezes imposto, sobre religiosidade.

Em cursos ministrados a docentes do Ensino Básico, com o propósito de apresentar a literatura afro-brasileira e obras que abordem a cultura afro, é reiterada a necessidade de pesquisas prévias sobre as narrativas míticas dos orixás, quando não há familiaridade com o tema, e é indicada a obra de Reginaldo Prandi (2001), *Mitologia dos Orixás*, referência no grupo de pesquisa. Na história de amizade entre Pedro e Nei, em *Minhas contas*, interrompida pelo preconceito, as ilustrações estão diretamente ligadas às cores dos orixás. Quando o protagonista Nei é impedido de ir à casa de seu amigo Pedro, porque carrega no pescoço os fios de contas – colares usados em respeito aos orixás -, cada manifestação de sua dor vem seguida pela cor do orixá que representa aquela emoção. À expressão “Era tanta raiva”, colocada no canto superior esquerdo da página, segue-se “que eu queria lutar. ”, no canto inferior direito e a página está toda preenchida por tons da cor azul e pela figura da espada, na diagonal, que simbolizam Ogum, representante de lutas e conquistas. Na página subsequente, predomina a cor verde da mata, onde o menino pretendia se esconder, e há a imagem do arco e flecha, símbolo de Oxóssi, senhor das florestas. A raiva cresce, apesar de o protagonista procurar contê-la, até a explosão: “Gritei um trovão” e, nesta página, surgem desenhos de raios e predomina o vermelho, ambos símbolos de Xangô, o Orixá ligado à justiça. A interferência do afeto da mãe e da avó, como apontado em *Betina*, ajudam na superação da dor e para que a amizade entre os garotos seja retomada. “Eu queria arrancar meus fios de contas. Mas minha mãe chamou minha avó e as duas me explicaram: ‘O candomblé é uma religião linda, filho. Preça o bem e o amor à natureza’.” (ANTONIO, 2008). Embora sejam feitas breves descrições, nas páginas finais do livro, das características dos orixás, as cores não são mencionadas, o que exige a consulta dos docentes a outras obras para preparação das aulas.

O conflito interior de uma menina, Odara, em *Uma princesa nada boba*, evidencia o modo como as imagens de princesas, predominantes nas narrativas tradicionais, interferem na autoestima da criança e na formação de sua autoimagem:

Mas sempre chovia na minha cabeça.
E ela transbordava:
por que eu não podia ser igual a uma princesa?

Cachinhos dourados.

Longos fios escorridos.

Narizinho pontudo. (ANTONIO, 2011)

As ilustrações, no período escolar, mostram a personagem escondendo o rosto com uma sombrinha e deslocada no canto da página; entretanto, quando chega ao sítio da avó, onde é recebida com carinho e banho de ervas, a sombrinha é abandonada e dá lugar às flores. Ao levar as oferendas – flores - para serem jogadas no rio, a narrativa de Oxum, orixá das águas doces, mistura-se à de Odara. Enquanto olha para o espelho – o abebé – de Oxum, a menina conhece as histórias de Oya, Nzinga e de suas ancestrais, fundamentais para ruptura do modelo anterior, almejado pela personagem: “E vi a avó da avó da minha avó. Princesa, vinda de Ketu”. (ANTONIO, 2011). Conhece histórias de mulheres negras que lhe

possibilitam reconhecer-se princesa - “Sou uma princesa. ” – e assumir o próprio nome, Odara, até então substituído por Stephanie:

Na volta às aulas, chamei a Ana e contei tudo.
Ela disse que queria ser Nzinga quando
crescesse.

- Aninha, só me chame pelo meu nome de verdade? Por favor?

[...]

Eu me chamo Odara.

Nome de princesa nada, nada boba. (ANTONIO, 2011)

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa da pesquisa, a comunicação apresentou alguns resultados iniciais dos estudos desenvolvidos no projeto quanto à análise de obras da literatura infantojuvenil que colocam em situação de protagonismo crianças negras e põem em destaque as ilustrações dessas personagens. O convívio da criança na escola, na família e em outros espaços acontece ora conflituoso, ora permeado pelo afeto. As imagens relacionadas à história mostram contatos entre personagens, como avó e neta, traços e cores que refletem essas emoções, ressaltando a representação positiva da personagem negra, distante de estereótipos e traçando um percurso afetivo que busca, muitas vezes, na ancestralidade a plenitude de sua realização. Texto verbal e texto visual complementam-se na dimensão poética da resistência para ruptura de estereótipos, essencial no contexto da educação antirracista.

IV. REFERÊNCIAS

ANTONIO, Luiz. *Minhas Contas*. Ilustrações de Daniel Kondo. São Paulo: Cosac Naify, 2008.

_____. *Uma princesa nada boba*. Ilustrações de Biel Carpenter. São Paulo: Cosac Naify, 2011.

BARBOSA, Rogério Andrade. *Histórias africanas para contar e recontar*. Ilustrações de Graça Lima. São Paulo: Editora do Brasil, 2001.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: _____ (Org.). *Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola*. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.141-160.

DALCASTAGNÊ, Regina (2011). A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In: DUARTE, Eduardo de Assis e FONSECA, Maria Nazareth Soares (orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. v.4, p.309-338.

DEBUS, Eliane. Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 1, p. 191-210, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p191>>. Acesso em: 05 abr. 2018.

DEBUS, Eliane. A temática da cultura africana e afro-brasileira na literatura para crianças e jovens: lendo Joel Rufino dos Santos, Rogério Andrade Barbosa, Júlio Emílio Brás, Georgina Martins. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2017.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.) Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011. vol 4.

GOMES, Nilma Lino. *Betina*. Ilustrações de Denise Nascimento. Belo Horizonte: Mazza, 2009.

HALL, Stuart. Cultura e representação. Organização, apresentação e revisão técnica Arthur Ituassu. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LIMA, Heloisa Pires; ANDRADE, Rosa Maria Tavares de Andrade. Lendas da África Moderna. Ilustrações de Denise Nascimento. São Paulo: Elementar, 2010.

PACHECO, Ana Cláudia Lemos. Mulher negra: afetividade e solidão. Salvador: EDUFBA, 2013.

PASCOLATI, Sonia. Ilustração na literatura infantil. Acta Scientiarum. Language and Culture, Maringá, v. 39, n. 3, p. 245-253, jul-set. 2017. Disponível em: <<http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/issue/view/1329>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

RAMOS, Flávia Brocchetto; NUNES, Marília Forgearini. Efeitos da ilustração do livro de literatura infantil no processo de leitura. Educar em Revista, Curitiba, v. 29, n. 48, p. 251-263, abr.-jun. 2013. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/24680/20639>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

SOUSA, Andréia Lisboa. Personagens negros na literatura infanto-juvenil: rompendo estereótipos. In: CAVALLEIRO, Eliane (org.). Racismo e anti-racismo na educação. Repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p.195-213.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

MACHADO, MARIA MARGARIDA
CASTRO RODRIGUES, MARIA EMILIA DE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM GOIÁS FRENTE AO DIREITO À EDUCAÇÃO DE QUALIDADE

O estudo apresenta as mudanças implementadas pelas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esportes de Goiás (Seduc/GO) e da Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Goiânia (SME-Goiânia), nos últimos anos, analisando os impactos dessas mudanças para a ampliação ou não do acesso à escolarização para jovens e adultos no Estado, bem como para a atuação dos professores dessa modalidade de ensino. As reflexões resultam de dois subprojetos vinculados ao Projeto Centro Memória Viva (CMV) - Documentação e Referência em Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Popular e Movimentos Sociais de Goiás, o primeiro com foco nos estudos sobre a EJA na rede estadual de educação de Goiás e o segundo na Educação de Adolescente Jovens e Adultos (EAJA) na SME-Goiânia.

As pesquisas do CMV contam com análise documental e historiográfica, partindo de portarias, resoluções, projetos e programas oficiais; aprofundamentos bibliográficos, referentes às concepções de EJA e o papel do Estado frente aos desafios dessa modalidade; e estudo de caso, a partir das reformas propostas na EJA, tanto no âmbito da rede estadual, quanto no Município de Goiânia, capital do Estado de Goiás. As contribuições aqui apresentadas se somam às já divulgadas por Machado (2002) e Valdez *et al.* (2015) e sua relação com as políticas de EJA em âmbito do Estado de Goiás e do Município de Goiânia.

A pesquisa documental, para esse artigo, partiu da análise de dados estatísticos que indicam nos últimos quatro anos o acesso aos alunos jovens e adultos aos processos de escolarização nas duas redes de ensino. Para em seguida, serem analisados documentos oficiais dessas redes de ensino, bem como publicações de dissertações que nos últimos dez anos se dedicaram a pensar a EJA por elas ofertadas. As referências para o estudo sobre a EJA na Seduc/GO foram construídas a partir da análise dos documentos que se referem às políticas para essa modalidade no estado (GOIÁS, 2010; 2013; 2016; 2017a; 2017b, 2017c); e das dissertações de mestrado localizadas no portal dos Fóruns de EJA (CARDOSO, 2010; GARCIA, 2011; MOREIRA, 2017) que trazem algumas elucidaciones sobre a política implementada nessa secretaria de estado da educação.

Para as reflexões sobre a EAJA na SME/Goiânia a pesquisa documental se utilizou das propostas político-pedagógica (PPP) dessa rede (GOIÂNIA, 2000; 2010; 2017). A contribuição das referências bibliográficas será aqui tomadas a partir de Santos (2007), Costa (2008), Araújo (2014), Alves (2015) e Nunes (2016) que se dedicam, em pesquisas de mestrado, a refletir sobre a experiência da garantia do direito a educação para adolescentes, jovens e adultos.

Diante dos limites para a apresentação de todo o estudo realizado, optou-se por enfatizar nos dois subitens abaixo os resultados diretamente relacionados a pesquisa nos documentos oficiais, estabelecendo uma relação com os dados de matrícula dos alunos da EJA no período de 2013 a 2017. Para as reflexões realizadas nas dissertações e teses indicamos o acesso pelo endereço: <http://forumeja.org.br/go/node/670>

I. A EJA NA REDE ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE GOIÁS

A realidade observada nas pesquisas cujos objetivos foram localizar, identificar, preservar, analisar e catalogar o que foi produzido sobre EJA no Estado de Goiás (GOIÁS, 2010; 2013), no que diz respeito às ações realizadas pelo poder público, revela uma dependência da ação da secretaria de estado da educação às políticas produzidas pelo governo federal. Os programas identificados como iniciativas para EJA, no período de 2007 a 2017 foram todos induzidos pelo financiamento federal, como foram identificados pela pesquisa bibliográfica (CARDOSO, 2010; GARCIA, 2011; MOREIRA, 2017).

Todavia, observa-se que o investimento aportado pelo governo federal nessa rede não resultou na garantia da ampliação do acesso da população jovem e adulta na escola pública. Os dados abaixo demonstram o movimento de matrícula nos últimos quatro anos, que a princípio poderia indicar o

aumento da matrícula na modalidade, principalmente entre os anos de 2016 para 2017, mas que ao se problematizado por essa pesquisa, revela-se como uma manobra administrativa dessa rede, como poderá ser constatado a seguir.

QUADRO 1 - NÚMERO DE MATRÍCULAS, ETAPAS E MODALIDADES DE ENSINO (EJA - ENSINO FUNDAMENTAL, EJA - ENSINO MÉDIO) POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA - GOIÁS, 2013 A 2017

Dependência Administrativa	2013	2014	2015	2016	2017
Federal	1.036	1.111	1.263	1.422	1.493
Estadual	30.568	31.259	31.256	33.070	49.402
Municipal	28.204	25.729	22.973	22.180	23.053
Privada	4.504	5.250	3.240	4.031	5.469
Total	64.312	63.349	58.732	60.703	79.417

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 a 2017

Para o foco dessa reflexão, que é a rede estadual de ensino, coube a essa pesquisa investigar o que justificou o acréscimo de 18.834 alunos na EJA no período de 2013 a 2017, evidenciado principalmente do ano de 2016 para 2017, onde o acréscimo fora de 16.332 alunos. Ainda de acordo com o Laboratório de Dados Educacionais (UFPR), o acréscimo dessas matrículas vai ocorrer no Ensino Médio que passa de 22.975 alunos para 37.901 em 2017, ou seja, 14.926 alunos a mais.

A busca pelas explicações para esse fato nos levaram aos documentos oficiais publicados pela Seduce/GO nos dois últimos anos, onde nos deparamos com o Projeto: Atender educandos na faixa etária de 18 a 24 anos na terceira etapa da Educação de Jovens e Adultos (GOIÁS, 2017a), datado de março de 2017, com a seguinte justificativa,

Ao apropriar-se dos resultados de avaliações internas, como as realizadas pela Superintendência de Ensino Médio (SEM) e resultados de monitoramento e acompanhamento da rede, a Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte (SEDUCE), deparou-se com um problema no ensino médio noturno: o aprendizado. Percebe-se que o público inserido neste nível e turno, necessita de uma atenção em relação às metodologias utilizadas, currículo e matriz propostos, uma vez que possuem uma faixa etária diferenciada, entre 18 a 24 anos e já estão inseridos, na sua maioria, no mercado de trabalho.

(...)

Para a maioria desses estudantes, **a EJA é a via rápida**, alternativa à escola regular, como forma de recuperar o tempo perdido decorrente da evasão ou da defasagem idade-série. Essa modalidade apresenta-se como uma alternativa escolar mais viável para esse público, podendo fazer sentido para os jovens, devido a possuir um horário mais apropriado ao estudante trabalhador, permitindo que ele conclua os estudos. Além disso, **terá também uma redução no tempo total de estudo**, o que é conveniente, já que poderá recuperar parte do tempo perdido no ensino regular/seriado.

A migração do ensino médio para a EJA, pelos alunos, é motivada por fatores como **reprovações recorrentes, indisciplinas devido à defasagem de idade/série, necessidades de inserção no mercado de trabalho**, dentre outros. Diante disso, após uma análise dos indicadores educacionais que resultaram nesses fatores, ressalta-se o desejo da rede estadual de educação de regularizar o fluxo, bem como proporcionar um aprendizado significativo para os estudantes que procuram a modalidade de ensino em questão. (GOIÁS, 2017a, p. 5. grifos nossos)

O documento dá prosseguimento às justificativas que levariam a transferência de matrícula de todos os jovens de 18 a 24 anos do Ensino Médio Noturno (EMN) para a EJA, indicando como projeto-piloto as escolas de Goiânia, Aparecida de Goiânia e as escolas do entorno de Brasília. O acesso a outros documentos e o contato com técnicos da Gerência de EJA, indicaram que o projeto sofreu uma alteração significativa até o mês de julho de 2017, e sua implantação em agosto já fora com a denominação

Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Noturno (Profen). De acordo com documento de orientações da Seduce/GO,

O Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – PROFEN foi criado com o objetivo de fortalecer o ensino do turno noturno, diminuindo a taxa de reprovação e evasão com a criação de um currículo específico e jornadas de estudos próprios, que atendam a diversidade de estudantes. Essa era uma necessidade premente, uma vez que o fluxo de aprendizado, demonstrado pelas avaliações internas e externas, indicam índices menos satisfatórios do que o diurno, além da crescente distorção idade/série. (GOIÁS, s/d, p. 1)

Observando o conteúdo do documento: Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen (GOIÁS, s/d), o caminho para o fortalecimento do ensino noturno foi a transferência de todas as matrículas do EMN do 1º ano para a modalidade EJA.

É um programa que contribui, também, para melhorar as relações intergeracionais na EJA, entendendo que essa modalidade apresenta em suas salas de aula um grande índice de conflitos intergeracionais. Daí a implementação do PROFEN 18 (que atende estudantes de 18 a 24 anos) e o PROFEN 25 (que atende estudantes a partir de 25 anos). (GOIÁS, s/d, p. 5)

A informação acessada a partir dessa publicação da Seduce/GO, levou os pesquisadores a buscarem mais esclarecimentos acerca dos princípios e fundamentos que justificaram esse programa e nos deparamos com o dado de mudança repentina de mais de 14.000 matrículas do Ensino Médio Noturno para a modalidade EJA. Esta constatação demonstra que a proposta de implantação apenas de um projeto-piloto, anunciada no projeto original não se configurou, pois a transferência para EJA foi automática de todos os alunos do 1º ano do Ensino Médio Noturno.

A regulamentação da EJA no estado de Goiás, sob responsabilidade do Conselho Estadual de Educação de Goiás (CEE/GO), não autorizaria essa transferência automática, pois na Resolução 08 CEE/CP de 2016 está assegurado que,

Art. 2º. A EJA obedece aos seguintes parâmetros:

I – Idade mínima de 15(quinze) anos para o ingresso no ensino fundamental na sua oferta presencial e de 18 (dezoito) anos para o ingresso no Ensino Fundamental em EaD e no ensino médio, seja presencial, seja em EaD;

A limitação presente na resolução contrastando com a transferência das matrículas de todos os alunos o 1º ano do EMN, no segundo semestre de 2017, resultou em publicação de novo posicionamento do CEE/GO frente a matrículas dos jovens menores de 18 anos no Profen, pela Resolução CEE/CP nº 04 de agosto de 2017 que tratou de matrículas provisórias no programa,

Art. 1º Autorizar, até 31 de dezembro de 2017, que as escolas da rede pública estadual que desenvolvem o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno, PROFEN, realizem a matrícula de alunos menores de 18 anos no programa, desde que comprovem documentalmente as seguintes situações:

I – Menor aprendiz;

II – Menor trabalhador ou em condição de dupla aprendizagem;

III – Inexistência de oferta de vagas aos estudantes no ensino médio regular noturno na rede estadual.

Esta posição do CEE/GO revela a legitimação de um ato administrativo do poder executivo que, em realidade contraria o que a legislação prevê em relação a matrícula na EJA apenas para maiores de 18 anos, sobretudo quando observamos a situação III indicada na resolução e constatamos que no segundo semestre de 2017 as escolas estaduais já não abriram mais nenhuma vaga para o 1º ano do EMN, portanto, não havia opção nem para os alunos, tampouco para as escolas que porventura não quisessem aderir ao Profen.

A implantação do Profen entre agosto de 2017 e fevereiro de 2018 provocou reações por parte das escolas e pressão de membros do CEE/GO, já que a resolução de agosto de 2017 só autorizou as matrículas dos menores de 18 anos até 31 de dezembro de 2017. Disto resultou uma nova reconfiguração do programa para o ano de 2018, conforme

Portanto, a proposta de trabalho aqui apresentada é de construir uma abordagem voltada para a preparação dos estudantes do ensino médio no formato da Educação de Jovens e Adultos (EJA), turno noturno, para que atuem como cidadãos e futuros profissionais que contribuam para uma ressignificação protagonista de suas vidas e da própria realidade social em que se encontram inseridos, com currículo e matriz (apêndice) próprios para este público.

Para tanto, se propõe uma matriz nova, diferenciada do ensino médio regular diurno, balizada na concepção da EJA, com a carga horária diária condizente com o turno noturno. Ressaltando que neste formato, os alunos terão uma carga horária própria, matriz e currículo, voltados para um ensino médio noturno renovado. Neste aspecto, ela é voltada para os alunos com idade inferior a 18 anos.

Para além da proposta diferenciada no formato de EJA, a SEDUCE ofertará a 3ª etapa da modalidade para aqueles alunos maiores de 18 anos, por meio do reordenamento da rede, e também o ensino médio Técnico Profissional. Este último será implementado de forma gradativa, com adequação de espaços físicos e equipamentos, ocasionando a diminuição da necessidade de menores no turno noturno. (GOIÁS, 2017c, p.7-8)

Analisando a proposta implantada em 2017 e o que está indicado para 2018, conforme documento acima, na realidade a pressão do CEE/GO apenas resultou na volta da oferta do EMN para os menores de 18 anos com duração de seis semestres, em vez de três semestres como já está previsto para a terceira etapa da EJA. Mas, isso não altera o fato de todas as matrículas terem sido transferidas para a modalidade EJA, o que representa o fechamento do EMN no Estado de Goiás na chamada oferta regular.

As justificativas para a mudança feita pela Seduce/GO no EMN inquietam ainda mais quem discute políticas públicas de educação para jovens e adultos, quando confrontamos a noção de “melhoria do ensino noturno” com redução de tempo para a conclusão do ensino médio. É o que passa a se consolidar com todas as matrículas para os maiores que 25 anos que agora só terão como opção os três semestres de curso na EJA. Por outro lado, a solução apresentada aos jovens menores de 18 anos, parece ainda muito distante da realidade de atendimento na rede estadual,

[...] Além de fortalecer as ações pedagógicas voltadas para a interdisciplinaridade, com o **Projeto Científico Profissional**, acrescido nos 5º e 6º período.

Neste componente curricular, o aluno terá a chance de elaborar um projeto voltado para suas pretensões futuras, sendo orientado por até 3 (três) professores **na forma de Educação à Distância**.

(...). Neste contexto, a Educação à Distância será um aliado nesta nova proposta. Com o desenvolvimento das tecnologias a escola deixa de se limitar a quatro paredes, o local exclusivo da transmissão de saberes, para se transformar em um espaço de mediação, integrando as tecnologias de comunicação em seu processo formativo, resultando, assim, em “um novo espaço de intervenção social, associando a Comunicação e a Educação num campo interdiscursivo e interdisciplinar não respeitando, na verdade, as fronteiras da formalidade das situações e dos projetos educativos” (SOARES, 1999, p. 3).

Nessa perspectiva, a Matriz Curricular propõe uma formação de ensino médio noturno, que possibilita a interação e cooperação, oferecendo condições para que o estudante possa aprender e construir seu conhecimento de forma dinâmica e interativa, usando as possibilidades das ferramentas do **Ambiente Virtual de Aprendizagem** (AVA) - Moodle. (GOIÁS, 2017c, p.10-11)

A informação que consta nesse documento indica que as aulas, efetivamente, ocorrerão apenas nos quatro primeiros semestres, sendo os dois últimos de “orientação” a distância, sendo que não há nenhum registro de como essa estratégia já fora utilizada no Estado, podendo indicar alguma potencialidade de êxito no enfrentamento do maior problema identificado pelos elaboradores dessa proposta: a evasão e a não aprendizagem dos jovens no noturno.

II. A EDUCAÇÃO DE ADOLESCENTES JOVENS E ADULTOS (EJA) EM GOIÂNIA

A questão das mudanças implementadas na oferta da escolarização para adolescentes, jovens e adultos na rede municipal de Goiânia, também chamou a atenção a partir das pesquisas realizadas no subprojeto do CMV que trata da localização, identificação, tratamento e preservação de documentos e produções da EJA da/na SME de Goiânia (Santos, 2007; Costa, 2008; Araújo, 2014; Alves, 2015; Nunes, 2016). Como a questão central que orienta esse artigo é a questão do direito a educação de qualidade, os dados problematizados em relação a esse direito tem relação com alterações delineadas na forma da oferta da escolarização e a redução de matrícula nos últimos anos.

No que concerne a mudança no formato da oferta da EJA, cabe destacar que desde 1992 a rede municipal de Goiânia vinha procurando elaborar um projeto político pedagógico diferenciado para o atendimento das escolas no noturno. Isto se consolidou com a implantação de propostas alternativas que, desde 1993, iniciaram o atendimento as turmas especiais de alunos que cursavam a 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental Noturno (EFN), a mais importante delas conhecida como Projeto AJA. Essas alternativas pedagógicas alcançaram a 5ª a 8ª série do EFN, em 2000, com a organização da Base Curricular Paritária. Essas mudanças estão expressas na Proposta Político Pedagógica - PPP (GOIÂNIA, 2000) aprovada pelo Conselho Municipal de Educação (CME) de Goiânia, com destaque para

[...] formação continuada – de 1ª a 4ª séries – Quinzenal, e de 5ª a 8ª séries – mensal (...), [resguardando] ao professor um dia para capacitação e estudos; trabalho coletivo – promovendo a troca de idéias e experiências entre os professores numa perspectiva interdisciplinar, subsidiada pela formação continuada; término das aulas: às 22 horas e 30 minutos, possibilitando o retorno para casa em horário de menos risco(...) diminuindo o desgaste do professor e do aluno; processo de avaliação contínuo, com a participação do aluno como sujeito de sua aprendizagem, permitindo a recuperação (...) permanentemente; maior espaço cultural e intercâmbio com a comunidade; possibilidade de contar com um professor (dinamizador), a mais, de 1ª a 4ª séries, para desenvolver atividades pedagógicas, culturais e sociais com os alunos, possibilitando, também, a frequência do professor nos cursos de formação continuada; maior facilidade para desenvolver a interdisciplinaridade possibilitada pelos momentos de planejamento coletivo e pela formação continuada; planejamento conjunto (...) [que resguarda] ao professor momentos quinzenais de planejamento (...) interdisciplinar (...); maior contato com a Equipe do Ensino Noturno – um encontro de formação mensal e acompanhamento na unidade escolar; redução do número de turmas – cada professor de 5ª a 8ª séries do ensino fundamental, trabalhará no máximo com 7 turmas; possibilidade de lotação (dedicação) em uma única escola... [e], também, [o] intercâmbio entre colegas (...), alunos e coordenadores pedagógicos (Goiânia, 2000, p. 12).

As mudanças que vão transcorrendo no atendimento da Eaja começam a ser explicitadas nas propostas que seguem para o CME/Goiânia uma década após essa PPP/2000. Em 2009, já se define pela mudança das matrículas de 1ª a 4ª série do EFN para cadastro na modalidade EJA,

Como resultado dessas discussões que apontaram a necessidade de formação continuada específica para este atendimento, material específico – o qual só é disponibilizado para turmas financiadas como EJA – e dificuldades no desenvolvimento das atividades complementares (...), a EAJA de 1ª à 4ª série e o Projeto AJA foram reorganizados em uma única forma de atendimento, com financiamento do FUNDEB, na modalidade de EJA, e denominada de I Segmento, composto por 4 etapas, cada uma com 600 horas presenciais para o educando e 40 horas de formação continuada, assegurada na carga horária dos professores. (Goiânia, 2010, p. 17).

As informações que constam na atual proposta, que está em análise no CME/GO, indicam mais mudanças na oferta da EJA, agora com a transferência automática de toda a matrícula de 5ª a 8ª série para modalidade EJA no Censo Escolar do INEP a partir de 2014. A justificativa da SME/Goiânia para que a matrícula de 1ª a 8ª série noturna estivesse toda registrada na modalidade EJA era a de que só com essa medida a rede receberia o material didático-pedagógico do Programa Nacional de livro didático de EJA (PNLD-EJA), flexibilidade na organização da modalidade no que tange à carga horária anual, aos

momentos de estudo, pesquisa e planejamento, ao tempo escolar do educando e à formação continuada, todavia não há indícios de que todas estas questões estivessem relação direta com a matrícula na modalidade, dado que todos esses requisitos, exceto o primeiro, já eram garantidos na Eaja.

Por outro lado, observando as matrículas na Eaja, na Quadro 2, percebe-se que o efeito em relação a maior acesso não se configurou com essas mudanças.

QUADRO 2 – NÚMERO DE MATRÍCULAS NO ENSINO FUNDAMENTAL DE EJA DO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA NO PERÍODO DE 2013 A 2017

Etapas e modalidades de ensino	2013	2014	2015	2016	2017
EJA – Ensino Fundamental	9.849	8.536	7.304	7.204	7.483

Fonte: Elaborado pelo Laboratório de Dados Educacionais/UFPR a partir dos microdados do Censo Escolar/INEP 2013 a 2017

De acordo com parecer elaborado pela equipe técnica do CME/Goiânia muitos são os questionamentos que precisam ser feitos a essas mudanças implementadas pela rede municipal diminuindo o tempo dos estudos dos educandos, pois

A história da EJA, no município de Goiânia, construiu, até o ano de 2016, propostas próprias para assegurar o direito de adolescentes, jovens e adultos à educação, por “inteiro e não pela metade”. Nesse sentido e, de certa forma, essas propostas constituem-se como um diferencial diante de tantos programas provisórios e descontínuos espalhados pelo Brasil afora. A RME buscou resguardar as funções propagadas pelo Parecer do CEB/CNE nº 11/2000, por diversas vezes, em suas propostas político-pedagógicas. Contudo, nessa Proposta em análise, a mudança na estrutura, ao reduzir o tempo destinado à formação do público da Eaja, representou alteração significativa no conjunto da política de formação oferecida aos adolescentes, jovens e adultos da RME. Essa Assessoria compreende que a nova estrutura organizacional, apresentada anteriormente a este Conselho e reafirmada na PPP, em análise, evidencia uma ausência de diálogo com a concepção e a totalidade da política de formação que a RME se propôs a realizar com esses educandos. (GOIÂNIA, 2017, p. 35-36).

A pesquisa documental e bibliográfica realizada, até o momento, não localiza nenhum fundamento nas justificativas apresentadas pela SME/GO para a transferência automática de todas as matrículas para a EJA, no Censo Escolar do INEP, nem para a redução do período de oito para cinco anos para a conclusão do ensino fundamental. A primeira mudança se configura como uma estratégia já utilizada por várias redes de ensino para evitar que os alunos jovens e adultos realizem as provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). A segunda revela o pouco compromisso com a oferta de uma educação de qualidade para esses sujeitos, pois a redução de tempo de oferta da escolaridade está diretamente relacionada com a redução dos conhecimentos a serem mediados no processo ensino-aprendizagem.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tomando como referência o direito a educação de qualidade para todas e todos, previsto constitucionalmente, e a responsabilidade do poder público para sua garantia, os dados indicam que as mudanças implementadas, tanto no âmbito do Estado, quanto no âmbito do município, corroboram para a não garantia desse direito. Outrossim, observa-se uma desmobilização e descaracterização da modalidade ofertada a jovens e adultos trabalhadores e da própria atuação docente nessa modalidade.

O fechamento das turmas de EJA e o retorno a práticas aligeiradas e compensatórias de escolarização, tem sido resultante dessas mudanças que não consideram a EJA como uma política pública de Estado. Há uma reiterada justificativa dos gestores públicos de que o aluno da EJA tem pressa e por isso a modalidade precisa atender a seus interesses, num flagrante descompromisso com a

responsabilidade de oferta de uma educação que pense a formação integral do sujeito e não apenas a sua certificação.

Esse último aspecto, o da certificação aligeirada, apresenta-se como outra realidade nas redes públicas e privadas, que se dedicam a cursos preparatórios para estimular jovens e adultos a prestarem o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja). Essa estratégia também tem corroborado para a redução das turmas de EJA, tanto na rede estadual de educação de Goiás, quanto no Município de Goiânia.

Por fim, a estratégia de excluir os alunos jovens e adultos da EJA da participação nos exames previsto no Saeb, em grande parte colabora para resultados forjados na construção do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), tanto da rede estadual de educação de Goiás, quanto do Município de Goiânia. Uma maneira fácil e cômoda de não enfrentar o significado real da garantia do direito à educação de qualidade para esses sujeitos.

IV. REFERÊNCIAS

ALVES, Maria Jacqueline Dias. *Saberes do trabalho e dos trabalhadores da educação de adolescentes, jovens e adultos: a prática pedagógica de professores*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

ARAÚJO, Nayara Cristina Carneiro de (2014). *O retorno à escola: o significado da escolarização para trabalhadores adultos*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

CARDOSO, Edna Maria de Jesus (2010). *Impasses na implantação do Proeja no Ceja e no Ceps na rede estadual de ensino de Goiânia: a distância entre o dito e o instituído*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

COSTA, Cláudia Borges (2008). *O Trabalhador-Aluno da EAJA: Desafios no Processo Ensino-Aprendizagem*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

GARCIA, Lénin Tomazett (2011). *A Política de Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos em Goiás: tranças desencadeadas com o Proeja*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

GOIÂNIA (2000). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta político-pedagógica para o ensino fundamental de adolescentes, jovens e adultos: período noturno*. Goiânia: SME.

GOIÂNIA (2010). Secretaria Municipal de Educação. *Proposta Político-pedagógica da Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos*.

GOIÂNIA (2017). Conselho Municipal de Educação. *Parecer da Assessoria Técnica/CME N° 044/2017*.

GOIÁS (2010). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás (Minuta Para Discussão)*.

GOIÁS (2013). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás*.

GOIÁS (2016). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 08 de 09 de dezembro de 2016*.

GOIÁS (2017a). Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Projeto de Política Educacional para o Ensino Médio Noturno*.

GOIÁS (2017b). Conselho Estadual de Educação. *Resolução CEE/CP nº 04 de 25 de agosto de 2017*.

GOIÁS (2017c). Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte. *Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno "PROFEN"*.

GOIÁS (s/d). Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte de Goiás. *Orientações para o Programa de Fortalecimento do Ensino Noturno – Profen*.

MACHADO, Maria Margarida. (2002). *A Política de Formação de Professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos no Estado de Goiás na década de 1990*. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). PUC/SP.

MOREIRA, Fabíola Correia de Souza Araújo (2017). *O Livro Didático de Ciências da Natureza nos Centros de Educação de Jovens e Adultos do Estado de Goiás*. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás.

NUNES, Maria do Rosário Teles de Farias. “Não fui, e se vou não fico” - a questão da matrícula na educação de adolescentes, jovens e adultos da Rede Municipal de Goiânia (1997 – 2013). Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás.

SANTOS, Esmeraldina Maria dos (2007). Os saberes dos professores do ensino fundamental da educação de adolescentes, jovens e adultos. Dissertação de Mestrado defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

VALDEZ, D. (Org.); FERREIRA, M. S. (Org.); RODRIGUES, M. E. C. (Org.); MACHADO, M. M. (Org.). (2015). *A história guardada no Centro Memória Viva: Educação de Jovens e Adultos, educação popular e movimentos sociais*. 1ª. ed. Goiânia - GO: Cãnone Editorial, v. 1. 128p.

Sítios:

<http://forumeja.org.br/go/node/670>

<https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/#/indicadores>

INTERCULTURALIDAD: PROPUESTA EDUCATIVA CON RELACIONES INTERPERSONALES

MONTIEL GONZALEZ, IRAIS CLEOPATRA
SORIANO FONSECA, JESUS

INTERCULTURALIDAD CON RELACIONES INTERPERSONALES

I. ¿QUÉ VALORES PREVALECE EN LAS SOCIEDADES DE AHORA?

Los referentes estructurales impactan directamente a la sociedad e influyen directamente en el actuar del sujeto y por lo tanto debe involucrarse en la forma de mediar la labor educativa, logrando así una congruencia de las prácticas educativas con las necesidades reales que presenta la sociedad.

El individuo busca opciones de vida, de participación social, de desarrollo y de vinculación. En esta búsqueda, la sociedad se ve envuelta en un marco de actuar e interactuar y en una lucha constante por alcanzar todo aquello que se presenta en este mundo. A decir de Bauman (2001), nos están globalizando y ser globalizado significa más o menos lo mismo para todos los que están sometidos a este proceso. La globalización nos lleva a dos dimensiones:

Para algunos es la felicidad; mientras que para otros es la infelicidad, del mismo modo que para unos es globalización para otros es localización, poniendo en la cima a la elite; y por otro lado a el grueso de la población (clase media) como la que sobrelleva el problema, por los efectos sociales que se dan al presentarse de manera desigual donde los procesos incluyen una segregación, separación, y marginación social reflejada en la hibridación de la cultura superior (Bauman, 2010:7).

Las sociedades entonces, se visualizan complejas, diversas, cambiantes y competitivas. Y a pesar de los beneficios, enfrentamos grandes problemas que se traducen frecuentemente en violencia, deshumanización de las relaciones interpersonales y en la pérdida del sentido de vida, situación que genera tensión ante la desigualdad de las formas de vida.

El tránsito de la liquidez, flexibilidad y volubilidad, es aquel estadio en la que los modelos y estructuras sociales ya no se mantienen lo suficiente como para fijarse y gobernar las costumbres de los ciudadanos y en el que, sin darnos cuenta, se sufren transformaciones y pérdidas, viviendo bajo el imperio de la caducidad y la seducción en el que el verdadero Estado es el dinero. En este estadio, se renuncia a la memoria como condición de un tiempo post histórico. La modernidad líquida está dominada por una inestabilidad asociada a la desaparición de los referentes a los que anclar nuestras certezas (Bauman, 2003).

El entorno de inestabilidad social ha ido disminuyendo la calidad de vida y promoviendo valores y actitudes que amenazan la democracia y que generan sentimientos de impotencia y frustración los cuales se transforman en obstáculos para una convivencia armónica.

La sociedad de las costumbres del individuo contemporáneo a través del consumo generalizado, y de individualización, aparece una forma de control de los comportamientos, a la vez que una diversificación incomparable de los modos de vida, un sobresalto sistemático de la esfera privada, de las creencias y los roles, es decir, en una nueva fase en la historia del individualismo donde el proceso de personalización remodela en profundidad el conjunto de los sectores de la vida social (Lipovetsky, 2003).

Hay procedimientos que contienen nuevos fines, valores y legitimidades sociales, la globalización irrumpió con las formas de vida, promueve la satisfacción individualizada, basada

en la adquisición de bienes como posibilidad de adquirir la felicidad. Sin embargo, cuando el sujeto se ve limitado a alcanzar dichas prácticas se siente infeliz e irrumpe con la concepción del sujeto.

Compartimos el análisis de que ahora las sociedades son cambiantes, pero entonces cierto es que no prevalecen estructuras, hay un utilitarismo y cosificación de los procesos en donde la función de esa cosificación desaparece si no es funcional sin importar lo que arrastre con ello.

Por lo ya mencionado, hay exigencias para regular la conducta humana. Se habla de la necesidad de comprender y respetar las diferencias culturales y a la par, la necesidad de fortalecer el sentido de identidad y pertenencia a un grupo y a una nación con valores, identidad y expresiones culturales propias; y por último, atender el reflejo de los valores que presenta la sociedad descrita.

¿Cómo encajar en algo que parezca real, tan real como un mapa, esta madeja de comunicaciones distantes e incertidumbres cotidianas, atracciones y desarraigos, que se nombra como globalización? Setenta canales de televisión contratados por cable, acuerdos de libre comercio, migrantes y turistas cada vez más multiculturales... ¿Dónde encontrar la teoría que organice las nuevas diversidades?” (Canclini, 2004:13).

La magnitud de los problemas reclama conciliar el sentido de existencia con las necesidades de bienestar colectivo, los cambios culturales, los conflictos sociales, los impactos de la ciencia y la tecnología, lo que se traduce en un problema mundial que se vuelve acuciante en la labor educativa.

II. LA CONSOLIDACIÓN DE LA EDUCACIÓN EN UN MARCO DE SOCIEDAD GLOBAL.

II.1 *Consecuencias humanas: atención educativa*

El impacto que tienen las políticas económicas en el ámbito social, influyen en la educación, bajo una propuesta que busca dar respuesta tanto en el ámbito productivo como en las formas nuevas del interactuar social que se sabe ya global.

El neoliberalismo generó el desmantelamiento del Estado, concediéndole dominio a las fuerzas del mercado y prioridad al capital financiero, dando paso del capitalismo nacional a la transnacional, aquí lo importante es que a su vez éste requería eliminar las ideologías nacionalistas que se oponían y se oponen a este capitalismo, que están siendo combatidas mediante el “posmodernismo” y la “globalización” (Torres, 2010:13).

Identificamos dos vertientes que terminan relacionándose; primero, la atención a las exigencias y las ofertas de una sociedad del conocimiento; por otro, las consecuencias sociales que se van generando por las prácticas de esta sociedad compleja, diversa y competitiva.

Los requerimientos de la economía mundial imponen a los gobiernos la realización de cambios en la educación, orientándola al tema de la “educación por competencias”, con la

finalidad de lograr actores sociales que sepan tomar decisiones, que dominen la técnica y logren mayores estándares de productividad.¹

Sin embargo, al mismo tiempo, se destaca la importancia de la consolidación integral del individuo que sepa convivir en la diversidad y la complejidad de dicha sociedad. Esta dinámica de educar buscando desarrollar competencias plantea que el actor social debe poseer conocimientos específicos, habilidades y destrezas, así como aptitudes y actitudes.

Hay criterios que se deben discutir y ser analizados, ya que lograr la competencia del individuo es una construcción más profunda de lo que discursivamente se presenta. José Alfredo Torres (2010), lo explica haciendo mención sobre la necesidad de repensar los alcances y límites en relación con la situación histórica y cultural del país. Para la tendencia educativa por competencias se deben atender tanto los temas económicos y políticos, como las necesidades que requieren las nuevas generaciones para el campo laboral y para la vida en sociedad. Lo que se plantea en esta propuesta, es que se tienen que retomar las necesidades, partiendo de un contexto micro social de la realidad en la cual el docente interviene directamente.

El Informe de la Unesco de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presentado por Jacques Delors (1997), titulado "La educación encierra un tesoro", menciona los cuatro pilares de la educación: Dos de ellos vinculados a este proceso de cambio social. El aprender a vivir, habilitar al individuo para vivir en contexto de igualdad tomando consciencia de las semejanzas y de la interdependencia entre los seres humanos y aprender a ser, concibe el desarrollo global de la persona.

Sin embargo, en un contexto inmediato, no se han considerado cuáles serían realmente sus alcances en el contexto mexicano, ni si existe una adaptación real a situación nacional. Las bases con las cuales la política educativa justifica la incorporación de un enfoque educativo nos hace preguntarnos si es posible buscar la igualdad educativa en el mismo marco prospectivo de los desafíos que promueve una sociedad global. Al considerar que la misma globalización fomenta esas desigualdades.

Hablaremos únicamente de cómo se introducen en los planteamientos de la educación en México desde los requerimientos de la UNESCO en el aspecto de la atención a la situación social.

III. INTEGRACIÓN DE LAS PROPUESTAS MUNDIALES DEL APRENDER A VIVIR EN EL SISTEMA EDUCATIVO MEXICANO.

III.1 "Nuevas necesidades, nuevas problemáticas".

La Reforma Integral de la Educación Básica (RIEB), retoma el término de competencias de Perrenoud (1997), quien explica que una competencia implica un saber hacer (habilidades), con saber (conocimiento), así como la valoración de consecuencias de ese hacer (valores y actitudes); en otras palabras, la manifestación de una competencia revela la puesta en juego de conocimientos, habilidades, actitudes y valores para el logro de propósitos en contextos y situaciones diversas. Como podemos ver hay una correlación con los pilares de la educación en

¹ Los diferentes documentos de los que hablamos son la Declaración mundial para la educación para todos y marco de acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje. Conferencia mundial sobre la educación para todos. 1ra edición. Jomtien Tailandia. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI. México: UNESCO y el proyecto Tuning. (2004) Documentos sobre algunos aportes al concepto de competencias desde la perspectiva de América Latina.

relación al enfoque por competencias. Específicamente puntualizamos el aprender a vivir y aprender a ser se relaciona con las actitudes y valores. Desde aquí podemos observar la influencia a la atención que se pretende ante las problemáticas sociales.

También la RIEB consolidó las “competencias para la vida”, las cuales podrán movilizar y dirigir todos estos componentes hacia la consecución de objetivos concretos. Esas competencias se manifiestan en la acción de manera integrada con el término “movilización de saberes”. Las competencias para la vida deben contribuir al logro del perfil de egreso y tendrán que permear las acciones didácticas en todas las asignaturas del currículo. De estas cinco, tres se relacionan directamente al desarrollo social.

- Competencias para el manejo de situaciones.
- Competencias para la convivencia.
- Competencias para la vida en sociedad.

En nuestro país, la RIEB inició en Educación Preescolar en 2004. Posteriormente, en 2006, se presentó en el nivel de secundaria enfrentando graves dificultades como la heterogeneidad del nivel. Esto implicó hacer adecuaciones al currículo de educación primaria 2009, replantear los materiales educativos, poniendo énfasis en la formación integral para la vida y señalando un conjunto de rasgos que los estudiantes deben mostrar al término de sus estudios, como garantía de que puedan desenvolverse en cualquier ámbito en el que decidan continuar desarrollándose. En dicho perfil, muchos de los indicadores están involucrados con el desarrollo social.²

El componente curricular que orienta esta articulación describe cuatro campos formativos que se conforman por asignaturas. Los campos formativos correspondientes a la propuesta son:

- Exploración y comprensión del mundo natural y social
- Desarrollo personal y para la convivencia

Se implementaron innovaciones en términos de gestión educativa, se renovó la asignatura de Educación Cívica por Formación Cívica y Ética, la cual se ubica dentro del campo formativo Desarrollo Personal y Social y su objetivo es la formación del individuo, dejando atrás el papel de la escuela como informadora para convertirla en una institución formadora. En dicha asignatura se espera una mejora en el individuo, de su forma de vivir y convivir en sociedad, así como el propio desarrollo del ser.

La renovación de la formación cívica y ética toma en cuenta el ambiente escolar, la vida cotidiana de los alumnos y el trabajo transversal con otras asignaturas, lo que implica abordar un conjunto de acciones que se relacionen entre sí, que potencien los procesos de reflexión y el juicio. Y es aquí donde la interculturalidad aparece como eje transversal.

En este trabajo de unificación, el Sistema Educativo Nacional (SEN), bajo este modelo, realizó la propuesta de una Reforma Integral de la Educación Media Superior (RIEMS 2008), consolidando los planes y programas de estudio de las diferentes modalidades que conforman el modelo educativo, a través de la conformación de un Sistema Nacional de Bachillerato (SNB);

² El perfil lo podemos revisar en el plan de estudios de educación básica SEP. (2011) o en la RIEMS para nivel medio superior del 2008.

sin embargo, resulta conveniente puntualizar que no todas las instituciones del tipo medio superior comparten este modelo, ya que existen algunas que se opusieron a adaptarse al mismo, como es el caso de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

En el 2016 surge una nueva propuesta educativa, un modelo educativo que habla de la integración de ambas reformas, con modificaciones que se consideran pertinentes ante las dificultades de operación. Dicho modelo fue propuesto y reformado y no está operando y lo realmente significativo, es que México se encuentra en transición política, por cambio de presidencia. Entonces, la pregunta es ¿se seguirá impulsando dicho modelo? ¿Se generará un nuevo modelo? La incertidumbre de los agentes educativos es latente.

Lo que queremos rescatar de este nuevo modelo educativo, es que considera y enfatiza la libertad entre otros aspectos. También nos presenta como innovación la incorporación del desarrollo de habilidades socioemocionales al currículo dando reconocimiento a la capacidad de las personas para relacionarse y desarrollarse como seres sanos, creativos y productivos. Esto llama nuestra atención ya que se relaciona con nuestra propuesta de la que hablaremos más adelante.

En el caso de nivel superior, la resistencia es vigente e incluso hay una gran variedad de investigaciones donde se resalta la importancia de mantener las asignaturas de humanidades por la tendencia a la erradicación de estas. De manera aislada e independiente, algunas universidades mexicanas contemplan en su formación integral el desarrollo social, debido a la falta de regulación del gobierno al control de dicho nivel.

José Alfredo Torres (2010), dice que dicha reforma pudiera ser una manera más de demostrar el sometimiento al que nos ha llevado nuestra historia.

México puede y debe establecer un sistema educativo vinculado a una política más general del Estado que tenga características propias; modifique sus relaciones de subordinación; fortalezca nuestra identidad como país plural y auténticamente democrático y eduque a los mexicanos en valores de independencia, creatividad, solidaridad y humanismo” (Torres, 2010).

Consideramos importante los aportes internacionales, pero para que nuestra educación sea efectiva, los interesados debemos analizar y fortalecer nuevas modalidades más apegadas con nuestra historia y condiciones culturales presentes y futuras, partiendo de la intervención educativa. Demos paso a nuestra propuesta.

IV. INTERCULTURALIDAD: UN MARCO DE ACCIÓN

En México, la interculturalidad se ha encajonado en la pluriculturalidad del país, remitiendo a cuestiones de etnia y situaciones lingüísticas. Mucho se piensa que la interculturalidad está presente debido a los procesos sociales, políticos y económicos que engloban a las sociedades, pero realmente no es así; no existe por sí sola, sino que se genera con marcos de acción y actuación para que pueda ejercer su valor.

Como ya mencionamos la educación intercultural aparece de manera transversal en el reconocimiento de la diversidad, presentado como reto educativo. La interculturalidad no es la descripción de una realidad dada o lograda, ni un atributo casi natural de las sociedades o culturas, sino un proceso de actividad continua; debiera, pues, ser pensado menos como sustantivo y más como verbo de acción de tarea de toda sociedad. La interculturalidad no va a

venir hacia nosotros; nosotros, todos, tenemos la necesidad y responsabilidad de buscarla, de construirla (Walsh, 2009)

La pregunta que surge de lo anterior es ¿cómo interviene la pedagogía en todo este proceso? Pedagógicamente hablando se plantea que la cultura debe ser analizada como un proceso de cambio y transformación. La cultura se entiende como significados compartidos, los cuales nos permiten dar sentido, a los acontecimientos, a los fenómenos, a la conducta de los demás y de uno mismo, contemplada como un constructo en permanente cambio, donde todos construimos nuestra identidad y nuestra posición en el mundo mediante encuentros e intercambios con los otros, mediante estos procesos culturales permanentes (Aguado, 2003).

Por ello, la diversidad se fundamenta en que los seres humanos construyen sus vidas por medio de la propia actividad. Dicha actividad es lo que se conoce como la experiencia individual de los procesos sociales en los cuales actuamos. Todos tenemos experiencias, las cuales nos van poniendo por ciertos caminos y por ciertas maneras de pensar y actuar, Skliar Carlos (2009), le llama “eso que me pasa”:

La experiencia supone en primer lugar, un acontecimiento o dicho de otro modo, el pasar de algo que no soy. Y algo que no soy yo significa también algo que no depende de mí... “Que no soy yo” significa que es otra cosa que yo (Skliar, 2009:2).

De este modo, como se puede observar, la experiencia no podría presentarse si no estuviera el otro. Éste es el “principio de alteridad”, porque eso que me pasa tiene que ser otra cosa que no yo. Partiendo del principio de que “yo no soy sin el otro” tengo que reconocer que yo también soy “ese otro para otro”, por lo que yo repercuta en el otro tanto como el otro repercute en mí, y es así que puedo reconocer lo que quiero tanto para mí como para el otro.

Reconociendo así la alteridad, es que se debe llegar a este reconocimiento de la diversidad. Cómo los individuos coexisten y se relacionan entre sí y no en sí, por el hecho de pertenecer a un contexto o una cultura diferente, se debe reconocer que:

La cultura está cargada de procesos sociales que se producen, que circulan y se consumen en la historia social (Canclini Néstor, 2005:34).

Es esa especificidad lo que nos hace diversos. La diversidad muchas veces se piensa en forma de una disparidad, una diferenciación, o bien de una pluralidad, es decir, lo contradictorio de la uniformidad o de la homogeneidad.

La perspectiva que se vislumbra es la de un nuevo discurso global en la que cada diferencia pueda tener su contraparte y afinidad en otro discurso, muy distante geográficamente (Aguado, 2003:3).

Es necesario crear una conceptualización, no en torno a las características que asimilan las diferencias en términos de lo que se es, se tiene o representa, sino tratarlas desde la neutralidad, no desde las características de lo que se quiere definir.

La neutralidad debe llamar la atención sobre el hecho de que se debe situar en el resultado de la mundialización de la cultura, en la expresión más clara de un particularismo triunfante. Sucede hoy que se producen por la preponderancia de una cultura (la occidental capitalista de mercado) sobre otras (Touraini, 2000).

No se trata simplemente de reconocer, descubrir o tolerar al otro o la diferencia en sí, tal como algunas perspectivas basadas en el marco de liberalismo democrático y multicultural lo sugieren. Tampoco se trata de especializar identidades o entenderlas como adscripciones étnicas inamovibles, más bien, se trata de impulsar activamente procesos de intercambio que, por medio de mediaciones sociales, políticas y comunicativas, permitan construir espacios de encuentro, diálogo y asociación entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas. Al hacer este reconocimiento, al tiempo que se promueve la interculturalidad, se logra el desarrollo de la propia identidad.

Para entender las relaciones entre interculturalidad e identidad, hay que visualizar la unidad y la diversidad, pues con ello se permite una forma de conceptualizar y visualizar la relación entre culturas como algo fluido, movable y dialéctico, pero también ambivalente, contradictorio y conflictivo; sugiere, igualmente, que no hay fronteras rígidas entre culturas o entre personas que pertenecen a distintos grupos culturales, como tampoco hay culturas puras o estáticas, sino divisiones dinámicas y flexibles en las cuales siempre hay huellas o vestigios de los otros en nosotros mismos, aunque muchas veces no los reconozcamos.

La comunicación intercultural se trata de un acto de conocimiento que trata de situar al otro y a mí mismo en conjuntos históricos y en la definición de los procesos de cambio y de relaciones con el poder. La comunicación intercultural es el diálogo entre individuos y colectividades que disponen a la vez de los mismos principios y de experiencias históricas diferentes, para situarse unos con respecto a los otros. Es nuestra capacidad de crear, transformar y destruir nuestra vida y nuestro entorno lo que nos obliga a volver nuestra mirada hacia el otro.

Es en este punto que se debe tomar en cuenta la función pedagógica, en términos de interculturalidad y nuestra propuesta es el desarrollo de un proyecto más amplio no solo pedagógico sino interdisciplinario donde la sociología, la psicología y la pedagogía intervengan. El impacto de la globalización en el actuar del sujeto hace esto necesario.

V. LA PROPUESTA.

V.1 Interculturalidad: desarrollo de relaciones interpersonales

Los seres humanos, desde la mirada de la educación se enfocan con el respeto hacia el sujeto y el reconocimiento de sus derechos como persona. Cada uno de nosotros constituye una diversidad por sí misma, siendo esta una característica tan común dentro de los grupos sociales que no se la percibe como tal, considerando a la diversidad solo en las diferencias culturales, físicas, intelectuales etc. (Sagastizabal, 2006:237).

El encuentro con el otro incita a la reflexión y a la toma de decisiones. Los caminos escolares están ceñidos por diversos factores, pero no determinados por ellos. Lo cotidiano de las prácticas escolares da las oportunidades para lograr esa construcción de las diferencias, con la posibilidad de habilitar trayectorias alternativas.

La propuesta de la pedagógica que buscamos, es una forma de intervención que promueva la concientización y se encuentra vinculada directamente con la interpersonalidad y la técnica vivencial y así desde y en las diferencias sin que se transformen en desigualdades, a partir de la unidad en la diversidad, logremos realmente una interculturalidad.

Identificar las diferencias no en relación con un grupo, sino en función de las particularidades de los sujetos, promover una pedagogía de las diferencias desde la cual el otro-alumno es considerado como legítimo. Identificar prejuicios y obstáculos epistemológicos de la tarea pedagógica cotidiana, nos demuestra que los otros, alumnos pueden aportar algo más que un mandato estereotipado. Constituye la posibilidad de construir sentidos diferentes a los naturalizados, guiados por la convicción de que la transformación es posible. La educación para la humanización invita a dejar de estar siendo para otros, dejar de ser objeto y reconocer, reconocerse y reconocernos como sujetos protagonistas de la liberación (Maturana, 1992).

De estas inquietudes y desde la sospecha compartida frente a los usuales abordajes de la identidad, la diferencia y la diversidad, especialmente en el terreno de la educación, hay que reconocer los planteamientos de Skliar acerca de alterar el lenguaje con el que pensamos, decimos y hacemos eso que llamamos educación y educar.

Educar es conmover. Educar es donar. Educar es sentir y pensar no apenas la propia identidad, sino otras formas posibles de vivir y convivir. Si ello no ocurre en las escuelas, probablemente el desierto, el páramo, la sequía, serán el paisaje típico de los tiempos por venir (Skliar,2007)

Esta conmoción puede ser traducida como responsabilidad: la responsabilidad por la vida de cualquier otro, con la misma necesidad planteada ante este tiempo y sin la enseñanza de cómo vivir, sino una transmisión de experiencia, de una ética a propósito de sus existencias.

La propuesta que buscamos consiste en enfatizar la formación del desarrollo integral humano que implica aterrizar el desarrollo de competencias emocionales. Dichas competencias son necesarias para establecer relaciones interpersonales. Las competencias emocionales permiten la identificación y una respuesta constructiva ante las emociones propias y las de los demás. Un ejemplo pertinente es reconocer los propios sentimientos y tener empatía, es decir, compartir las emociones de otros. La empatía nos conecta emocionalmente con las otras personas y nos motiva a actuar a favor del bien común.

Identificar las propias emociones permite conocerse mejor a sí mismo y ayuda a autorregular la intensidad de estas emociones, a construir una mayor conciencia de sí mismo y de las propias acciones. Si no se saben identificar las propias emociones y cómo regularlas para responder de manera constructiva a ellas, es probable que en muchas circunstancias estas emociones impulsen a las personas a realizar acciones que le hagan daño a otros o a sí mismos.

Aunque en la educación se ha privilegiado el desarrollo intelectual, los avances psicológicos y pedagógicos de los últimos años enfatizan la importancia de apoyar el desarrollo emocional desde la institución educativa. Muchos estudios demuestran que un desarrollo emocional adecuado podría incidir en la prevención de problemas que la escuela y la sociedad. También se ha visto que las competencias emocionales contribuyen al éxito en la vida social, académica y profesional.

Es importante que existan espacios específicos para estas competencias. Estos espacios deben ser idóneos para desarrollarse buscar vivencias específicas que desarrollen lo inter de la personalidad y así llegar al interior de la cultura.

VI. REFERENCIAS

Aguado, T. (2003). *Pedagogía Intercultural*. España: S.A. MCGRAW-HILL.

- Bauman, z. (2001). *La Globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad Líquida*. Mexico: FCE.
- Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, Desiguales y Desconectados .Mapas de la Interculturalidad* . Barcelona: Gedisa.
- Lipovetsky, G. (2003). *La era del vacío: ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Anagrama.
- Lozano., J. A. (2010). *Educación por competencias ¿Lo idóneo?* México: Torres Asociados.
- Maturana, H. (1992). *Emociones y Lenguaje en educación y política. Centro de Educación del Desarrollo (CEO)* . Santiago de Chile: Ediciones Pedagógicas .
- Sagastizabal, M. d. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos. Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires Argentina: Novedades Educativas.
- Skliar, C. (2005). "Poner en tela de juicio la normalidad, no la anormalidad" *Políticas y falta de políticas en relación con las diferencias en la educación*. <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/6024/5431%202005>.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Buenos Aires. Mexico : Noveduc.
- Skliar, C. (2007). *La educación (que es) del otro*. Mexico: Noveduc.
- Touraini, A. (2000). *Igualdad y Diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.
- Walsh, C. (2009). *Hacia una comprensión de la interculturalidad*”, *Tukari (Guadalajara)*. México.

ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL: ESTAMPAS E RETRATOS AFRO-BRASILEIROS(AS)

DANIELA MARIA SEGABINAZI

ILUSTRAÇÃO NO LIVRO INFANTIL: ESTAMPAS E RETRATOS AFRICANOS E AFRO-BRASILEIROS/AS

I. INTRODUÇÃO

O panorama histórico da literatura infantil nos mostra que sua gênese está centrada nas adaptações ocorridas desde a transmutação do oral para o escrito. Essas adaptações podem ser encontradas nas histórias dos contos clássicos, os quais estão presentes na sociedade desde as mais tenras épocas, e apresentam as marcas das diferentes visões das sociedades que foram disseminadas por intermédio das narrativas orais até serem transmutadas para os livros, em diferentes contextos nacionais. Essas visões foram sendo alteradas, no decorrer do tempo, por meio de processos de adaptações, nos quais os textos, em sua forma oral ou escrita, foram inseridos para que o diálogo com o leitor fosse possível.

No geral, as adaptações retomam os clássicos literários, enquanto conjunto de obras de referência que constituem nossa herança cultural, e que, portanto, sempre têm algo a dizer nas diferentes leituras que delas se faça. Nessa perspectiva, Ítalo Calvino considera clássicos “[...] aqueles livros que constituem uma riqueza para quem os tenha lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.” (Calvino, 2007:10). Dessa maneira, compreendemos não só a necessidade de oferecer os clássicos aos jovens leitores, mas fazê-lo de forma acessível, a partir do recurso das adaptações, quando necessário. Essas adaptações, à medida em que se voltam para novos públicos – muitas vezes distantes do texto em sua versão primeira, seja culturalmente seja linguisticamente – perpetuam o texto adaptado em novas mídias, gêneros, formatos, os quais ajudam a ampliar as possibilidades de leituras de muitas gerações.

Nesse processo de resposta a uma leitura anterior, surge a adaptação enquanto produto, o qual não se compromete com a fidelidade ao texto primeiro, pois tem um caráter criativo, à medida que “[...] é um ato de apropriação ou recuperação, e isso sempre envolve um processo de interpretação e criação de algo novo.” (Hutcheon, 2013:45). Nessa rede de influências, o adaptador pode optar por maior ou menor aproximação ao texto primeiro, que até pode ser criticado. Assim, as adaptações podem ocorrer em vários níveis: linguístico, ideológico, estilístico, da caracterização das personagens, do conteúdo, da estrutura, da mídia, etc. (Coelho, 2010; Formiga, 2014; Hutcheon, 2013).

No contexto em que nos propomos a analisar, neste artigo, as obras são declaradamente adaptações dos tradicionais contos maravilhosos bastante conhecidos por diversas gerações, mas que se propõem a uma nova roupagem, segundo as editoras, engajadas com as demandas atuais de ampliar as representações, inserindo o africano e o afro-brasileiro numa posição de destaque nas histórias. Visam responder, assim, à necessidade de novas representações étnicas com histórico de invisibilidade ou subalternidade na literatura.

Nesse aspecto, é importante observarmos, como em qualquer outra produção cultural destinada aos nossos leitores em formação, como se configuram essas representações nas linguagens verbal e visual, visto que ambas se mesclam e influenciam na recepção leitora, condicionando significados. Além disso, cabe-nos identificar como aconteceu a adaptação dos clássicos, a fim de ampliar os significados do texto já amplamente reescrito, agora para um leitor envolto em novas demandas e distintas convenções.

II. AS ADAPTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS: DIÁLOGOS ENTRE O VERBAL E VISUAL

As adaptações de obras clássicas, para diferentes contextos nacionais e para distintos públicos, sempre dividiram opiniões entre os críticos, algo que se fortalece, principalmente, considerando o duplo entendimento que se tem sobre a adaptação: enriquecimento e empobrecimento. Essa depauperação se embasa na concepção de que uma adaptação é reducionista, logo, por meio do processo de atualização, as obras clássicas seriam simplificadas, visando a atender públicos específicos, como o infantil. De acordo com Amorim (2005), por essas mesmas razões, relacionadas à simplificação da linguagem, estaria o enriquecimento alcançado nas adaptações dessas obras, pois permitiria a aproximação de um público que está distante dessas produções por questões temporais. Coelho (1996 apud Ceccantini, 1997) ressalta que essa oposição em relação às adaptações é justificada por alguns teóricos em razão de eles acreditarem que uma obra literária é indispensável como um todo, não podendo ser fragmentada, pois nesse processo há riscos de se perder partes essenciais que atestam a sua autenticidade. Em discordância com esse pensamento, Coelho (1996 apud Ceccantini, 1997) ressalta que a literatura possui tal grau de verdade humana que é capaz de conservar a sua força em qualquer forma linguística que for traduzida.

Considerando ainda o caráter universal dos clássicos, essas adaptações possibilitariam a sua divulgação no meio do público infantil. Sendo assim, as adaptações podem ser entendidas como uma das formas de ser uma obra literária, pois ela também concede existência atual a um texto. Além disso, segundo Ceccantini (1997), a desconfiança em relação às adaptações perde o fundamento sob o apontamento de que se tratam de reescrituras, pois a própria literatura estaria inserida constantemente nesse processo, considerando todas as influências que resultam em constantes recriações. Sendo assim, a literatura, ao contrário do que se pensa, não é um conjunto de obras fixas que poderá ser consultada em qualquer tempo e lá estarão explícitos todos os questionamentos do seu leitor. Desse modo, é papel do adaptador perceber as indagações de seus leitores e reformular o texto para que esses questionamentos possam ser respondidos em tempos diferentes.

Todavia, Hutcheon (2013) alerta que se um leitor tiver acesso primeiro ao texto fonte e em sequência a uma adaptação, é comum que não haja uma desvinculação entre os dois textos e que sempre se busque encontrar as semelhanças do segundo com o primeiro. No entanto, se o primeiro contato que o leitor tiver for com o texto adaptado, possivelmente é aquele que ele tomará como modelo. Em concordância, Amorim (2005) explica que se essas adaptações se tratarem de obras nacionais, é possível que um dia os leitores se voltem para os originais, mas se são produzidas com base em um texto estrangeiro, “[...] é pouco provável que a maioria daqueles leitores que foram introduzidos aos clássicos por meio das adaptações tenha contato com a leitura dos textos estrangeiros posteriormente.” (2005:121). Somado a isso, conforme as concepções da teoria de Genette (2010), extinguir essa desqualificação que costumase relacionar às adaptações não é tão simples, pois, embora todas as obras que se derivam de outras obras, seja por transformação ou imitação, essa literatura, no entanto, quase nunca é vista como uma produção independente, ao contrário, é sempre enxergada de forma estereotipada e vista como de segunda mão.

Na contemporaneidade, muito embora os holofotes de críticos, pesquisadores ou dos próprios leitores e apreciadores da arte tenham tornado a adaptação como um dos fenômenos mais discutidos nos últimos anos, esse hábito de adaptar está presente desde as mais tenras épocas. Nas palavras de Hutcheon (2013), nós, os pós-modernos, embora tenhamos herdado esse hábito de adaptar, temos ao nosso dispor, se comparado a outros tempos, uma infinidade de mídias que podem ser usadas para essa transposição de leituras, dentre eles estariam o rádio, a televisão, os cinemas, os parques temáticos e as representações

históricas. Todavia, essa gama de possibilidades permitiu que a adaptação fugisse do controle, o que torna incapaz de compreender sua natureza se considerarmos apenas um ou dois suportes. Além disso, essa polarização acabou por resultar em obras que não possuem um grau elevado de qualidade.

Em decorrência, essa natureza da adaptação acabou sendo desvinculada em muitas partículas, as quais costumavam se desenvolver, de forma diferenciada, em cada experiência que o leitor tem com a adaptação. No entanto, para que se pudesse ter uma compreensão um pouco mais homogênea, surgiram as teorias das adaptações, visando a compilar não só a popularidade desse fenômeno, como também congregando os julgamentos recebidos. Entre essas críticas, como já citado, em sua grande maioria formulada por instâncias acadêmicas, destacam-se as que definem as adaptações populares contemporâneas como secundárias, inferiores, derivativas, e que violavam seus textos literários fontes.

Essa visão desconfiada e contrariada que, não apenas críticos, como também muitos leitores possuem em relação às adaptações, pode ser justificada por questões de expectativa, em termos que ligam tanto a ideia de fidelidade, pois boa parte dos leitores querem que os textos sejam em totalidade semelhantes aos da primeira leitura, quanto à ideia de proximidade do texto fonte. Essas exigências se evidenciam em razão das adaptações contarem histórias que são tomadas de outros lugares e não totalmente inventadas.

Todavia, essa visão de texto secundário nem sempre é entendido como algo depreciativo por alguns teóricos, a exemplo de Coelho (1996 apud Ceccantini, 1997), que ressalta a exigência e o trabalho árduo que compete ao adaptador no sentido de buscar soluções fieis em relação ao original, para criar uma estrutura para a nova narrativa. Em conformidade, Genette (2010) afirma que a adaptação é considerada um texto em segundo grau pela simples razão de possuir uma ligação direta com outra obra, no entanto, essa conexão com o texto anterior não retira sua autonomia e nem a impede de ser interpretada por si mesma, sem a necessidade de estar sempre sendo comparada com seus textos fontes.

Além disso, em concordância com o pensamento de Genette (2010), essa dupla natureza da adaptação não estabelece como critérios supremos sua exatidão ao texto fonte. Na contemporaneidade, por exemplo, assim como exposto por Hutcheon (2013), essa crítica da fidelidade só costuma aparecer quando uma obra não alcança patamares de vendas elevados. Se um livro atinge vendas exorbitantes, as discussões sobre sua qualidade quase nunca vêm à tona, algo que está relacionado às funções mercadológicas da literatura.

Ademais, esse discurso em relação à infidelidade dos textos secundários está ancorado na ideia que uma adaptação apenas reproduz um texto fonte. No entanto, esquece-se que esse processo pode até ser considerado como uma repetição, mas isso não implica na afirmação de que é uma cópia. Inserido nesse processo, existem questões que podem nortear os adaptadores, tais como questionar um texto, apagar as ideias disseminadas nos textos anteriores ou simplesmente copiá-los, não na intenção de plagiá-los, mas de prestar uma homenagem. (Hutcheon, 2013). Ainda se justifica a ideia de que uma adaptação não se trata de uma cópia se considerarmos o fato de ela se destinar a um público-alvo diferente, o que implica não apenas uma atualização de linguagem, mas também novos parâmetros de interpretação, pois se trata de públicos situados em tempos e comunidades diferentes.

Essa singularidade, além de ser vista no texto verbal, também pode ser verificada no visual. Como podemos observar, são múltiplas as funções, dentro de um livro, atribuídas às imagens, sejam elas complementares ou transcendentais. O que se espera é que haja uma relação estabelecida entre a escrita e a imagem, não sendo essa segunda usada apenas como uma tradução de uma parte específica do texto, mas como complementaridade. De acordo com Lima (2008), da mesma maneira que um texto literário expõe o domínio da escrita e a criatividade do leitor, proporcionando uma relação íntima com a palavra, uma ilustração,

quando apresenta esse domínio da linguagem plástica, imaginação, fantasia, criatividade e originalidade do ilustrador, será capaz de produzir o mesmo nível de fruição estética.

Para Biazzeto (2008), as ilustrações possuem uma via de mão dupla, pois de um lado está a forma como o leitor percebe a ilustração, e, do outro, a forma como a ilustração vê o mundo. Esse processo de perceber a imagem também está relacionado com fatores intrínsecos à ilustração, como a sua intensidade, tamanho, contraste, repetição e movimento, além de fatores extrínsecos a ela, os quais são pertinentes aos leitores e estão ligados à sua atenção, expectativa, experiência e memória. No que compete à essa relação, existem fatores que podem distanciá-la ou aproximá-la, e no caso dos elementos das imagens, esses competem aos elementos visuais, tais como linha, superfície, volume, luz, cor, as direções espaciais, a visualização, dramaticidade e clareza. Em complemento, conforme Camargo (1995), no livro ilustrado, as imagens podem expressar diferentes estilos e funções: estética, lúdica, metalinguística, narrativa, descritiva, fática, de pontuação, expressiva, etc. Dessa forma, ao utilizar certas técnicas e estilo, o ilustrador, assim como o autor do texto verbal, expressa valores e pontos de vista, podendo recusar ou cristalizar estereótipos, enfatizar trechos escritos ou até negá-los.

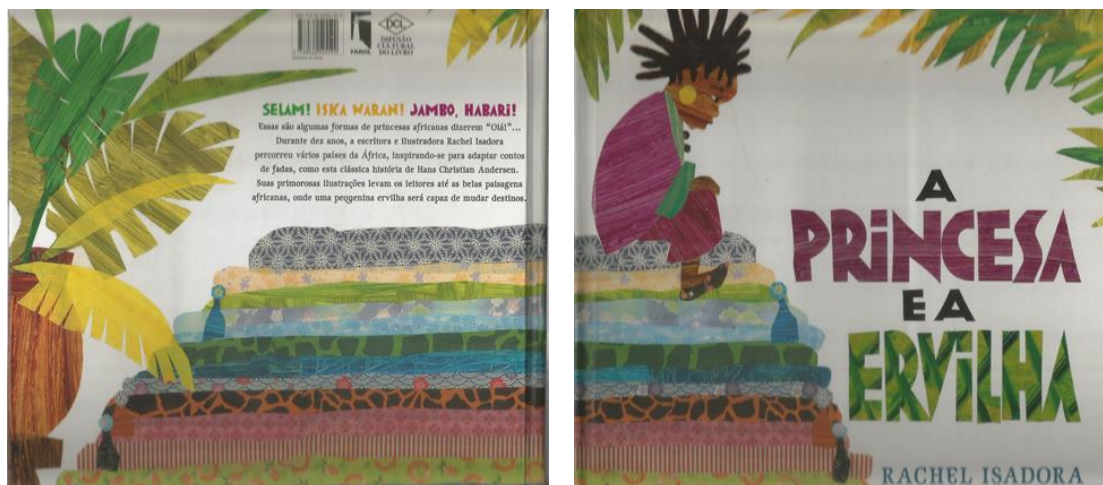
É com base nessas considerações que Hunt (2010) tece críticas à ambiguidade presente na elaboração de livros ilustrados, que divergem entre a função de proporcionar uma experiência estética a seus leitores e a de apenas repetir o texto ou, isoladamente, nada mais transmitir, a não ser a figura de qualquer imagem pronta e acabada. Ainda que as ilustrações sejam provenientes da ótica dos ilustradores, cada uma das linguagens têm uma função discursiva específica, tentando estabelecer um vínculo com o leitor. Sendo assim, tanto a palavra quanto a ilustração precisam acolher o leitor e permitir-lhe encontrar no texto, seja ele verbal ou visual, um espaço para dele fazer parte, interagir, interferir, exercendo o papel de leitor. Desse modo, os livros ilustrados não são apenas simples coleções de imagens, livros de pinturas que foram organizados de maneira negligente, ao contrário, possuem um grande potencial semântico e semiótico que proporcionam, nas páginas, uma exploração da interação entre os dois meios, a ilustração e o texto.

No entanto, algumas produções que se apropriam de chavões figurativos têm reduzido os sentidos que as imagens podem carregar. Alguns autores, para a elaboração de seus livros, costumam se apropriar de palavras para fixar interpretações restritas. As imagens não devem apenas ilustrar o que as palavras dizem, mas interpretá-las. Todavia, em alguns casos, essas interpretações são reduzidas a estereótipos visuais/verbais que se ajustam às formas e aos padrões comerciais e populares.

Para que os sentidos das palavras e das imagens sejam compreendidos, os mediadores da leitura, sejam eles os pais, que comprarão os livros, ou os escritores, que as produzem, ou até mesmo a escola, não deveriam limitar as crianças e, para que isso aconteça, é preciso avaliar aquilo que estamos liberando. Os livros, especialmente os ilustrados, serão o primeiro contato que a criança terá com o universo da literatura e sua introdução à arte. Se oferecermos livros ilustrados com conteúdos e formas estereotipados, certamente será esse o caminho que elas seguirão.

III. DIÁLOGOS ENTRE OS TEXTOS VERBAIS E VISUAIS

FIGURA 1 – CAPA E CONTRACAPA DE *A PRINCESA E A ERVILHA* (2010)



Fonte: Isadora, Rachel (2010): *A princesa e a ervilha*. Ilustrações da autora. [Tradução Thaisa Burani, Edições Jogo de Amarelinha]. – São Paulo: Farol Literário.

No livro *A princesa e a ervilha* (2010), já na capa, percebe-se a figura central da protagonista em cima de diversos colchões, dando-nos a perspectiva da altura em que se encontra. Aberto o livro, vê-se que a imagem descritiva preenche capa e contracapa, na qual vemos as estampas coloridas dos colchões e das vestimentas da protagonista. Também há a função expressiva, pois é possível perceber o incômodo na feição da protagonista, cabisbaixa. Além disso, o título revela um elemento que não aparece na imagem, nesse caso, a ervilha, mas que já direciona o leitor, possivelmente, para a narrativa clássica de mesmo nome. No tocante à quebra existente entre essa versão e o conto europeu, destaca-se, já na capa, a cor da personagem, pois trata-se de uma menina negra. Os trajes da personagem também destoam dos que são comumente associados às princesas, tais como vestidos longos e coroas. A ambientação presente na capa rememora a natureza, com destaque para o verde das folhas, havendo também predominância na diversidade das cores e estampas. É na folha de rosto que se revela o nome da autora estadunidense Rachel Isadora e se repete o título, assim como o nome da editora. A página é preenchida com folhas, lembrando uma extensão da árvore na capa. Nessas folhas, estão uns gafanhotos, insetos conhecidos pela sua destrutividade para a vegetação e também bastante comuns em ambientes tropicais, como África, por exemplo. Mais informações são trazidas na contracapa, onde há a declaração de que se trata de uma adaptação do conto homônimo, publicado por Andersen no século XIX. É nessa parte que já somos informados de que a autora/ilustradora fez uma longa pesquisa para adaptar o conto ao contexto africano – o que causa certa expectativa no leitor. Também são descritos diferentes modos de princesas africanas dizerem “olá”, informações que dão pistas sobre as personagens que surgirão no decorrer do conto. Na última página do livro, temos as informações técnicas, inclusive de que o texto foi traduzido por Thaisa Burani. Outra informação importante nessa página é a origem de cada fala das princesas que aparecem na narrativa.

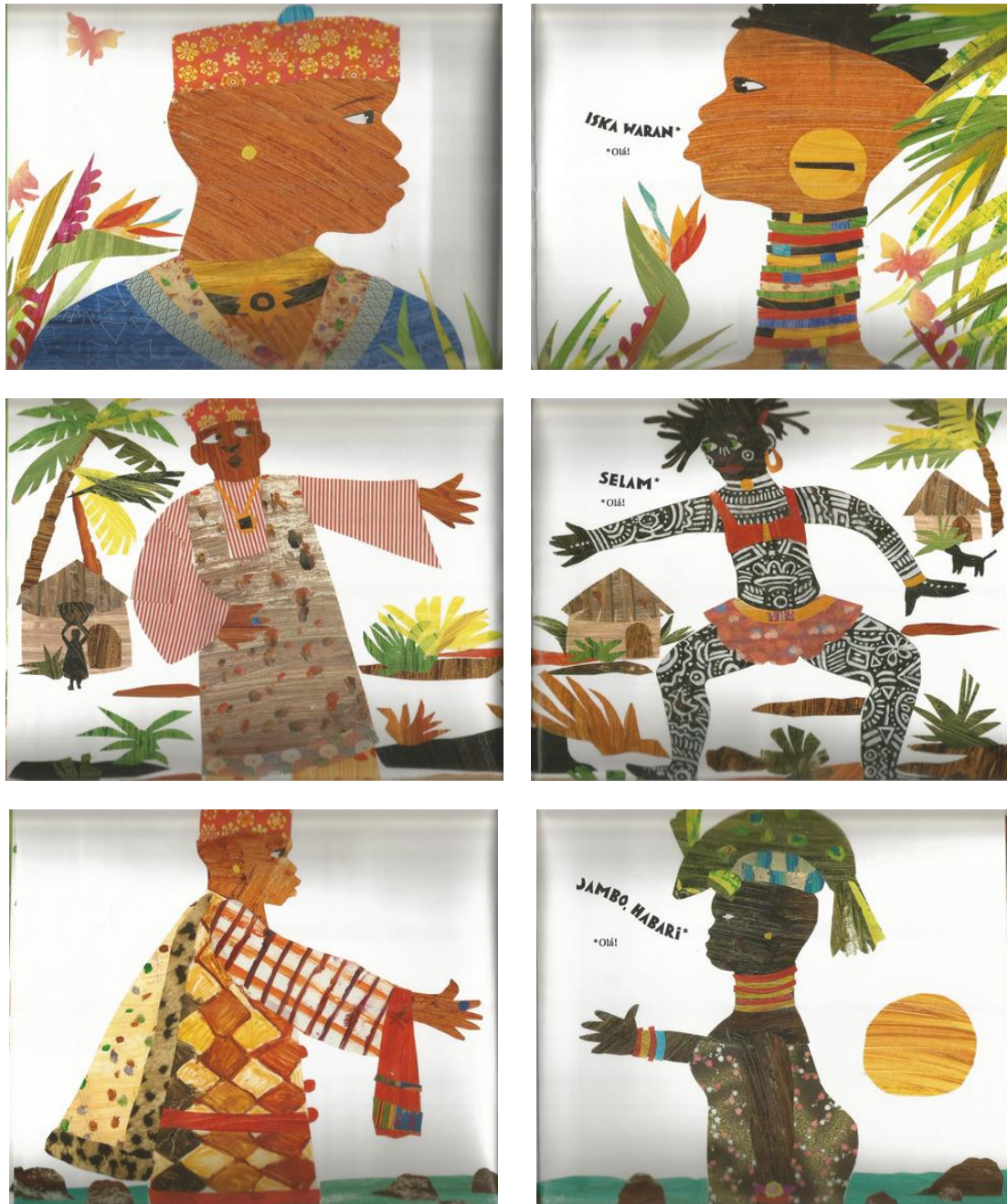
Adiantamos que todo o livro dá ênfase às ilustrações, desde a capa à contracapa, sempre com imagens que preenchem páginas duplas. Assim, na primeira imagem do livro aberto há uma convergência entre o texto verbal e a ilustração. Enquanto aquele diz: “Era uma vez um príncipe”, marcando o tradicional início dos contos maravilhosos, a ilustração amplia o texto, descrevendo-o, pois mostra o príncipe negro em vestimentas coloridas e muito ornamentado com colares, brincos e kufi colorido – adereço masculinotípico de

algumas culturas africanas, utilizado em certos contextos –, distanciando-se dos padrões europeus de príncipes. Ainda, na imagem é emoldurada por plantas, o personagem está sentado em seu trono, num ambiente decorado por escultura, estampas e grafismos.

Nas páginas seguintes, as imagens narram, tanto quanto o texto verbal, a viagem do príncipe em busca de uma “verdadeira princesa” para ser sua esposa. Esse termo “verdadeira princesa”, o qual pressupõe que há critérios para que uma mulher possa se enquadrar, é evidenciado durante todo o texto, mas não são explicados no decorrer da narrativa. As ilustrações em sequência revelam o movimento dessa peregrinação, em que o príncipe é carregado pelos súditos. Embora as personagens sejam evidenciadas apenas por suas sombras sob um sol alaranjado que esquenta a paisagem, conseguimos perceber elementos descritivos: animais que seguem viagem, pessoas com suas capas e seus penteados afros, algumas das quais carregam utensílios como cestas, lenha, moringas, que ajudariam na viagem. Nessas imagens, chamou-nos atenção o fato de haver certo distanciamento do texto, à medida em que este diz que o príncipe seguiu pelo mundo afora, enquanto a paisagem ilustrada limita-se à savana e a uma região tropical, que compõe a maior parte do livro. Além do mais, na página seguinte, há uma quebra entre o texto descrito e a imagem apresentada, pois, enquanto o texto verbal antecipa o que vai acontecer – “Ele conheceu muitas e muitas princesas, porém era difícil saber se, de fato, eram princesas de verdade” –, a imagem foca, em tamanho maior, na figura do príncipe e, como pano de fundo, continua mostrando a peregrinação dos seus súditos.

Seguem as imagens em que o príncipe encontra diferentes princesas, com as quais pouco interage, mas já é o suficiente para se decepcionar. Há uma sequência desses encontros em três páginas duplas em que são evidenciadas a figura do príncipe diante de três mulheres, cada uma fala-lhe “olá” numa língua diferente (traduzida no próprio texto), o que nos permite considerá-las provenientes de países distintos. Somente pelo paratexto da última página sabemos que são três países africanos

FIGURA 2 – ENCONTROS



Fonte: Isadora, Rachel (2010): A princesa e a ervilha. Ilustrações da autora. [Tradução Thaisa Burani, Edições Jogo de Amarelinha]. – São Paulo: Farol Literário.

Assim, aparece o busto da primeira mulher, da Somália, que é representada como uma negra de cabelo curtíssimo e crespo, além de usar adereços, como brinco grande e muitos colares que lhe alongam o pescoço – provavelmente, devido a uma tradição local, sinônimo de beleza. A segunda, da Etiópia, aparece num cenário tropical, em que há, ao fundo, ocas, um cão e uma mulher carregando uma cesta, numa referência às atividades diárias. Essa etíopiana tem a imagem que mais causa estranhamento, uma vez que é representada com pouca roupa, evidenciando todo o seu corpo negro repleto de pinturas. A moça possui joias e cabelo com dreads. A representação dessa segunda princesa foi, sem dúvida, a que mais suscitou questionamentos, pois os seus aspectos nos parece bastante

estereotipada, destoando, principalmente, dos costumes de vestimentas e adornos das mulheres da Etiópia. Já a terceira princesa, do Quênia, aparece cumprimentando o príncipe em frente ao mar. Ela possui um corpo mais gordo em relação às outras, assim como um vestido esverdeado e muitos colares e pulseiras. Sob sua cabeça, há uma espécie de pano sobre o qual ela carrega um peixe. Dessa maneira, todas essas princesas se distanciam do padrão europeu estereotipado pelos contos de fadas, tanto nos aspectos físicos como nos culturais, já que, aqui, há a intenção de expressar valores culturais africanos. Isso tudo é enfatizado nas imagens, visto que o texto verbal apenas expõe o “olá” das princesas.

Apesar do pouco contato, o príncipe aparece, na imagem seguinte, deitado, com expressão de insatisfação. Há conexão com o texto: “Em cada moça, ele sempre encontrava alguma coisa que não parecia ser de uma princesa verdadeira. Desanimado, o príncipe voltou para sua casa.” No entanto, assim como mencionado, o texto deixa um vazio no tocante aos aspectos das princesas que não agradaram ao príncipe.

A partir das imagens seguintes, é preciso mais atenção para perceber a relação entre texto verbal e visual. Surge o cenário de tempestade – vê-se o movimento do vento e da chuva balançando as palhas da oca, as árvores e as vestimentas da personagem – em que o rei aparece para abrir a porta para alguém que bate. Dois súditos acolhem a chegada de uma mulher que “se apresentou como uma verdadeira princesa”. Diferente das outras mulheres, essa não fala em outra língua (não sabemos exatamente de onde ela é), tem o corpo todo coberto por uma longa capa (capulana, talvez) e possui uma coroa – traço que recupera uma das referências clássicas da realeza.

A seguir, pela primeira vez aparece a rainha para colocar em prática um plano para testar a princesa. Aqui, a ilustração é um recorte do texto verbal e mostra a rainha com roupas coloridas, suas joias e seu turbante. Ela segura uma ervilha e está próxima a utensílios de cama. Já a imagem seguinte destaca a pilha de colchões sobre a qual se apoia uma escada, numa dimensão de altura, por onde sobe a princesa. Um aspecto que nos chamou atenção quanto à ilustração dessa página é a diferença nos aspectos físicos da princesa, se comparados à cena em que ela aparece diante do portão, diferenças que parecem tratar de outra personagem. Nesse cenário do quarto, também vemos a escultura de um elefante segurando um jarro de plantas.

FIGURA 3– DESSEMELHANÇA



Fonte: Isadora, Rachel (2010): A princesa e a ervilha. Ilustrações da autora. [Tradução Thaisa Burani, Edições Jogo de Amarelinha]. – São Paulo: Farol Literário.

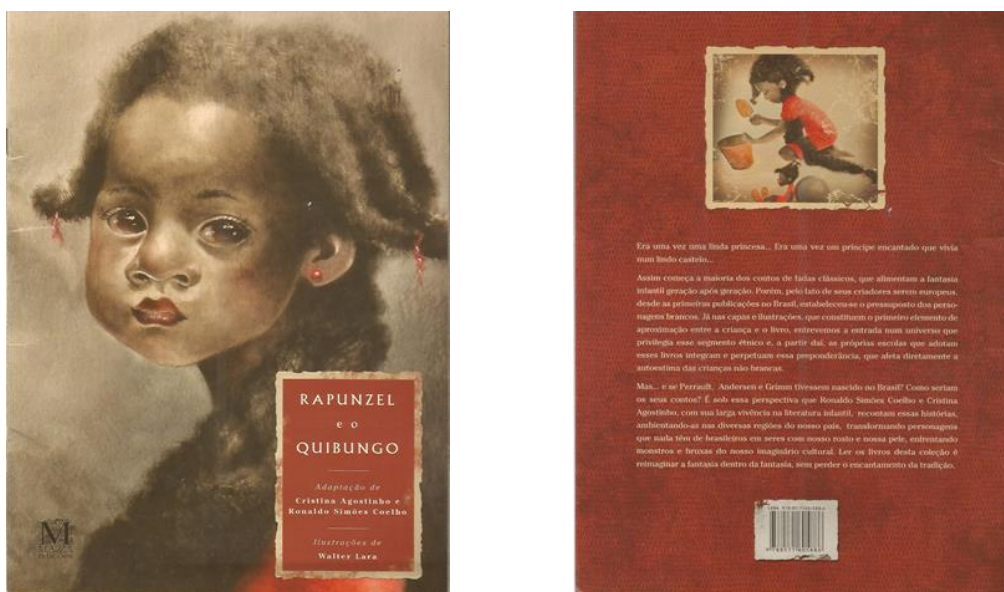
Em página dupla, a imagem seguinte – da qual a capa é um recorte – revela a perspectiva do rei e da rainha olhando para a princesa no alto dos colchões. A protagonista parece acordar ainda com sono e revela verbalmente não ter conseguido dormir, incomodada

com algo sob os colchões. Esse incômodo revelou a sensibilidade de uma “verdadeira princesa” que tanto procuravam, motivo que permite a união da jovem ao príncipe – antecipando a narração do texto. Desde a chegada da princesa até o momento em que ela é aprovada pelo teste de sensibilidade imposto pela rainha, o príncipe é excluído da narrativa, o que, nas entrelinhas, expressa que a sabedoria pertence às pessoas mais velhas, pois somente os seus pais conseguiram elaborar uma estratégia que revelasse a verdadeira princesa.

As imagens seguintes evidenciam, assim como o texto verbal, o casamento e o desfecho da história: “E a ervilha foi colocada em um museu, onde deve estar até hoje – a não ser que a tenham roubado.” E ainda: “E esta é uma história tão verdadeira quanto a princesa.”. Esses trechos, assim como toda a narrativa que evidencia o estereótipo da princesa extremamente sensível – condição para que seja verdadeira – pode revelar uma crítica, tal como no texto de Andersen. A última cena mostra uma mulher, um homem e duas crianças olhando para a escultura de um elefante portando a ervilha na ponta de sua tromba. As personagens parecem estar conhecendo a história ao mesmo tempo em que os leitores.

Enquanto adaptação, o texto de Rachel Isadora recorre à paráfrase, visto que quase não altera o conto escrito pelo dinamarquês. Verbalmente, a autora acrescenta os vocábulos africanos. É sob as ilustrações que recaem as maiores modificações, pois são elas que revelam cenários e personagens envoltos em características das culturas africanas, ampliando o repertório de representações estéticas de príncipes e princesas. No entanto, ainda que reconheçamos a opção feita pela autora, percebemos a manutenção de estereótipos, à medida que, devido à aproximação ao texto de Andersen, a autora manteve a sensibilidade exagerada como traço característico de uma verdadeira princesa, descartando outras perspectivas da sociedade atual. Embora esse também possa ter sido um recurso de crítica, havia a possibilidade de dar outros contornos a essas mulheres, baseando-se, inclusive, nas histórias de princesas africanas reais, reconhecidas por sua força, a exemplo de Aqaltune e Zacimba Gaba, histórias recuperadas pelas narrativas *Aqaltune e as histórias da África* (2012) e *Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram* (2014).

Figura 3 – Capa e contracapa de Rapunzel *Rapunzel e o Quibungo* (2012)

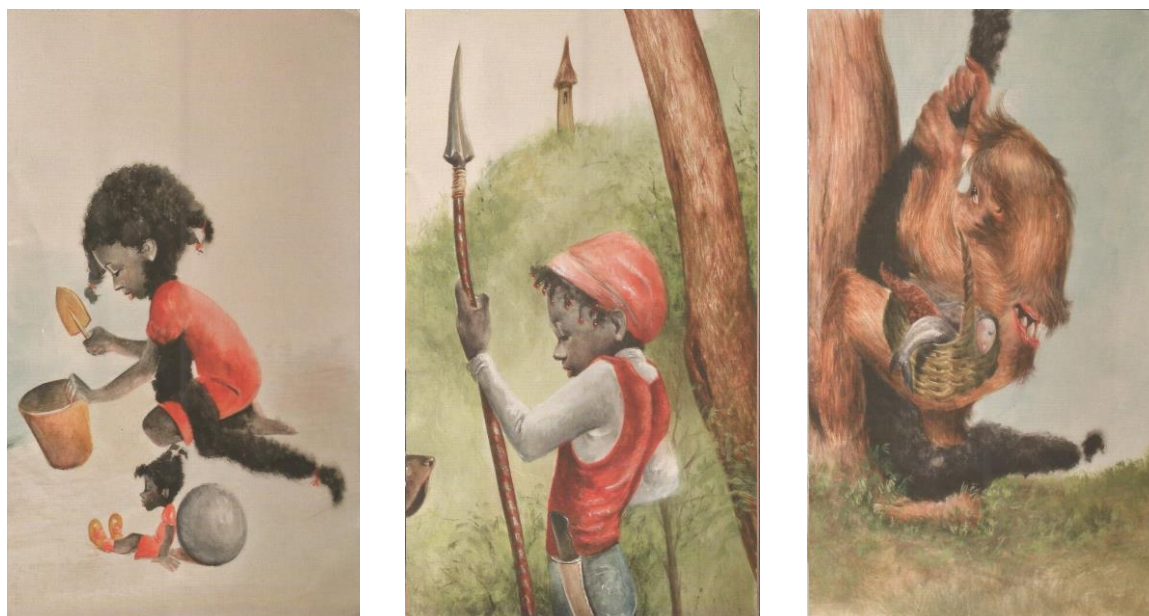


Fonte: Coelho, Ronaldo Simões/ Agostinho, Cristina (2012): Rapunzel e o Quibungo. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Em *Rapunzel e o Quibungo* (2012), recuperando a materialidade deste livro, vemos que na capa é apresentada a figura de uma menina negra, com cabelos longos e crespos e com uma expressividade de tristeza, uma emoção percebida, inclusive, pelo marejado de seus olhos. A cor cinza, usada como pano de fundo também reforça o aspecto sombrio, percepção que é confirmada pela teoria de Biazetto (2008), a qual diz que se o ilustrador quiser construir um tom de mistério, ele deverá usar cores fortes e escuras. Além disso, o ilustrador também se utilizou da cor vermelha, proporcionando vibração, que pode ser percebida na roupa, batom, brincos e adereços do cabelo usados pela personagem. Ainda na parte inferior esquerda da capa, está a descrição do título “Rapunzel e o Quibungo”. Essa descrição de Rapunzel, aliada ao comprimento do cabelo da menina, estabelece conexão com o conto europeu de “Rapunzel”, escrito pelos irmãos Grimm. No entanto, há uma quebra imediata em relação aos estereótipos de cor consagrados pela cultura europeia. Referente ao Quibungo, mencionado no título, se o leitor não possuir um conhecimento prévio, possivelmente essa informação se tornará um mistério, todavia, caso tenha conhecimento, saberá que se trata de uma figura lendária, uma espécie de bicho-papão, ao mesmo tempo homem e animal, originário da África que acabou por se domiciliar na Bahia, tornando-se parte de seu folclore. A descrição da personagem é feita no decorrer do livro. Além do título, também é mencionado na capa o nome dos adaptadores e do ilustrador.

Na contracapa há uma ilustração da menina brincando na areia da praia, já antecipando a primeira cena que acontecerá na narrativa. Acompanhando essa ilustração há a descrição dos objetivos que motivaram a adaptação deste conto para o contexto afro-brasileiro: ambientar as histórias nas regiões brasileiras e contribuir para a elevação da autoestima das crianças negras que cresceram ouvindo narrativas de príncipes e princesas brancas. A folha de rosto é preenchida, mais uma vez, focalizando o título da obra, seus adaptadores, ilustrador e o símbolo da Mazza edições, editora responsável pelo projeto. Neste livro, as imagens também ocupam páginas duplas, mas há mais espaço preenchido pelo texto verbal.

FIGURA 4 – RAPUNZEL, DAKARAI E O QUIBUNGO



Fonte: Coelho, Ronaldo Simões/ Agostinho, Cristina (2012): Rapunzel e o Quibungo. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições.

A narrativa começa, ao contrário da estrutura dos contos europeus, situando o leitor no local em que se passa a história, a Bahia. Além disso, o conto também já se inicia no momento em que a menina de cabelos compridos, chamada de Rapunzel, está brincando na areia da praia, quando é sequestrada pelo Quibungo, que ficou encantado pelo canto da menina, é presa em uma torre de bambu no topo de uma castanheira. A ilustração que acompanha o texto é apenas representativa, pois somente mostra a menina brincando na praia, assim como já mencionado pelo texto verbal. O único recurso complementar recai sobre a cor da pele da criança, característica não mencionada no escrito, mas já antecipada pela imagem ilustrativa da capa. No que concerne ao texto escrito, observamos algumas quebras referentes ao texto fonte, um aspecto que reforça a ideia, mencionada por Hutcheon (2013), sobre a não obrigatoriedade de fidelidade da adaptação ao seu texto fonte, podendo fazer uso de recursos criativos. No caso da adaptação analisada, os aspectos observados estão relacionados ao canto da menina ser comparado ao do uirapuru, pássaro originário da floresta amazônica, que inspirou muitas lendas indígenas. Outra quebra também se faz notar pela supressão do contexto europeu que antecedia o nascimento de Rapunzel, caracterizado pelo desejo de sua mãe de comer os raponços existentes no jardim da feiticeira. Na adaptação afro-brasileira, os pais de Rapunzel somente são mencionados nessa primeira página do texto, momento em que se descreve sua procura pela filha desaparecida.

Na página seguinte, o texto marca uma passagem de tempo com “alguns anos depois”, e apresenta a figura de um príncipe chamado Dakarai – nome de origem africana que significa felicidade. Semelhante à estrutura dos contos europeus, embora diferenciando-se por ser negro, o príncipe também é um caçador, reforçando o ideal de força e aventura característicos dos homens das histórias maravilhosas. No momento de sua caçada, o príncipe ouve o canto da menina e descobre que está vindo de uma torre, no entanto, fica curioso pelo fato de nessa torre não haver portas. Representativa do texto, a ilustração apresentada na página seguinte mostra a torre distante, a figura do príncipe descrita anteriormente, acompanhado de um cachorro, outra característica que destoa dos contos europeus, considerando, principalmente, que na versão do texto fonte, o rapaz está acompanhado de seu cavalo.

Na sequência, há outra referência à cultura brasileira, quando o Quibungo chega à torre trazendo mandioca, peixe e farinha. Nesse momento, Rapunzel é descrita como “uma linda moça”, evidenciando a passagem do tempo, embora tal mudança não seja nítida nas imagens. No mais, o texto descreve o momento em que o Quibungo pede para Rapunzel jogar as suas tranças para que ele possa subir na torre, e o príncipe Dakarai, que havia se escondido, descobriu como poderia subir na torre. No tocante à ilustração, é possível perceber uma diferença em relação à torre apresentada na imagem anterior, pois nessa segunda ilustração, com um foco centralizado, as características do tronco de árvore mostrado diferenciam-se das singularidades de uma torre de bambu.

Na página seguinte, novamente há referências à cultura alimentar brasileira, pois quando o príncipe vai até a torre para conhecer Rapunzel, ele carrega uma cesta de frutas com coco, cupuaçu, cajá, umbu e graviola. Além desses elementos, ele também leva para Rapunzel um colar de sementes coloridas, uma produção artesanal característica do povo Pataxó, situados no sul da Bahia. Ao ver o príncipe com todos esses elementos, o texto verbal descreve que Rapunzel sorriu, perdeu o medo das ameaças do Quibungo e jogou suas tranças para o belo príncipe subir. Mais uma vez, a ilustração mostra o momento que o príncipe chega próximo da torre e chama pelo nome de Rapunzel.

Após o encontro, o texto se dirige para o momento em que o Quibungo descobre que Rapunzel a desobedeceu e corta as tranças da menina com o dente. Nesse momento, percebemos que há um retorno às características dos contos maravilhosos, em que a desobediência das mulheres sempre traz consequências para as mesmas. Não bastasse

castigar Rapunzel, na página seguinte, o monstro ainda prepara uma armadilha para o príncipe, que, ao tentar subir na torre com a ajuda das tranças já cortadas de Rapunzel, foi empurrado pelo Quibungo e acabou caindo em plantas espinhosas e ficando cego. Em seguida, em uma luta com Rapunzel, o Quibungo também despenca pela janela e “estoura em mil pedaços”. Depois da sua morte, Rapunzel finalmente consegue sair da torre e suas lágrimas curam a cegueira de Dakarai, um acontecimento que se remete ao elemento maravilhoso comum nos contos de fadas. No que concerne às ilustrações que acompanham essa sequência de fatos, elas apresentam cenas isoladas, como o momento em que o monstro joga as tranças pela janela e o reencontro de Rapunzel com o príncipe. As demais descrições, como as cenas mais violentas, a exemplo das quedas e do corte de cabelo de Rapunzel, não são ilustradas. Em relação ao texto fonte, observamos que nesta adaptação não há referência à gravidez de Rapunzel e ao nascimento de seus filhos.

Dessa forma, vemos que o processo de adaptação segue caminhos diferentes do conto tradicional, preservando a característica central da menina de longos cabelos, prisioneira numa torre. Além disso, há coerência com o projeto editorial seguido pelos autores, conforme é destacado na contracapa: ambientar os contos clássicos “nas diversas regiões do nosso país, transformando personagens que nada têm de brasileiros em seres com nosso rosto e pele, enfrentando monstros e bruxas do nosso imaginário cultural.” Vimos que os autores retomaram a personagem já conhecida e a introduziu num cenário baiano, imersa num contexto cultural brasileiro, representado tanto pelas comidas tradicionais, quanto pelas lendas. É perceptível a imbricação do folclore europeu com o indígena (uirapuru) e afro-brasileiro (Quibungo). Os autores demonstram ter um repertório que contribuiu para reintroduzir o conto tradicional num novo contexto, marcadamente brasileiro – no que isso tem de múltiplo.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme visto, as obras analisadas respondem à demanda de incluir segmentos étnicos de matriz africana na literatura destinada às crianças e aos jovens, numa busca por ampliar as suas representações positivas, demanda essa que se expandiu a partir da Lei 10.639/03. Nesse sentido, o recurso adotado foi o da recuperação de textos que, possivelmente, compõem o repertório de leituras de várias gerações, para adaptá-los, inserindo-os nos contextos africano e afro-brasileiro. Esse processo adaptativo permite diversas possibilidades, tanto que aconteceu de formas diferentes.

Em *A princesa e a ervilha* (2010), a autora optou por parafrasear o conto tradicional, fazendo mínimas alterações, apenas para inserir o “olá” em diferentes línguas africanas, inclusive, mantendo o estereótipo da princesa sensível. Num contraponto, as ilustrações, sobretudo descritivas, muitas vezes transcendem as informações do texto verbal, ao caracterizar as personagens e os ambientes num recorte de um contexto africano. Dessa forma, provavelmente, há quebras de expectativa do leitor acostumado às representações europeias feitas nos contos tradicionais, promovendo ampliação de suas referências estéticas. Assim, as ilustrações atualizam a história ao contexto africano de forma mais eficaz que o texto verbal.

Já em *Rapunzel e o Quibungo* (2012), houve maior destaque dos texto verbo-visual às referências ao Brasil, à medida que as ilustrações representaram personagens com fenótipos negros, ao passo que narrou e descreveu junto à escrita o contexto marcadamente baiano, com suas comidas típicas e lendas, permitindo uma intertextualidade que extrapolou o conto Rapunzel. Em termos de exaltação da cultura afro-brasileira, as ilustrações ficaram aquém do texto verbal, ao quase se limitar a reproduzir recortes dessa escrita. Ademais, são imagens

que não exaltam o afro-brasileiro, de forma que não contribuem muito para sensibilizar o leitor para a construção de valores positivos sobre esse segmento.

Além dessas questões, em nossa concepção, a narrativa de *Rapunzel e o Quibungo* (2012) deixa um vazio no tocante à representação de uma princesa e um príncipe afro-brasileiro, pois embora o texto verbal mencione essa linhagem real dos personagens, principalmente do príncipe, não há uma caracterização que remeta às especificidades das diversidades culturais que diferenciem a realeza afro-brasileira da europeia.

V. REFERÊNCIAS

Amorim, Lauro Maia (2005): Tradução e adaptação: encruzilhadas da textualidade em Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carrol, e Kim, de Rudyard Kipling. São Paulo: Editora UNESP.

Biazzeto, Cristina (2008). As cores na ilustração do livro infantil e juvenil. En: Oliveira, Ieda de (2008): O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL.

Calvino, Ítalo (2007): Por que ler os clássicos. Trad. Nilson Moulin. – São Paulo: Companhia das Letras.

Camargo, Luís (1995): Ilustração do livro infantil. Belo Horizonte, MG: Ed. Lê. .

Ceccantini, J.L (1997): A adaptação dos clássicos. Proleitura, Abril.

Coelho, Ronaldo Simões/ Agostinho, Cristina (2012): Rapunzel e o Quibungo. Ilustração: Walter Lara. Belo Horizonte: Mazza Edições.

Formiga, Gírlene Marques (2014): As várias formas de ler clássicos: uma proposta com as adaptações. En: Barbosa Socorro de Fátima P (2014): Ensinar literatura através de projetos didáticos e de temas caracterizadores. João Pessoa: Editora da UFPB.

Genette, Gérard (2010): Palimpsestos: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz.

Hunt, Peter (2010): Crítica, teoria e literatura infantil. São Paulo: Cosac Naify.

Hutcheon, Linda (2013): Uma teoria da adaptação. Tradução André Cechnel. 2. ed. – Florianópolis: Ed. Da UFSC.

Isadora, Rachel (2010): A princesa e a ervilha. Ilustrações da autora. [Tradução Thaisa Burani, Edições Jogo de Amarelinha]. – São Paulo: Farol Literário.

Massa, Ana Cristina (2012): Aquatune e as histórias da África. São Paulo: Gaivota, 2012.

Miranda, Noélia (2014): Zacimba Gaba, a princesa guerreira: a história que não te contaram. Espírito Santo: Gráfica e editora GSA.

**A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO
CAMPO NA UFMG: AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES
DOS PROFESSORES NA ALTERNÂNCIA**

MARTINS, MARIA DE FÁTIMA ALMEIDA

A PRÁTICA DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO NA UFMG: AFIRMAÇÃO DAS IDENTIDADES DOS PROFESSORES NA ALTERNÂNCIA

I. INTRODUÇÃO

Este texto aborda as reflexões realizadas sobre as repercussões das práticas de formação docente, realizadas nos Encontros do Tempo Comunidade no âmbito do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LeCampo), nos processos de afirmação identitárias dos povos Geraizeiros e Quilombolas. A preocupação com a formação de professores do campo tem assumido centralidade nas últimas duas décadas no Brasil no que diz respeito ao debate sobre o lugar do educador e da escola na construção de um projeto de campo e de sociedade. Por isso, para alcançar o sentido de uma formação que possa ter na sua construção um projeto de campo e de sociedade, é fundamental que, neste processo, o sujeito em formação seja compreendido nos seus diferentes contextos identitários culturais enquanto povos e comunidades camponesas sejam eles geraizeiros, vazanteiros, ribeirinhos, agricultores, quilombolas, caiçaras, entre outros. Assim, o conhecimento dessa diversidade no processo formativo possibilita a construção do sentido de seu pertencimento.

Para Valter Cruz (2012), a discussão sobre os povos do campo é importante por permitir o movimento de construção da visibilidade das identidades que essas populações camponesas têm assumido. Para ele,

“o significado desses termos implica discutir sua origem, sua historicidade e suas diversas formas de apropriação como ‘categoria de análise’ - ou seja, como conceito socioantropológico que busca nomear, caracterizar e classificar certas comunidades rurais - e como ‘categoria de ação’ - ou seja, como identidade sociopolítica mobilizadora das lutas por direitos” (Cruz, 2012, pp.594).

Neste sentido é que, no Brasil, a partir do final da década de 1990, surge o movimento da Educação do Campo, que tem como preocupação a escolarização da população camponesa e busca, desde sua origem, romper com a reiteração das práticas até então existentes e predominantes nestes espaços, práticas essas que não levavam em consideração a vida e as condições dos sujeitos do campo. Como lógica reafirmadora do processo hegemônico, tais práticas consistiam em instrumentalizar a escola e seu conhecimento. Pode-se dizer de uma escolarização que, ao mesmo tempo em que permitia o acesso à escola dos povos camponeses, este se dava de forma precária e circunscrito à lógica do mando ao processo de conhecimento alcançado pela sociedade. Como concretude da ação política dos movimentos por uma educação do campo, houve um rompimento com essas práticas escolares emergindo daí experiências diversas relacionadas à escolarização dos sujeitos camponeses. No Ensino Superior, por exemplo, tal movimento se constituiu, a princípio, através de projetos especiais desenvolvidos por universidades públicas em parceria com movimentos sociais e sindicais e, ao longo do tempo, os mesmos foram sendo incorporados à matriz de oferta regular das instituições, seja por meio da adequação de cursos já existentes, seja pela criação de novos cursos.

Nessa perspectiva, em 2005, a Universidade Federal de Minas Gerais (situada em Belo Horizonte, Minas Gerais), por meio da Faculdade de Educação (FaE/UFMG), ofertou a primeira turma do curso de Licenciatura (LeCampo FaE/UFMG). Como experiência piloto no país, esta passou a ser referência para o desenvolvimento do projeto por outras 4 instituições de Ensino Superior em 2008. Este embrião foi importante para que os cursos de Licenciatura se constituíssem como objeto de política pública criada pelo Ministério da Educação, cujo objetivo consiste em garantir ao mesmo a condição de oferta regular, em 2012, através do edital do PROCAMPO

(Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo).a ampliação desta formação para todo território brasileiro. Atualmente, no país, há 44 cursos oferecidos por 29 universidades e 4 Institutos Federais, com presença em todas as regiões brasileiras.

Esta experiência de formação vem suscitando reflexões e sendo base para a produção de pesquisas, muitas delas, desenvolvidas no âmbito do Observatório da Educação do Campo, programa de pesquisa desenvolvido há quase uma década cujo objetivo é acompanhar, sistematizar, analisar e discutir a oferta do curso. Na UFMG, o curso forma por área de conhecimento e ofertando as seguintes áreas: Ciências Sociais e Humanas - CSH, Ciências da Vida e da Natureza – CVN, Língua, Arte e Literatura – LAL e Matemática. Nestes 13 anos de existência, já foram produzidas 193 monografias. A partir dessa experiência de formação de professores, 18 dissertações e 7 teses foram produzidas, discutindo esta prática de formação de educadores do campo, segundo dados levantados por Carvalho (2018) em sua tese de doutoramento.

No âmbito desse texto, em especial, será focalizada a prática da formação de professores do campo nos âmbitos do LECampo FaE/UFMG e de sua relação com os processos identitários em construção nos diálogos entre Tempo Escola e Tempo Comunidade (TE/TC), forma de organização dos tempos e espaços denominada de formação em alternância, considerada como estruturante em termos políticos e pedagógicos do processo formativo. Esta escolha se justifica em função do referido curso ter se constituído na trajetória de oferta como curso experimental com apoio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e do Ministério da Educação, se tornando oferta regular em 2009. Em 2012, o curso foi reconhecido pelo Ministério da Educação com nota 5, valor máximo atribuído a uma graduação. Nesse sentido, considera-se que esta experiência traz elementos relevantes para a compreensão dos desafios e das possibilidades relativas à formação de professores do campo, bem como a implantação de uma política de formação de educadores que possa contribuir na efetiva construção de uma rede escolar no território campesino visto que, pela sua duração e tessitura, já se constituiu como uma prática consolidada, assumindo o protagonismo desta formação em todo território brasileiro.

Neste artigo, organizamos a reflexão sobre a questão proposta em dois tópicos. No primeiro, apresentamos a trajetória do curso a partir de sua organização e funcionamento, mostrando com mais detalhes o desenho de alternância utilizado em cada fase. No segundo, focalizamos a discussão em termos dos aspectos relacionados às questões epistemológicas, metodológicas, didáticas e práticas da alternância na formação de educadores como prática de afirmação identitária. Para exemplificar tal aspecto, elaboramos reflexões relacionadas aos Encontros do Tempo Comunidade realizados nos municípios de Ouro Verde de Minas (2017) e Rio Pardo de Minas (2013 e 2017), trazendo reflexões em termos dos limites e possibilidades apresentadas para a formação de educadores do campo no que tange à afirmação das identidades socioterritoriais na alternância.

II. TRAJETÓRIA DO LECAMPO FAE/UFMG

Conforme indicado, a análise da trajetória aqui proposta concentra-se no curso de Licenciatura em Educação do Campo da UFMG (LECampoFaE/UFMG), ofertado para educadores do campo e iniciado em 2005, que teve o sentido de atender as necessidades e demandas das populações campesinas. Organizado em alternância entre espaços e tempos na Universidade e nas Comunidades, o curso possibilita, no seu processo educativo, articular um projeto de campo e de sociedade que contempla a vida dos que nele vivem, alcançando sua diversidade. A trajetória do curso pode ser compreendida a partir da delimitação de três fases. Há denominadores comuns que ligam e caracterizam esses momentos no sentido da constituição de sua identidade e aspectos

que marcam as diferenças entre elas, que se considera como relevantes para a compreensão da organização espaço/temporal do curso.

A fase 1 compreendeu a oferta da turma criada por meio da parceria entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) via PRONERA, no ano de 2005. O projeto teve como proposta habilitar 60 (sessenta) educadores para a docência multidisciplinar nas séries iniciais do ensino fundamental com uma formação por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio. O Curso foi aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Federal de Minas Gerais como um projeto especial de ensino. Os estudantes eram integrantes do MST, da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento das Mulheres Camponesas, da Cáritas Diocesana e do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas (Antunes-Rocha e Martins, 2012). Em fevereiro de 2010, a Turma 2005 concluiu o processo formativo.

A fase 2 instituiu-se com a oferta, em 2008, de uma segunda turma, a partir do convite à Universidade Federal de Minas Gerais, formulado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), por intermédio da Secretaria de Educação Superior (SESu) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), a fim de desenvolver um projeto-piloto. Foram também convidadas a Universidade Federal de Sergipe, a Universidade Federal da Bahia e a Universidade Nacional de Brasília. As instituições foram indicadas em consequência do acúmulo acadêmico demonstrado com base nos critérios de experiência em formação de educadores do campo e/ou experiências com implementação da licenciatura por área de conhecimento e/ou experiência em gestão compartilhada com os sujeitos do campo e suas representações. Vale ressaltar que uma das referências adotadas para elaborar o projeto-piloto foi a experiência em desenvolvimento com a Turma 2005 na UFMG. (Antunes-Rocha, Martins, 2012, pp. 23)

O projeto do curso foi discutido e elaborado em parceria com 12 (doze) movimentos sociais, três secretarias municipais de Educação e com a EMATER (Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural). Foram aprovados, no processo seletivo, estudantes integrantes da Associação Mineira das Escolas Família Agrícola, do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, do Centro de Agricultura Alternativa do Norte de Minas Gerais, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais, do Centro de Agroecologia do Vale do Rio Doce, da Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar, do Movimento dos Pequenos Agricultores, professores da Rede Municipal de Francisco Sá, da Rede Municipal de Miradouro, da Rede Municipal de São João das Missões e da Rede Municipal de Almenara e do grupo técnico da Empresa Mineira de Assistência Técnica e Extensão Rural (FaE/UFMG, 2008). O Curso contou com a participação de 73 (setenta e três) estudantes, com duração de quatro anos e habilitou para a docência por área do conhecimento nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio nas áreas de Ciências da Vida e da Natureza e Língua – CVN – e Arte e Literatura – LAL.

A fase 3 consistiu no momento da institucionalidade, em 2009, com a proposição, pela Faculdade de Educação, da inclusão do curso como oferta regular por meio do REUNI (Programa de Apoio ao Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais). O curso destinava-se à formação de 35 (trinta e cinco) professores para atuação nas escolas do campo situadas em contextos socioculturais diversificados. O projeto previu habilitar professores para a docência num currículo organizado por áreas do conhecimento: Ciências Sociais e Humanidades (CSH), Línguas, Artes e Literatura (LAL), Ciências da Vida e da Natureza (CNV) e Matemática. A oferta das habilitações não é simultânea, isto é, a cada ano seria ofertada uma área. Para 2009, a habilitação oferecida foi Ciências da Vida e da Natureza. Em 2010, a área de Língua, Artes e Literatura, em

2011 a área de Ciências Sociais e Humanidades, em 2012 a área da Matemática, completando o ciclo das 4 áreas de habilitação oferecida pelo curso e assim sucessivamente. O curso já formou 8 turmas contabilizando um total de 193 professores formados pela Licenciatura em Educação do Campo no estado de Minas Gerais.

Nas três experiências manteve-se a formação por alternância por meio da articulação entre os tempos/espços desenvolvidos na universidade, que denominamos de Tempo Escola (TE) e os tempos/espços desenvolvidos nas comunidades de moradia e/ou de trabalho dos estudantes, que denominamos de Tempo Comunidade (TC). O TE diz respeito tempo em que os estudantes permanecem na universidade, geralmente no período de trinta dias (entre janeiro e fevereiro/ julho e agosto). O TC abrange o período em que permanecem em suas comunidades (áreas de moradia e/ou de trabalho, entre fevereiro e junho/agosto e dezembro) desenvolvendo atividades relacionadas à sua formação (estudos teóricos, pesquisas de campo, estágios, elaboração de textos, realização de exercícios, produção de material didático, dentre outras).

Como prática curricular, os tempos e os espços da e na alternância não podem ser compreendidos de forma separada, contudo, é preciso ressaltar que estes são distintos, sendo que seus processos e produtos são e devem ser relacionados à formação pedagógica. Com e através da prática na alternância, o processo escolar é aproximado e ao mesmo tempo é imbricado na formação dos sujeitos, nas suas formas de viver e habitar o território. Pode-se dizer que as práticas culturais intrinsecamente ligadas às formas de morar, trabalhar e viver no campo falam-nos de limites e possibilidades para a organização da educação escolar, mas muito mais do que isto, anunciam outra forma de fazer a escola do campo, de avaliar, da relação com os conteúdos, das mediações pedagógicas, da relação entre quem ensina e quem aprende. Assim, a proposição de aproximação com as comunidades escolares no contexto experienciado pelos educandos tem o sentido e o significado de fortalecê-los (educandos e escolas) na luta por uma educação de qualidade ampliando sua dimensão política e cultural na relação da formação docente para as escolas do campo.

Desde sua criação, o LECampoFaE/UFMG tem revelado uma riqueza na proposição da interdisciplinaridade na formação de educadores do campo. Para efetivação desta proposta interdisciplinar, são realizadas atividades diversas através das quais todos os sujeitos envolvidos com o curso – professores e estudantes do ensino fundamental e médio de escolas do campo; docentes, estudantes, monitores e bolsistas, dentre outros parceiros das comunidades do campo – , são convidados para participarem, seja na formatação, seja na concretização das atividades a serem desenvolvidas, de modo especial, em um dos tempos-espços específicos de formação dos educadores: o Tempo Comunidade.

Entre 2005 e 2011, as atividades do Tempo Comunidade eram pautadas pelo diálogo que se estabelecia por meio do Guia do Tempo Comunidade(GTC)e de visitas por parte dos professores e monitores aos locais de moradia e/ou trabalho dos estudantes. As visitas se pautavam pelo diálogo com as dificuldades vivenciadas pelos discentes na realização das atividades bem como em articulações com sindicatos, prefeituras, organizações não governamentais e movimentos sociais existentes no município visando divulgar o curso e ampliar a participação dos jovens e adultos locais no processo seletivo. Porém, em função da grande extensão dos espços de moradia dos estudantes, a visita se restringia a poucos alunos a cada período. Estas primeiras ações desenvolvidas no Tempo Comunidade desencadearam questionamentos sobre a forma da presença das universidades nas comunidades. Estas reflexões foram importantes pois, a partir destas,começaram a ser pensados os Encontros dos Tempos Comunidades, cujo princípio é garantir a presença de todos os estudantes do curso em um mesmo município, escolhido coletivamente, por um período de 3 a 4 dias para a realização de atividades diversas. Até o

momento, foram realizados doze Encontros: Montes Claros (2012), Itaobim (2012), Rio Pardo de Minas (2013), Belo Horizonte (2013), Cabo Verde (2014), Araçuaí (2014), Paracatu (2015), Almenara (2016) Ouro Verde (primeiro semestre – 2017), Itaobim, Icarai de Minas e Rio Pardo de Minas (segundo semestre – 2017).

Nos Encontros percebeu-se que as práticas tinham repercussão em muitos aspectos da vida dos estudantes, das escolas, das comunidades e também na universidade. Para este texto selecionamos as reflexões que estamos elaborando em torno do impacto dos Encontros nos processos de afirmação identitária dos povos camponeses.

Encontros do Tempo Comunidade: repercussões nos processos de afirmação identitária dos Povos Geraizeiros e dos Povos Quilombolas

Na Educação do Campo, a formação de professores envolve o diálogo entre a universidade e os espaços de vida dos sujeitos em processo de formação, visando fortalecer os saberes tradicionais, as identidades socioterritoriais e a ampliação da ação política dos sujeitos em seus territórios, consolidando sua autonomia e protagonismo de sua atuação. Neste sentido,

“combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. Por isso, sua relação de origem com os movimentos sociais de trabalhadores. Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será em si mesma e nem educação escolar, embora se organiza em torno dela.” (CCALDART, 2012, p.261-262).

Na formação de professores do Campo, alicerçada na Alternância, se evidencia que, como prática metodológica, esta organiza os tempos formativos da aprendizagem no curso e tem o sentido de levar o licenciando, por meio de atividades de investigação e intervenção, a ler criticamente as realidades diversas e complexas do Campo e das Escolas do Campo e propor estratégias pedagógicas e educativas considerando os contextos dessa realidade. A proposta da Alternância, desta forma, tem o sentido de articular e produzir saberes e conhecimento da/na docência a partir de situações reais experienciadas pelos sujeitos camponeses onde estes estão inseridos e, a partir destas, interrogar a escola do campo, motivando a reflexão por parte dos licenciandos e possibilitando a relação entre prática e teoria, visando ao aperfeiçoamento da formação de professores do Campo.

No LECampo FaE/UFMG, para potencializar essas ações, o curso as realiza por meio da alternância com diversas atividades, dentre as quais ganham destaque as Jornadas Socioterritoriais, que são encontros anuais realizados em município escolhido coletivamente. Este movimento em direção aos territórios tem permitido maior aproximação de diferentes contextos existentes no campo em Minas Gerais, além de possibilitar aos futuros professores que conheçam e se reconheçam nestes contextos para que possam afirmar suas identidades socioterritoriais. Tais atividades têm nos levado a pensar na formação dos professores do campo em diálogo com os diferentes espaços e territórios camponeses como fundamentais à compreensão da luta e à permanência na terra, tornando-se uma das formas de afirmação de suas identidades para uma prática educadora significativa, uma vez que, seja coletivamente ou individualmente, os sujeitos são levados a pensar em seus territórios bem como em suas espacialidades, que alimentam as relações sociais nos territórios demarcando suas práticas.

Do rol de municípios nos quais as Jornadas já foram realizadas, dois são bem significativos na caracterização das práticas identitárias dos povos camponeses. Um deles é Rio Pardo de Minas, situado na região Norte, “portadora de imensa diversidade ecológica onde as chapadas, chapadões, carrascos, brejos e vazantes são povoados por comunidades camponesas que apresentam uma geodiversidade seguida por diversidade cultural e étnica.” (Dayrell, 2012, pp. 112). O outro é Ouro

Verde de Minas, situado na região do Vale do Mucuri, que conta com cinco comunidades quilombolas que, de acordo com Souza (2017, p. 37), ao lado de outras comunidades,

“apresenta como singularidade a atuação de atores sociais que buscam promover a garantia das tradições, da cultura e principalmente da [sua] história [...] no processo de [construção da] visibilidade das comunidades de remanescentes de quilombos do estado de Minas Gerais”.

Quanto às atividades realizadas Encontro do Tempo Comunidade em Rio Pardo de Minas em 2017, por exemplo, destacamos a organização, por parte de uma Comissão composta por estudantes e egressos do curso, de um Seminário com o tema “Lutas por territórios no município de Rio Pardo de Minas e suas contribuições para a educação do campo”. Realizado no Sindicato dos Trabalhadores Rurais, a atividade contou com a presença de sujeitos do campo de diversas gerações, moradores das comunidades de Serra Nova, Moreira, Água Boa, Vereda Funda, Sobrado e Baixa Grande, que partilharam suas histórias de lutas pelo território com o grupo. De modo especial, os relatos evidenciaram a construção da resistência coletiva diante dos ataques aos seus modos de ser e estar no mundo, como camponeses, evidenciando e partilhando suas táticas e estratégias de reafirmação de identidades socioterritoriais enquanto povos geraizeiros.

A este respeito, é preciso indicar que, em Rio Pardo de Minas, há uma prevalência dos chamados “territórios geraizeiros”, compreendido como território tradicional por ser um espaço economicamente diversificado e diverso, comportando diferentes formas de uso e ocupação da terra. Essa forma de ser e ocupar o território caracteriza a relação destes sujeitos com a propriedade a terra, a maneira como se relacionam com o trabalho, dando-lhes formas de expressar seu modo de vida na religiosidade, na luta pela coletividade e organização política por onde vieram a consolidar e constituir esses povos como sujeitos concretos na luta por seu território. Neste sentido, o território é caracterizado por diversidade cultural, pela multiplicidade geracional e recriação de saberes, de conhecimentos, de luta e organização social (Dayrell, 2012). Para as comunidades tradicionais geraizeiras, a forma de ser e ocupar seus territórios produziu historicamente as referências necessárias para a garantia e legitimidade de suas lutas, por sua identidade e pelo território. Entendemos que a realização da Jornada envolvendo e sendo envolvida pelos contextos de luta dos povos geraizeiros compõe o movimento mais amplo da Educação do Campo, de fortalecimento e reconhecimento dos povos do campo com suas culturas, demarcando suas identidades socioterritoriais.

Em Ouro Verde de Minas, por sua vez, destacamos que o Encontro foi planejado tendo a pesquisa como eixo central da organização dos trabalhos. Neste contexto, dez meses antes da realização da atividade, foram compostos vinte e um grupos interdisciplinares que realizariam pesquisas nas comunidades, definindo seus temas de interesse previamente em diálogo com representantes dos territórios a serem visitados. Dentre as temáticas investigadas, estavam: a participação do sindicato na Agricultura Familiar nas comunidades quilombolas; construção da identidade quilombola; a história da fundação da Escola Infantil Filhos de Dandara; o protagonismo das mulheres quilombolas de Ouro Verde de Minas; as práticas religiosas de matriz africana no quilombo Santa Cruz; as plantas medicinais de Ouro Verde de Minas; os quintais produtivos da comunidade; as memórias quilombolas; o cotidiano dos idosos quilombolas, entre outras.

Ao realizarmos o movimento em direção às comunidades para a realização de um trabalho de caráter dialógico-comunicativo, foi preciso pensar para além dos campos disciplinares instituídos, na medida em que essa possibilidade de realizar discussões no ambiente de escolas e comunidades do campo nos colocaram diante de novas necessidades e de elementos desafiadores para sua realização. Esse movimento consistiu em alcançar uma prática pedagógica que possa ser considerada interdisciplinar, visto que exigiu de todos os envolvidos maiores esforços do que a

simples elaboração e/ou realização de atividades conjuntas planejadas exclusivamente por docentes da UFMG. Trata-se de um aprofundamento teórico-prático que busca garantir a compreensão de fenômenos, situações, problemas, levando-se em conta exigências colocadas por sua própria constituição na realidade, ou seja, trata-se de um reconhecimento do sentido de algo que já é de natureza interdisciplinar, pois só assim compreendemos uma prática transformadora na formação, bem como na e da escola e comunidades do campo.

Este movimento também nos colocou diante da necessidade de tecer compreensões sobre “reconfigurações identitárias realizadas por parte das comunidades rurais brasileiras”, caso das comunidades quilombolas, conforme analisa Cruz (2012, p.599). Reiterando o autor,

“‘povos e comunidades tradicionais’ não se resume a uma ‘categoria de análise’, pois trata-se de um termo com fortes conotações políticas, tornando-se uma categoria da prática política incorporada como uma espécie de identidade sociopolítica mobilizada por esses diversos grupos na luta por direitos”.

Neste sentido, o trabalho permitiu entrever “novas agendas políticas” advindas da ampliação das pautas de reivindicação destes povos.

“Esses novos movimentos lutam não apenas contra a desigualdade – pela redistribuição de recursos materiais (a terra) –, mas também pelo reconhecimento das diferenças culturais, dos diferentes modos de vidas que se expressam em suas diferentes territorialidades. Não se trata simplesmente de lutas fundiárias por redistribuição de terra; elas envolvem também o reconhecimento de elementos étnicos, culturais e de afirmação identitária das comunidades tradicionais, apontando para a necessidade do reconhecimento jurídico e de seus territórios e territorialidades” (Cruz, 2012, p.600).

Tal discussão possibilitou a ampliação no entendimento daquilo que o referido autor chama de redefinição dos “padrões de conflitividade” ou das “táticas e estratégias da luta pela terra no Brasil”, complexificando ainda mais nosso entendimento sobre a questão fundiária e agrária no estado e no país.

O que se evidencia no debate da formação de professores, especialmente os do campo no Brasil, é a importância das discussões sobre os diferentes contextos camponeses que, metodologicamente, estão presentes no processo através da pedagogia da alternância, que articula espaços e tempos formativos. Ou seja, as identidades camponesas, marcadas por suas relações e práticas nos territórios e incorporadas ao processo formativo, potencializam uma educação como prática e como mudança, como aponta Freire (2016), pois possibilita ao sujeito da educação do campo pensar a vida e sua ação no espaço.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação de professores do campo envolve o diálogo entre a universidade e os espaços de vida dos educandos visando fortalecer os saberes tradicionais, as identidades socioterritoriais e a ampliação da ação política dos sujeitos. Através da alternância, o curso organiza e articula os espaços de vida e trabalho dos educandos que, dentre outras atividades, se realiza através das chamadas Jornadas Socioterritoriais – encontros anuais realizados em município escolhido coletivamente. Estas têm nos provocado a pensar que a formação dos educadores do campo em diálogo com os diferentes espaços e territórios camponeses é um aspecto fundamental à luta e à permanência na terra, tornando-se uma das formas de afirmação de suas identidades para uma prática educadora significativa. Neste sentido, os sujeitos (coletivos ou individuais) produzem seus territórios constituindo nestas suas espacialidades, que, alimentadas pelas relações sociais nos espaços e territórios, demarcam suas práticas espaciais e territoriais

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Antunes-Rocha, Maria Isabel e Martins Maria de Fátima (2012): Tempo Escola e Tempo Comunidade: Territórios educativos na Educação do Campo. In: Antunes-Rocha, Maria Isabel, Martins, Maria de Fátima Almeida, Martins, Aracy Alves. Territórios Educativos na Educação do Campo: escola, comunidade e movimentos sociais. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 15-33.

Antunes-Rocha, Maria Isabel (2009): Licenciatura em Educação do Campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: Martins, Aracy Alves; Antunes-Rocha, Maria Isabel (org.). Educação do Campo - Desafios para a Formação de Professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 39-55, 2009.

Caldarte, Roseli Salette (2012): Educação do Campo. In: Caldarte, Roseli Salette, Pereira, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, Frigoto, Gaudêncio: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, pp. 257-264.

Carvalho, Cristiene Adriana da Silva. (2018) Representações Sociais das Práticas Artísticas na atuação de professores do campo. Belo Horizonte: Tese de doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.

Cruz, Valter do Carmo (2012): Povos e Comunidades Tradicionais. In: Caldarte, Roseli Salette, Pereira, Isabel Brasil, Alentejano, Paulo, Frigoto, Gaudêncio: Dicionário da Educação do Campo. Rio de Janeiro: Expressão Popular, pp.594 -600.

Dayrell, Carlos Alberto. (2012). Agricultura Geraizeira, Identidade e Educação. En: Revista Trabalho e Educação. V. 21, n. 13, set/dez . pp. 99-120.

Freire, Paulo. (2016).Educação e Mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 37 edição, pp . 110.

Souza, Jéssica Reis de (2017). A atuação de atores quilombolas no processo de visibilidade das comunidades de remanescentes de quilombos do estado de Minas Gerais. Belo Horizonte: Monografia de Conclusão de Curso apresentada à Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais. 55 p.

**ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN FUTUROS
DOCENTES COSTARRICENSES:
LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN**

NOELIA FERNÁNDEZ-ROUCO

ACTITUDES HACIA LA SEXUALIDAD EN FUTUROS DOCENTES COSTARRICENSES: LA IMPORTANCIA DE LA FORMACIÓN.

I. INTRODUCCIÓN

El estudio de las actitudes en tanto que emisiones de juicio hacia un objeto social, es decir, la valoración favorable o desfavorable hacia algo o alguien en términos afectivos, cognitivos y conductuales (Myers, 1995), ha ocupado un lugar central en el estudio de las cuestiones sociales. Una razón podría tener que ver con que las actitudes se manifiestan como expresión de los propios valores o como instrumento social, ayudándonos a alcanzar los objetos deseados o a evitar situaciones no deseadas (Katz, 1990). De esta manera, aprendidas de forma experiencial o de forma vicaria, nos permiten adaptarnos al entorno, ser aceptados/as y, al mismo tiempo, influir en él, convirtiéndose en un aspecto central no sólo de la expresión personal, sino también cultural. En el ámbito de la sexualidad (López, 1999, 2004) no es diferente, y las actitudes también regulan el comportamiento, puesto que en ellas confluyen opiniones y creencias, sentimientos y tendencias de actuación frente a los estímulos.

La literatura científica muestra que en la actualidad, en general, se adoptan actitudes liberales y erotofílicas hacia la sexualidad, especialmente hacia lo que socialmente es más visible y aceptable, como la heterosexualidad, el coito o la reproducción. Sin embargo, las actitudes no resultan ser tan positivas en relación a otros asuntos relacionados, no ligados a la norma dominante, como algunas prácticas sexuales o la expresión de diversidad sexual y de género (Claramunt y Huertas, 1999).

Por otro lado, también encontramos consenso académico y científico en torno a cómo siguen presentes numerosos estereotipos y mitos asociados a la sexualidad, asociados con falta de formación, la consideración de esta dimensión como un elemento tabú y la predominancia de los valores normativos, asociados a una moral conservadora y religiosa (López, 2015; Fallas-Vargas, 2010).

A lo largo del desarrollo, el ser humano incorpora mensajes en relación con los diferentes aspectos de la sexualidad. Esta serie de mensajes pueden plasmarse de manera intencionada y formal o de manera no intencionada o incidental (López, 2004), contribuyendo al proceso de socialización, en este caso, sexual. Esto convierte a los agentes de socialización, tanto formales como informales, por tanto, en un elemento clave en la formación actitudinal de cada persona (Fisher, 2004; Sprecher, Harris y Meyers, 2008). Así, las actitudes que vamos elaborando a lo largo del desarrollo se forman en buena parte de lo que transmiten los diferentes contextos en los que se desarrollan, por lo que la familia, la escuela y el grupo de iguales son algunos de los contextos interpersonales más importantes en los procesos de socialización sexual. Por lo tanto, la configuración de las respuestas sexuales por factores sociales, culturales y situacionales (Baumeister y Blackhart, 2007), deriva de que estos contextos transmiten mensajes, actitudes, expectativas, información, etc.

Así, parece que las diferentes fuentes de las que procede la información se asocian con las diversas actitudes sexuales, relacionando, por ejemplo, una mayor influencia formal o profesional se asocia con actitudes más liberales (Somers y Surmann, 2005). En este sentido, además, parece que los jóvenes reciben información esencialmente del grupo de iguales y los medios de comunicación, aunque actualmente los profesionales y la educación formal se han convertido en una fuente de información más frecuente (Sprecher et al., 2008).

Este efecto de socialización se traduce en el comportamiento sexual, encontrando que quienes tienen actitudes más erotofílicas, habitualmente mantienen más variedad y diversidad de conductas sexuales, de manera más temprana y con más parejas sexuales (Zimmer-Gembeck y Helfand 2008), mientras que actitudes sexuales negativas se asocian a sentimientos de culpabilidad sexual (Ortega, Ojeda, Sutil y Sierra, 2005).

Todos estos elementos han resultado diferenciados para varones y mujeres, con procesos de socialización sexual que evidencian algunas diferencias. En este sentido, por ejemplo, numerosos trabajos ponen de relieve cómo los estándares normativos colocan en lugares diferentes a varones y mujeres, en perjuicio de las segundas, haciendo atribuciones diferenciadas y potenciando distintos conocimientos, actitudes y prácticas, dando lugar a lo que se conoce como doble moral sexual, en la que las mujeres ocupan un lugar mucho más restrictivo en materia de sexualidad que los varones. De este modo, las actitudes hacia la sexualidad han estado siempre relacionadas con el modelo social y moral imperante en cada momento histórico (Sierra, Rojas, Ortega y Marín, 2007), valorando la vivencia de la sexualidad de diferente modo según fueran realizados por varones heterosexuales con roles estereotípicamente masculinos o no (Milhausen y Herold, 1999).

Por otro lado, no es posible separar la historia cultural de la influencia religiosa, en tanto que el contexto cultural se construye entrelazado de forma inseparable con la influencia de la iglesia judeocristiana, en la que la sexualidad de las mujeres o cualquier vivencia no normativa ha sido negada y estigmatizada (Crooks y Baur, 2009; Rial, 2003), por ser considerada un peligro para la preservación de los valores familiares. No ha sido infrecuente la relación entre las prácticas religiosas y el conservadurismo con actitudes erotofóbicas y de censura y estigmatización, por ejemplo, de la diversidad sexual y de género (Herek, 2002). En este caso, Costa Rica es un Estado confesional, cuya religión oficial es la católica (Constitución Política de Costa Rica, 1949) y, a pesar de los avances en lo legal, lo educativo, lo médico, lo psicológico y en lo humanitario, este modelo social y actitudinal, que se perpetúa en muchos lugares del mundo (Ardila, 2002), lo hace también en Costa Rica.

Esto tiene su correlato, como no puede ser de otra forma, en las actitudes personales de varones y mujeres, también jóvenes, encontrando que los varones adoptan actitudes más sexistas y se adhieren a una doble moral sexual en mayor medida que las mujeres (Heras y Lara, 2009).

Así, algunos trabajos han puesto de relieve cómo, aunque en los últimos años parece que los valores ante la sexualidad han cambiado en nuestro entorno sociocultural en la búsqueda de modelos más igualitarios (Chaplin, Philips, Brown, Clanton y Stein, 2000) y la distancia en los patrones de comportamiento sexual entre varones y mujeres se ha reducido, lo cierto es que la distancia y estereotipación en la dimensión psicosocial y afectiva sigue presente de forma acentuada (Lameiras, Carrera y Rodríguez, 2008; López, Fernández-Rouco, Carcedo, Kilani y Blázquez, 2010), evidenciando la permanencia de creencias machistas que llevan a actitudes sexuales más restrictivas para las mujeres que para los hombres (Diéguez, Sueiro y López, 2003), en las que impera la doble moral y el machismo sexual (Díaz, Rosas y González, 2010; Milhausen y Herold, 1999). No obstante, si atendemos a que la actitud es predictora del comportamiento sexual (Larrañaga, Yubero y Yubero, 2012), resulta esencial el trabajo de estas para promover comportamientos saludables al mismo tiempo que éticos.

Sin embargo, cuando hablamos de sexualidad, el acento ha estado especialmente en la dimensión biológica y comportamental de la sexualidad y no tanto a aspectos psicosociales, asunto que emerge como esencial a la luz de los estudios expuestos y ha sido considerada un asunto privado, que no ha de abordarse de forma explícita en la educación formal (López, 2005). Esta consideración de la sexualidad como un asunto tabú, especialmente para las mujeres,

provoca, de algún modo, dos situaciones. Por un lado, un elevado desconocimiento entre el colectivo de profesionales acerca de este tema y, ligado a esto, el rechazo social y, por tanto, también formal, de la incorporación de la sexualidad en la educación formal (Caricote, 2008).

Así, el ámbito educativo no cuenta con profesionales, no solo formados en este tema, sino capaces de dar respuesta adecuada a las situaciones a las que, inevitablemente, tendrán que hacer frente a lo largo de su trayectoria profesional. No obstante, incorporar la sexualidad en el contexto educativo implica la necesidad de abordar la idiosincrasia cultural y las formas sexuales dentro de la representación de cada cultura (Epstein y Johnson, 2000), de modo que puedan ajustarse las acciones a los contextos culturales específicos, en este caso, costarricenses.

Esto resulta esencial desde distintos puntos de vista. Por un lado, en tanto que es necesario establecer educación sexual a edades tempranas y, por otro, que ha de prestarse atención a los agentes de socialización, especialmente, aquellos que tienen un efecto más directo, como pueden ser los agentes educativos. A todo lo anterior se puede añadir que la educación formal podría contribuir a una formación similar y adecuada en materia de sexualidad si se atiende a criterios científicos, profesionales y éticos (López, 2005).

De este modo, a pesar de los avances en el campo de la sexualidad y, a la luz de la literatura científica, parece innegable la necesidad de dibujar de forma específica qué actitudes tienen los futuros docentes, cuál es el punto de partida en relación a sus valores y también en relación a las fuentes de información a las que tienen acceso y que utilizan, tanto varones como mujeres. Si tenemos en cuenta que el desarrollo óptimo e integral supone, entre otros, conocer y expresar los distintos afectos sociales y sexuales, aprender a comunicarse sexualmente, o aceptar y valorar la diversidad sexual y de género, etc., es necesario promover actitudes de aceptación y puesta en valor de la sexualidad, desde un punto de vista saludable y ético (López, et al., 2017).

Finalmente, este trabajo se concreta en explorar las actitudes de futuros docentes en función del sexo, de si han recibido formación curricular en materia de sexualidad y también de sus creencias religiosas.

De algún modo, los resultados de este trabajo pueden contribuir a dilucidar algunos elementos importantes de la estrategia a seguir en la configuración de programas de educación sexual (qué tópicos incorporar, etc.), adaptados a los destinatarios y que les permita ser, en este caso, en el futuro, fuentes de información fiables en su desempeño profesional.

II. ASPECTOS METODOLÓGICOS

La metodología utilizada tiene un carácter empírico-analítico siguiendo un proceso deductivo y bajo un diseño *ex post facto*. Desde este enfoque cuantitativo, la recolección de datos se realizó de manera transeccional (Hernández, Fernández y Baptista, 2010).

II.1 Población y muestra

Este trabajo tiene como población de estudio a los docentes en formación del Centro de Investigación y Docencia en Educación (CIDE) de la Universidad Nacional (Costa Rica). De forma concreta, la muestra participante asciende a 301 docentes, con edades comprendidas entre los 17 y los 36 años ($M = 21.5$; $DT = 3.08$), de los cuales 228 (75.7%) son mujeres y 73 (24.3%) son varones.

La muestra ($n=301$), seleccionada de manera probabilística por conglomerados (Hernández et. al. 2010) fue superior a la requerida según la formulación para poblaciones finitas propuesta por Arnal, del Rincón y Latorre (1994). Igualmente, queda de manifiesto la

representatividad respecto a la población en la Tabla 1. En conjunto la muestra es estadísticamente representativa (con un nivel de confianza $\geq 95\%$, error $\leq 5\%$ y con distribución estimada del 50% de las respuestas), dado que el número de casos mínimo requerido para este nivel de significación era de 185 casos.

TABLA 1. COMPOSICIÓN DE LA POBLACIÓN Y LA MUESTRA POR ÁREAS DE ESTUDIO.

ÁREAS DE ESTUDIO	Población		Muestra	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
Orientación	305	14,56	55	18,3
Educación Básica	590	28,16	93	30,9
Educación Secundaria	1200	57,28	153	50,8
TOTAL	2095	100,0	301	100,0

Por otro lado, de la muestra el 49.5% (149) es creyente practicante, el 43.2% (130) creyentes no practicantes y el restante 7.3% (22) no creyentes.

II.2 Instrumentos

La técnica de recolección de datos utilizada ha sido la encuesta (Bisquerra, 2014), y concretamente el cuestionario como instrumento, el cual queda estructurado de la siguiente manera:

Datos sociodemográficos. En este apartado, se incluyen cuestiones relativas al género, la edad, el área de estudio, así como la formación previa en sexualidad y las creencias religiosas.

Actitudes hacia la sexualidad. Se utilizó la Escala de Actitudes hacia la sexualidad Ampliada (ATSS; Ruibal, López-Castedo, Sueiro y López-Sánchez, 2005). Este instrumento está compuesto por 28 ítems, y su rango de respuesta, de 1(Completamente en Desacuerdo) a 7 (Completamente de Acuerdo) fue adaptado del original (de 1 a 5), con el fin de obtener un patrón de respuesta más específico y más ajustado a sus creencias, que nos permitiese una mayor variabilidad y evitar tendencias de respuesta. En este instrumento se recogen las actitudes hacia diferentes aspectos relativos a la sexualidad, a saber, a) Responsabilidad, libertad y opinión hacia la juventud, b) Pornografía y prostitución, c) Masturbación, fantasías y educación sexual, d) Lugares nudistas, caricias y coito fuera del matrimonio, e) Conductas homosexuales, f) ITS y libertad ante conductas sexuales y g) Evolución sexual, aborto, coito con afecto y educación sexual. La fiabilidad de la escala se realiza a través de la prueba de consistencia interna Alfa de Cronbach, obteniendo .86.

II.3 Proceso y análisis

Finalmente, el trabajo ha sido llevado a cabo garantizando que el proceso se desarrollase cumpliendo con todos los criterios éticos y de rigor necesarios para un trabajo de investigación de estas características, estableciendo relaciones respetuosas y un lenguaje cuidadoso, siempre ajustados al propósito de estudio y al valor social de la propuesta, sin que implique riesgos para las personas participantes. Todas las personas participaron voluntariamente y fueron informadas de las principales características del estudio, así como de su carácter anónimo y confidencial, pudiendo desistir de su participación en cualquier momento.

Los datos, recogidos en las aulas de clase del CIDE, fueron introducidos en una base de datos del paquete estadístico SPSS (v.18), con el cual se realizaron los diferentes análisis, entre los

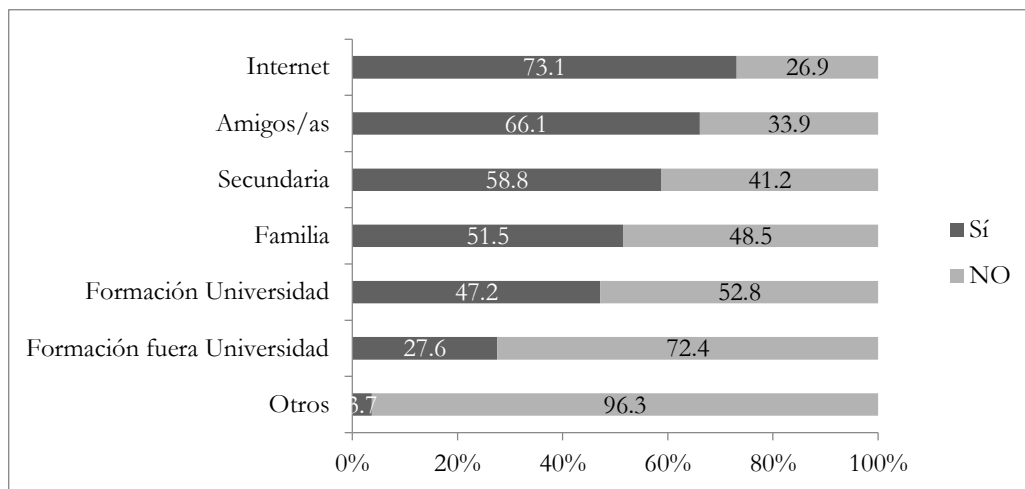
que destacan diferentes pruebas para la obtención de frecuencias, medidas de tendencia central y de variabilidad, así como t de Student y ANOVA.

III. RESULTADOS

A continuación, se presentan resultados en relación a cómo son las actitudes hacia la sexualidad en función del género, de la formación específica en sexualidad y de las creencias religiosas.

De modo general, la información que reciben en sexualidad viene dada por los mismos agentes que han puesto de relieve estudios previos (Sprecher et al., 2008), es decir, los medios de comunicación, en este caso, internet, y los iguales. Solo un porcentaje menor (3,7%), indica que sus conocimientos provienen de su propia experiencia o de su propio interés lector. Por otro lado, es destacable cómo los porcentajes de personas que han recibido formación curricular en sexualidad en el ámbito universitario es sustancialmente menor a las fuentes no formales como los medios o los iguales (ver figura 1).

FIGURA 1. PORCENTAJE DE PARTICIPANTES QUE RECIBEN INFORMACIÓN SOBRE SEXUALIDAD DE DISTINTAS FUENTES



En cuanto a la formación previa específica y curricular en sexualidad, el 18.9% (57) indican haber cursado alguna materia específica sobre sexualidad en su formación universitaria, mientras el 81.1% (244) indican no haberlo recibido. La educación sexual no es un contenido curricular obligatorio en la educación pública de buena parte de los países del mundo, en el caso de Costa Rica, y después de varios intentos por incluir este tipo de educación, se ha implementado un programa en los últimos años. Esto deja a elección del alumnado su participación voluntaria en dichas materias, solo en algunas líneas formativas universitarias está incluida en la malla curricular, pero no está accesible para todo el alumnado que se convertirá en futuro docente.

III.1 Actitudes hacia la sexualidad y género

Por otro lado, el análisis de los datos nos muestra cómo las personas participantes, en general, tienen actitudes erotofílicas en tanto que la puntuación media de cada ámbito está por encima de la media del rango de respuesta (3,5). En este sentido, encontramos que las puntuaciones medias más altas se encuentran en las dimensiones “Masturbación, fantasías y educación sexual” y en la dimensión “Conductas homosexuales, ITS y libertad ante conductas sexuales”. Sin embargo, las medias más bajas se encuentran en relación con la dimensión

“Pornografía y Prostitución”, es decir, es esta la dimensión en la que encontramos actitudes menos erotofílicas (ver Tabla 2).

TABLA 2. PUNTUACIONES MEDIAS Y DESVIACIONES TÍPICAS EN LA ESCALA ATSS SEGÚN GÉNERO Y RESULTADOS DE LA PRUEBA T PARA MUESTRAS INDEPENDIENTES.

Escala total y dimensiones	Estadísticos de grupo			Prueba T para la igualdad de medias		
	Género	M.	D.T.	t	gl	Sig. (bilateral)
Escala total	Varón	4.83	0.74	.137	299	.891
	Mujer	4.81	0.76			
	Total	4.82	0.77			
Responsabilidad, libertad y opinión hacia la juventud	Varón	4.07	1.02	.731	299	.466
	Mujer	3.97	1.08			
	Total	4.00	1.07			
Pornografía y prostitución	Varón	4.00	1.27	3.338	299	.001*
	Mujer	3.46	1.17			
	Total	3.59	1.21			
Masturbación, fantasías y educación sexual	Varón	5.86	0.95	1.213	299	.226
	Mujer	6.02	1.00			
	Total	5.98	0.99			
Lugares nudistas, caricias y coito fuera del matrimonio	Varón	5.10	1.28	.757	299	.450
	Mujer	5.24	1.42			
	Total	5.21	1.38			
Conductas homosexuales, ITS y libertad ante conductas sexuales	Varón	5.73	1.20	2.335	299	.020*
	Mujer	6.06	1.00			
	Total	5.98	1.05			
Evolución sexual, aborto, coito con afecto y educación sexual	Varón	5.47	1.13	.778	299	.470
	Mujer	5.57	0.98			
	Total	5.55	1.02			

*Diferencias significativas al nivel $p < .05$

Sin embargo, el análisis de género, revela que son precisamente las citadas dimensiones las únicas en las que se encuentran diferencias, aunque en sentido inverso. De este modo, son los varones quienes muestran actitudes más erotofílicas hacia la pornografía y la prostitución, pero también quienes tienen actitudes más erotofóbicas hacia las personas que tienen relaciones con su mismo sexo, hacia las ITS y hacia la libertad ante conductas sexuales. Este doble patrón de respuesta pone de manifiesto cómo los patrones de socialización diferenciados, ajustados a convencionalismos morales y educación sexista y patriarcal, promueve la formación de actitudes diferenciadas, en las que el varón muestra actitudes menos tolerantes hacia la diversidad, al tiempo que manifiesta actitudes de mayor apertura hacia la pornografía o la prostitución que, con frecuencia, utiliza a la mujer como reclamo y objeto, al servicio del varón, tal y como ya viene siendo apoyado por otros trabajos (Milhausen y Herold, 1999).

III.2 Actitudes hacia la sexualidad y formación curricular en sexualidad

Cuando analizamos las actitudes hacia la sexualidad teniendo en cuenta su formación curricular en sexualidad, encontramos que, aunque nuevamente las medias más bajas y más altas se encuentran en las mismas dimensiones (Pornografía y prostitución las más bajas y Masturbación, fantasías y educación sexual y Conductas homosexuales, ETS y libertad ante conductas sexuales las más altas), existen diferencias significativas entre quienes han tenido formación específica curricular en sexualidad y quienes no la han tenido (ver Tabla 3).

TABLA 3. ESTADÍSTICOS DE GRUPO EN LA ESCALA ATSS SEGÚN FORMACIÓN A TRAVÉS DE UN CURSO ESPECÍFICO SOBRE SEXUALIDAD EN LA CARRERA.

Escala total y dimensiones	Estadísticos de grupo			Prueba T para la igualdad de medias		
	Respuesta	M.	D.T.	t	gl	Sig. (bilateral)
Escala total	Sí	5.34	0.56	6.06	299	.000*
	No	4.70	0.76			
Responsabilidad, libertad y opinión hacia la juventud	Sí	4.28	0.99	2.22	299	.027*
	No	3.93	1.08			
Pornografía y prostitución	Sí	4.34	1.03	5.46	299	.000*
	No	3.41	1.18			
Masturbación, fantasías y educación sexual	Sí	6.49	0.56	6.32	158	.000*
	No	5.86	1.03			
Lugares nudistas, caricias y coito fuera del matrimonio	Sí	6.03	0.99	6.38	115	.000*
	No	5.02	1.39			
Conductas homosexuales, ITS y libertad ante conductas sexuales	Sí	6.50	0.60	6.05	158	.000*
	No	5.86	1.10			
Evolución sexual, aborto, coito con afecto y educación sexual	Sí	6.08	0.82	4.48	299	.000*
	No	5.42	1.02			

*Diferencias significativas al nivel $p < .05$

Como podemos apreciar en la tabla anterior, en todos los casos, se encuentran actitudes más positivas hacia la sexualidad en quienes han tenido formación específica curricular sobre este tema. Esto es especialmente importante en tanto pone de manifiesto cómo incorporar la sexualidad como contenido curricular hace posible un mejor desarrollo actitudinal que, como es sabido, repercutirá de forma más eficaz en formas de hacer (y enseñar) más saludables y responsables (Larrañaga et al., 2012).

Si bien es cierto que la educación transversal resultaría especialmente pertinente para la educación ciudadana, social y también sexual (Montero, 2011), esta tiene la limitación de invisibilizar o dejar a voluntad personal de quien educa, la decisión de incorporarlo en los contenidos formativos. De este modo, en un contexto en el que no se ha recibido formación curricular, profesional y científica, las actitudes con las que se trabaja están, con no poca frecuencia, cargadas de mitos y estereotipos que van en detrimento de una sexualidad satisfactoria y saludable y que, en ocasiones también, limitan el ejercicio de los propios derechos. Además,

entender la formación en sexualidad como un derecho la convierte inexorablemente en elemento necesario en la formación curricular (Wainerman, Virgilio y Chami, 2008).

III.3 Actitudes hacia la sexualidad y creencias religiosas

Finalmente, analizamos también las posibles diferencias actitudinales hacia la sexualidad en función de las creencias religiosas, encontrando nuevamente diferencias en todas las dimensiones salvo en el caso de la dimensión “Responsabilidad, libertad y opinión hacia la juventud” (ver Tabla 4).

TABLA 4. ESTADÍSTICOS DE GRUPO EN LA ESCALA ATSS SEGÚN PRÁCTICA RELIGIOSA Y RESULTADOS DE LA PRUEBA ANOVA DE UN FACTOR.

Escala total y dimensiones	Estadísticos de grupo			Anova de un factor	
	Religión	M.	D. T.	F	Sig. (bilateral)
Escala total	CP	4.51	0.78	29.25	.000*
	CNP	5.09	0.63		
	NC	5.32	0.56		
Responsabilidad, libertad y opinión hacia la juventud	CP	3.92	1.12	.716	.489
	CNP	4.07	1.05		
	NC	4.03	.87		
Pornografía y prostitución	CP	3.28	1.19	12.69	.000*
	CNP	3.81	1.12		
	NC	4.39	1.26		
Masturbación, fantasías y educación sexual	CP	5.71	1.08	12.03	.000*
	CNP	6.21	0.84		
	NC	6.40	0.69		
Lugares nudistas, caricias y coito fuera del matrimonio	CP	4.58	1.45	40.77	.000*
	CNP	5.74	1.00		
	NC	6.33	0.72		
Conductas homosexuales, ITS y libertad ante conductas sexuales	CP	5.66	1.12	15.17	.000*
	CNP	6.29	0.86		
	NC	6.37	0.88		
Evolución sexual, aborto, coito con afecto, educación sexual, familia y escuela	CP	5.13	1.02	29.56	.000*
	CNP	5.92	0.82		
	NC	6.17	0.93		

a. CP (creyente practicante); CNP (creyente no practicante); NC (no creyente)

En relación con las creencias, encontramos que, en todas las dimensiones en que se aprecian diferencias significativas, son las personas no creyentes quienes muestran actitudes más erotofílicas y de apertura, seguido en todos los casos de quienes siendo creyentes no son practicantes. Como ya se ha expuesto en este documento, existe variada fundamentación en torno a cómo los valores religiosos (con independencia de la religión que se profese), están asociados a actitudes más conservadoras y mayor represión, tanto de forma general para la población, como

de forma específica para las mujeres o quienes no se ajustan a patrones normativos heterosexuales y masculinizados (Crooks y Baur, 2009; Herek, 2002; Rial, 2003). No obstante, en este caso, en relación con la interpretación de los datos, es necesario tener en cuenta que el porcentaje de personas participantes no creyentes era menor comparativamente que los otros dos grupos.

IV. CONCLUSIONES

El presente trabajo nos ha permitido explorar cómo son las actitudes hacia la sexualidad por parte de futuros docentes costarricenses, agentes clave en la futura acción formativa de Costa Rica. En este sentido, el trabajo nos ofrece también cómo algunos elementos nos permiten este análisis de forma más específica; en este caso, en función del género, la formación curricular en sexualidad y las creencias religiosas.

Así, revela como las actitudes muestran una tendencia positiva, erotofílica, de apertura hacia la sexualidad distintos aspectos, salvo en el caso de la Prostitución y Pornografía, cuyas puntuaciones medias son menores.

No obstante, existen algunas diferencias de género, con actitudes más favorables en mujeres hacia la diversidad o las ITS y menores en este caso hacia la masturbación o las fantasías sexuales.

Las diferencias se hacen sistemáticas cuando el elemento de análisis es la formación curricular en sexualidad. Así, quienes reciben formación curricular presentan actitudes más positivas hacia la sexualidad, por lo que se sugiere que desde las casas formadoras se integre la educación sexual como parte de la malla curricular.

Este patrón es prácticamente igual en el caso de las creencias religiosas, encontrando que las personas no creyentes muestran actitudes más favorables. Si bien este trabajo no pone en cuestión las creencias religiosas, sí nos conduce a pensar cómo estas han de ponerse en diálogo y hacerse compatibles con una formación que permita el desarrollo integral y holístico del ser humano.

En definitiva, este trabajo ofrece algunas pistas sobre algunos elementos que nos permiten pensar cuáles son los “talones de Aquiles” sobre los que poder tomar decisiones a favor de una educación sexual de calidad, que permita desarrollar actitudes de respeto y aceptación de la propia sexualidad y la ajena, así como el respeto por los derechos humanos. Al mismo tiempo, que permita preparar a los futuros docentes para el ejercicio de su profesión en mejores condiciones personales y profesionales y contribuir a la formación de ciudadanos de forma satisfactoria en esta materia.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Arnal, J., Del Rincón, D., y Latorre, A. (1994). Investigación educativa: fundamentos y metodologías. Barcelona: Labor.

Ardila, R. (2002). Homosexualidad y Psicología. Bogotá: Manual Moderno.

Baumeister, R. F., y Blackhart, G. C. (2007). Three perspectives on gender differences in adolescent sexual development. Friends, lovers and groups: key relationships in adolescence. Chichester: John Wiley & Sons, Ltd.

Bisquerra, R. (Coord.). (2014). Metodología de la investigación educativa. Madrid, España: Editorial La Muralla.

Caricote, E. A. (2008). "Influencia de los padres en la educación sexual de los adolescentes". En *Educere*, 12(40), pp. 79-87.

Chaplin, W. F., Phillips, J. B., Brown, J. D., Clanton, N. R., y Stein, J. L. (2000). Handshaking, gender, personality, and first impressions. En *Journal of personality and social psychology*, 79(1), pp.110.

Claramunt, C., y Huertas, L. (1999). "Ideas, conocimiento y actitudes sexuales previas en adolescentes (13-15 años)". En *Informació Psicológica*, 69, pp. 30-37.

Crooks, R., y Baur, K. (2009). *Nuestra sexualidad*. México D.F.: Cengage Learning.

Díaz, C.L., Rosas, M.A. y González, M.T. (2010). "Escala de Machismo Sexual (EMS-Sexismo-12): diseño y análisis de propiedades psicométricas". En *SUMMA Psicológica UST*, 7(2), pp.35-44.

Diéguez, K.L., Sueiro, E., y López, F. (2003). "The Sexual Double Standard y variables relacionadas". En *Cuadernos de Medicina Psicosomática y Psiquiatría de Enlace*, 67/68, pp.79-88.

Epstein, D., y Johnson, R. (2000). *Sexualidades e institución escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

Fallas-Vargas, M. (2010). *Educación afectiva y sexual: programa de formación docentes de secundaria*. Tesis doctoral. Universidad de Salamanca, Salamanca.

Fisher, T. D. (2004). "Family foundations of sexuality". En J. H. Harvey, A. Wenzel, & S. Sprecher, (Eds.), *The handbook of sexuality in close relationships* (pp. 385–409). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Heras, D., y Lara, F. (2009). La sexualidad en los primeros años de la adolescencia: Una investigación con chicos y chicas de 2º y 3º de ESO. *Sexología Integral*, 6(1), pp.20-25.

Herek, G. M. (2002). "Heterosexuals' attitudes toward bisexual men and women in the United States". In *Journal of sex research*, 39(4), pp. 264-274.

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Editorial Mc Graw Hill.

Katz, R. S. (1990). "Interdisciplinary gerontology education: Impact on multidimensional attitudes toward aging". En *Gerontology & Geriatrics Education*, 10(3), pp.91-100.

Lameiras, M., Carrera, M. V., y Rodríguez, Y. (2008). "Nuevos retos para la educación sexual: hacia un modelo integral". En *Sexología Integral*, 5(1), pp.35-38.

Larrañaga, E., Yubero, S., y Yubero, M. (2012). "Influencia del género y del sexo en las actitudes sexuales de estudiantes universitarios españoles". En *Summa psicológica UST*, 9(2), pp.5-13.

López (1999). "La importancia de las actitudes en la educación sexual". En *Informació Psicológica*, 69, pp.7-15.

López, F. (2005). *La educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

López, F. (2004). Conducta sexual de mujeres y varones. Iguales y diferentes. En E. Barbera e I. Martínez (Eds.), *Psicología y género* (pp. 145-170). Madrid: Pearson.

López, F. (2015). *Ética de las relaciones sexuales y amorosas*. Madrid: Pirámide.

López, F., Fernández-Rouco, N., y Carcedo, R. (2017). Educación sexual y ética de las relaciones sexuales y amorosas. Madrid: Pirámide.

López, F., Fernández-Rouco, N., Carcedo, R. J., Kilani, A., y Blázquez, M. I. (2010). “La evolución de la sexualidad prepuberal y adolescente: Diferencias en afectos y conductas entre varones y mujeres”. En *Cuestiones de género: De la igualdad a la diferencia*, 5, pp.165-184.

Milhausen, R. R., y Herold, E. S. (1999). “Does the sexual double standard still exist? Perceptions of university women”. In *Journal of Sex Research*, 36(4), pp.361-368.

Montero, A. (2011). “Educación sexual: un pilar fundamental en la sexualidad de la adolescencia”. En *Revista médica de Chile*, 139(10).

Myers, D.G. (1995). *Psicología social*. México: McGraw-Hill.

Ortega, V., Ojeda, P., Sutil, F., y Sierra, J. C. (2005). “Culpabilidad sexual en adolescentes: Estudio de algunos factores relacionados”. En *Anales De Psicología*, 21, pp.268-275.

Rial, R., (2003). “Ni mujer ni hombre”. En Rial, R., R. Cory, C. Nicolau (Eds). *Sexosofía: Eva y Adán las razones de la diferencia* (pp. 349-361). Barcelona: Ariel.

Ruibal, J. D., López-Castedo, A., Sueiro, E., y López-Sánchez, F. (2005). “Propiedades psicométricas de la escala de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) ampliada”. En *Cuadernos de Medicina Psicossomática y Psiquiatría de Enlace*, 74, pp.46-56.

Sierra, J. C., Rojas, A., Ortega, V., y Martín, J. D. (2007). “Evaluación de actitudes sexuales machistas en universitarios: Primeros datos psicométricos de las versiones españolas de la double standard scale (DSS) y de la rape supportive attitude scale (RSAS). (spanish)”. In *International Journal of Psychology & Psychological Therapy*, 7, pp.41-60.

Somers, C. L., y Surmann, A. T. (2005). “Sources and timing of sex education: relations with American adolescent sexual attitudes and behavior”. In *Educational Review*, 57(1), pp.37-54.

Sprecher, S., Harris, G., & Meyers, A. (2008). “Perceptions of Sources of Sex Education and Targets of Sex Communication: Sociodemographic and Cohort Effects”. In *Journal of Sex Research*, 45, pp.17-26.

Wainerman, C., Di Virgilio, M. M., & Chami, N. (2008). *Escuela y la educación sexual*, la. Ediciones Manantial.

Zimmer-Gembeck, M. J., y Helfand, M. (2008). “Ten years of longitudinal research on U.S. adolescent sexual behavior: Developmental correlates of sexual intercourse, and the importance of age, gender and ethnic background”. In *Developmental Review*, 28(2), pp.153-224.

**FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES
DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLAS PÚBLICAS
BRASILEIRAS: O PROFLETRAS E A PERSPECTIVA
DOS MULTILETRAMENTOS**

ALBINA PEREIRA DE PINHO SILVA
INES SEGANFREDO SANTOS, LEANDRA

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA DE ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS: O PROFLETRAS E A PERSPECTIVA DOS MULTILETRAMENTOS

I. INTRODUÇÃO

A formação continuada de docentes de Língua Portuguesa (doravante LP), na atualidade, constitui-se um evento de alta complexidade, dadas as inúmeras demandas sociais que afetam a atuação docente, bem como o desenvolvimento profissional. O ensino de línguas pressupõe dos docentes um amplo repertório de conhecimentos teórico-metodológicos da área, diante das implicações e mudanças do mundo contemporâneo ao estudo da linguagem. Dentre essas implicações está a necessidade de engendrar ações contextualizadas com as transformações das práticas comunicativas e de construção de sentidos inerentes à realidade do mundo em constante mudança. Corroboramos o pensamento de Bohn (2013: 79) ao afirmar que

Falar sobre ensino de línguas num país como o Brasil é uma tarefa complexa e amedrontadora. Exige o domínio de uma vasta literatura, frequentemente repleta de discursos, de (in)verdades, de compromissos teóricos, de práticas homogeneizantes que desestabilizam a inquieta natureza humana, sedenta de liberdade e de autonomia.

Neste sentido, diante da complexidade da área ‘formação docente’, neste texto nos limitamos a abordar a formação realizada no Programa PROFLETRAS. Trata-se de uma política pública caracterizada como Pós-Graduação *Stricto Sensu*, um mestrado profissional em rede nacional, dedicado a formar docentes da área de LP da rede pública de ensino que atuam do 1º ao 9º anos da Educação Básica. Buscamos, pois, compreender os movimentos formativos e seus desdobramentos nas práticas de sala de aula

Gimenez (2013: 52), aponta que “compreender o caráter situado das práticas de formação nas suas interligações com políticas educacionais pode levar a melhor compreensão das razões pelas quais os movimentos de reprodução persistem ou podem ser transformados”. Neste sentido, alvitramos em que medida o PROFLETRAS pode transformar o processo educacional, a partir dos docentes que têm acesso ao Programa.

Este estudo insere-se na área da Linguística Aplicada (LA), área esta que como outras ciências sociais e humanas, vem perseguindo, nas palavras de Kleiman (2013: 43), “respostas para as investigações que se ocupam de questões em que a linguagem tem um papel constitutivo nos saberes, nas configurações identitárias e nas relações - feministas, étnico-raciais, sociais - que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos”.

Este trabalho tem como referência o aporte teórico-metodológico da pesquisa qualitativa associado à análise interpretativista (Bortoni-Ricardo, 2008). Neste paradigma de pesquisa, segundo a mesma autora, o educador-pesquisador assume, durante o percurso, a condição de pesquisador de suas próprias itinerâncias e fazer docente e, ao mesmo tempo, busca compreender os fenômenos sociais em conexão com os desafios implicados na formação continuada de professores de LP no âmbito do PROFLETRAS.

Para composição do *corpus* de análise, tomamos como referência, principalmente, os documentos oficiais como as Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada para o Brasil (Brasil, 2015), a proposta do PROFLETRAS instituída em rede nacional (Brasil, 2013) e os resultados da primeira análise quadrienal do Programa, realizada pela comissão de avaliação de Área da CAPES (Brasil, 2017).

Para além desta introdução, o presente texto materializa-se por outras cinco seções. Na seção “Formação do docente de línguas na e para a sociedade contemporânea: um olhar a partir da Linguística Aplicada” empreendemos esforços no sentido de contextualizar o leitor acerca da formação do docente, sobretudo de LP, necessária para atuar no contexto brasileiro, em uma perspectiva glocal (Santos e Silva, 2013); em “O PROFLETRAS como uma política pública de formação continuada de docentes de LP: um trabalho universidade-escola”, apresentamos o Mestrado Profissional em Rede Nacional, como uma ação para intervir na formação contínua dos professores, mediante uma proposta de intervenção nas práticas educativas desenvolvidas nos mais diversos contextos educacionais brasileiros, no que tange ao ensino de LP na Educação Básica. Por fim, na seção “Os multiletramentos em tempos da cibercultura”, delineamos os fundamentos teórico, conceituais e metodológicos dos multiletramentos, uma das perspectivas teóricas sugerida para o Programa. Na continuidade estampamos impactos sociais em “Universidade-escola e o PROFLETRAS” apresentando ações em âmbito nacional e regional nos cinco anos de existência do Programa, bem como algumas trajetórias formativas e práticas pedagógicas. Finalizamos o texto com algumas considerações que apontam os desafios que ainda persistem em relação à efetiva consolidação das ações preconizadas para o PROFLETRAS, em âmbito nacional, e o seu papel social na formação e atuação profissional dos docente de LP.

II. FORMAÇÃO DO DOCENTE DE LÍNGUAS NA E PARA A SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR A PARTIR DA LINGUÍSTICA APLICADA

Com o advento da globalização, cada dia mais os indivíduos veem-se impelidos a se apropriarem de novas práticas de comunicação para que possam participar de forma protagonista nos eventos sociais. Consequentemente, a escola - como agência de letramento -, é mobilizada a acompanhar as mudanças evidenciadas na sociedade (Rajagopalan, 2013, Kleiman, 2013). Para tanto, é importante que o docente de línguas tenha acesso a uma formação que o empodere de um repertório de conhecimentos da linguagem e o papel fundamental que essa exerce nas “mudanças contemporâneas, que são, antes de tudo, transformações de comunicação e de construção de sentidos” (Barton; Lee, 2015: 13). Compreendida assim, a linguagem, para os mesmos autores, determina as mudanças nas múltiplas atividades humanas e, ao mesmo tempo, é amplamente afetada e transformada em virtude das mudanças sociais mais amplas (Barton; Lee, 2015).

Diante dessas mudanças, dos desafios e dos letramentos que os estudantes da contemporaneidade precisam mobilizar para produzir sentidos em suas diferentes atividades cotidianas, o docente de LP tem o direito de uma formação continuada contextualizada com a realidade sociocultural de seu tempo, visto que desenvolve sua atividade profissional nas várias frentes que compreendem seu fazer docente: formação teórica, metodológica, sociocultural e linguística.

As Diretrizes para a Formação Inicial em Nível Superior e para a Formação Continuada para o Brasil (Brasil, 2015: 3), descrevem a docência como

ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na construção e apropriação dos valores éticos, linguísticos, estéticos e políticos do conhecimento inerentes à sólida formação científica e cultural do ensinar/aprender, à socialização e construção de conhecimentos e sua inovação, em diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

As Diretrizes descrevem a formação docente como um processo dinâmico e complexo, direcionado à melhoria permanente da qualidade social da educação e à valorização profissional. Almeja-se que projetos de formação sejam elaborados e desenvolvidos por meio da articulação entre IES e o sistema de educação básica, em regime de colaboração.

Depreendemos ainda, da leitura do documento (Brasil, 2015: 13), sobretudo no que diz respeito à formação continuada, foco deste estudo, que ela

compreende dimensões coletivas, organizacionais e profissionais, bem como o repensar do processo pedagógico, dos saberes e valores, e envolve atividades de extensão, grupos de estudos, reuniões pedagógicas, cursos, programas e ações para além da formação mínima exigida ao exercício do magistério na educação básica, tendo como principal finalidade a reflexão sobre a prática educacional e a busca de aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente.

Ainda consoante o referido documento (Brasil, 2015: 14), a formação continuada decorre de uma concepção de desenvolvimento profissional que leva em conta:

I - os sistemas e as redes de ensino, o projeto pedagógico das instituições de educação básica, bem como os problemas e os desafios da escola e do contexto onde ela está inserida;

II - a necessidade de acompanhar a inovação e o desenvolvimento associados ao conhecimento, à ciência e à tecnologia;

III - o respeito ao protagonismo do professor e a um espaço-tempo que lhe permita refletir criticamente e aperfeiçoar sua prática;

IV - o diálogo e a parceria com atores e instituições competentes, capazes de contribuir para alavancar novos patamares de qualidade ao complexo trabalho de gestão da sala de aula e da instituição educativa.

Fica evidente, na descrição dos documentos mencionados, que a formação docente depara-se com inúmeros desafios. Silva e Aragão (2013), por exemplo, entrevistaram vinte e sete formadores de professores brasileiros que pontuam desafios evidenciados na/para a formação de professores de línguas. De forma sintetizada, assim os descrevem: formar o educador crítico-reflexivo e bem qualificado; reconhecer o educador como uma alavanca de mudança social; romper com o engessamento da formação inicial; oportunizar formação continuada com viés para a pesquisa; superar os modelos dos sistemas de ensino; conhecer os usos da linguagem; construir saberes sobre o papel da linguagem na manutenção ou mudança das estruturas sociais; dominar conhecimentos linguístico e pedagógico e saber fazer a diferença; articular teoria e prática; enfatizar as dimensões ética e estética; ampliar o espaço e o tempo da prática; formar professores com paixão, entusiasmo e empolgação; formar os formadores de professores; legitimar os conhecimentos produzidos pelos professores; redesenhar os limites do desenvolvimento profissional; teorizar e aplicar colaborativamente as teorias; superar preconceitos, incluir para a cidadania; oportunizar acesso à educação; promover mudanças conceituais, de crenças e de atitudes; combater o descrédito do ensino de línguas nas escolas; enfrentar a resistência pelas tecnologias digitais da informação e comunicação e sua integração às aulas; resolver conjuntamente problemas locais e situados; criar oportunidades constantes de reflexão coletiva; compreender a atividade docente com um papel político em diferentes contextos; enfrentar os problemas estruturais no sistema educativo; desenvolver a capacidade de forjar um discurso informado e relevante; considerar as condições diferenciadas; assumir a posição autoral na docência; lidar com a ancoragem do senso comum; superar a supervalorização do técnico; intervir nas práticas sociais e linguísticas; promover parceria universidade-escola; mudar consciências auto-opressoras; aprender a lidar com novos contextos; enfrentar questões na contemporaneidade; superar a fragmentação e a falta de articulação dos estudos da linguagem com estudos da sociedade; oportunizar aprendizagem em rede; e, analisar contextos de ensino e aprendizagem.

Como podemos ver, os desafios caracterizam-se como uma tarefa hercúlea. Com relação à formação do docente de línguas e, conseqüentemente, o ensino e a aprendizagem, fica evidente um desejo que os docentes se tornem também produtores de conhecimento e não apenas consumidores de teorias. Corroboramos o pensamento de Miller (2013: 120) de que “quaisquer

entendimentos gerados em investigações sobre processos de formação de professores serão sempre situados e locais”. Neste sentido, em entrevista concedida a Santos, Silva e Justina (2011: 2), Rajagopalan nos convida a

pensar a linguagem no âmbito da vida cotidiana que nós estamos levando. Não fazendo grandes elucubrações. Daí, a diferença entre a linguística dita teórica e a linguística aplicada. É pensar, não como se pensou durante muito tempo: levar a teoria para a vida prática. Mais que isso, é usar a prática como próprio palco de criação de reflexões teóricas, ou seja, neste âmbito teoria e prática não são coisas diferentes. A teoria é relevante para a prática porque é concebida dentro da prática.

Ainda consoante o autor, ao refletir acerca das políticas de formação de professores, advoga que política linguística ensino de línguas precisam ser atreladas. Para Rajagopalan, é preciso “pensar o ensino de línguas desde a abordagem, a metodologia a ser adotada em função da política linguística adotada no país [...] um professor na sala de aula tem a necessidade de atuar politicamente [...] é um direito, um dever de cada cidadão, inclusive do professor na sala de aula. (Santos, Silva e Justina, 2011: 8)

Na contemporaneidade, a discussão recai, pois, na perspectiva de desenvolvimento de pesquisas com professores e não sobre eles ou suas práticas de sala de aula (Miller, 2013). Neste sentido, um dos grandes objetivos, no que diz respeito à formação e prática docente, é o envolvimento entre a universidade e a escola. Mello (2010) reitera a tarefa primordial da universidade de formar os docentes que desempenham a profissão nas escolas, cabendo, geralmente, a ela a tarefa de propor projetos e a escola, por sua vez, desenvolvê-los/aplicá-los, no sentido de produzir novas propostas teóricas a serem desenvolvidas na academia. A autora (Mello, 2010: 95) explica que, historicamente:

A universidade é vista como a instituição, por definição, detentora do saber e produtora de conhecimentos, e em condições de elevar o saber institucional da escola [...] Há diferenças cruciais entre as culturas profissionais da universidade e da escola. No cenário universitário, que se torna cada vez mais competitivo, as atividades mais valorizadas são a pesquisa, as publicações, e a proposição de novos conhecimentos. No cenário escolar as maiores preocupações estão voltadas para as questões de cunho prático de problemas de impacto imediato no alunato.

Há, pois um dilema entre as duas instituições educativas. Algumas ações, todavia, têm se mostrado como alternativas para a situação, embora, em sua maioria, se caracterizam como iniciativas individuais que, obviamente, não conseguem superar dificuldades e problemas históricos enfrentados pelas escolas e pelas universidades, como bem evidenciou Gimenez (2013).

Mello (2010), por exemplo, descreve uma ação realizada no estado brasileiro de Minas Gerais, em uma perspectiva colaborativa que visa a oferta de formação continuada para professores de línguas da rede pública de ensino e melhoria da qualidade de ensino.

Já Miller (2010; 2013), ao retratar práticas desenvolvidas no estado do Rio de Janeiro, busca na prática exploratória uma via para um trabalho reflexivo como opção de capacitação profissional ou de formação continuada. Nos trabalhos desenvolvidos pela pesquisadora, destacam-se aqueles voltados para o entendimento da vida em sala de aula e o trabalho em conjunto, de forma integrada.

Gimenez (2013: 48), por sua vez, ao discutir a formação inicial, aponta para uma formação na perspectiva de comunidades de prática, em que os indivíduos “compartilham práticas, crenças, e entendimentos definidos conjuntamente em um período de tempo, na busca de um objetivo comum”.

Em âmbito mais regional, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop) também tem buscado estreitar os laços entre universidade e escola. Um exemplo é o trabalho

realizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística (GEPLIAS), que tem desenvolvido projetos em parceria com os Centros de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica do Estado de Mato Grosso (CEFAPRO) marcados pelo viés crítico-colaborativo (ver, por exemplo, Santos, Weber e Pavanelli-Zubler, 2014; Santos e Ramos, 2015). O Projeto “Multiletramentos e tecnologias: formação e prática docente” (MULTFOR)¹ tem oportunizado uma formação continuada assistida, a fim de mapear em que medida esse percurso formativo contribui para “mudança nas práticas pedagógicas docentes e se essas práticas contribuem para a compreensão dos eventos e práticas de leitura e escrita na perspectiva dos multiletramentos em face do contexto e das práticas cotidianas em que os sujeitos estão imersos na sociedade contemporânea”. (Santos, 2016: 17)

Para Miller (2013: 100-101), no que tange a formação docente, é possível pois, se visualizar um movimento que vai

da noção de treinamento em direção às noções de educação, formação, trabalho e desenvolvimento profissional [...], da busca pela eficiência a partir da subserviência às abordagens e métodos prescritos em direção à criticidade e à ética na época ‘pós-método’ [...] da prática reflexiva à pesquisa colaborativa e à pesquisa-ação [...], realizada, em geral, pelo professor pesquisador ou coordenador pesquisador à pedagogia investigativa e inclusiva denominada prática exploratória [...] realizada conjuntamente por coordenadores, professores e alunos.

São, o que a autora (Miller, 2013: 111) denomina de “novos caminhos paradigmáticos, com características explicitamente participativas e inclusivas”, cujos resultados de pesquisas em formação de professores “deixaram de ser entendidos como ‘resolução’ de problemas identificados em práticas sociais (não somente profissionais) e estão sendo ressignificados como ‘entendimentos’ emergentes em vivências do dia a dia integradas a processos de reflexão investigativa”. A ênfase recai na compreensão dos resultados como “processo” e não como “produto”. Para Miller (2013: 112), “talvez o maior trunfo dessas pesquisas sejam manter o foco na agentividade dos participantes e nos processos de conscientização individualmente vivenciados pelos membros dos grupos de investigação”.

Miller (2013: 116-117) descreve cinco aspectos desafiadores com relação à pesquisa na perspectiva de formação docente, assim sintetizados: 1) inclusão, de forma ética, de pesquisadores iniciantes, buscando minimizar as relações assimétricas que costumam se estabelecer em grupos de pesquisa; 2) respeito pelas questões dos pesquisadores individuais e/ou dos grupos, com a finalidade de criar oportunidades para a renovação de problematizações, a partir das vivências profissionais, tanto na docência quanto na formação de professores; 3) urgência de nos envolver de forma colaborativa em processos de formação continuada, podendo gerar reflexões investigativas sobre diversas questões; 4) cuidado com a criação de oportunidades para desenvolver a criatividade metodológica de comunidades investigativas, especialmente no que se refere a formas inclusivas de reflexão, de análise e de divulgação das situações vivenciadas; 5) compromisso com a busca de credibilidade associada às pesquisas situadas em contextos pedagógicos, com o indispensável envolvimento das comunidades escolares.

Dentre alguns possíveis caminhos, em âmbito nacional, a política pública de formação inicial institucionalizada pela CAPES, por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), busca: a) incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica; b) contribuir para a valorização do magistério; c) elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica; d) inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação,

¹ O referido projeto está em desenvolvimento desde 2013, com amparo financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa em Mato Grosso (FAPEMAT) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a quem agradecemos imensamente pelo apoio.

proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem; e) incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério; e f) contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

O PROFLETRAS também nasce com características diferenciadas, na tentativa de minimizar este dilema: almeja-se uma parceria real entre a universidade e a escola, no sentido da primeira receber os fenômenos/problemas educacionais no ensino de LP e co-construir junto aos docentes das escolas, tomados como professores-pesquisadores, possibilidades interventivas inovadoras para superá-las e/ou minimizá-las. Passamos a apresentar o PROFLETRAS na sequência.

III. O PROFLETRAS COMO UMA POLÍTICA PÚBLICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE LÍNGUA PORTUGUESA: UM TRABALHO UNIVERSIDADE-ESCOLA

Primeiramente, julgamos pertinente esclarecermos o conceito de política pública adotado neste estudo. Frey (2000) assevera que, em países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil, é necessário se levar em conta a instabilidade e fluidez das estruturas institucionais e dos padrões político-administrativos, cuja política pública precisa ser analisada enfatizando-se sua dimensão processual, a fim de poder fazer justiça à realidade empírica bastante complexa e em constante transformação.

Consoante Souza (2006: 24), “não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública”. Para ela (Souza, 2006: 25), as definições

guiam o nosso olhar para o *locus* onde os embates em torno de interesses, preferências e ideias se desenvolvem, isto é, os governos [...]. assumem, em geral, uma visão holística do tema, uma perspectiva de que o todo é mais importante do que a soma das partes e que indivíduos, instituições, interações, ideologia e interesses contam, mesmo que existam diferenças sobre a importância relativa destes fatores.

A autora assim sintetiza os elementos principais de política pública: permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz; envolve vários atores e níveis de decisão; é abrangente e não se limita a leis e regras; é uma ação intencional, com objetivos a serem alcançados; embora tenha impactos no curto prazo, é uma política de longo prazo; envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006: 36-7). Ela também reconhece que outros segmentos que não os governos se envolvem na formulação de políticas públicas, tais como os grupos de interesse e os movimentos sociais.

Dessa forma, o PROFLETRAS é tomado aqui como uma política pública por agregar alguns dos elementos apontados pela autora, como uma ação intencional cujo objetivo a ser alcançado é a melhoria da qualificação dos docentes de LP e, conseqüentemente, mudanças em suas práticas de sala de aula e melhorias nos índices de aprendizagem da leitura e escrita de seus alunos. Envidamos esforços neste texto para apresentar alguns impactos iniciais do Programa, entretanto, somos conscientes de que estes poderão ser melhor e mais evidenciados a longo prazo, uma vez que pode-se considerar que, após um período de implantação, estamos em fase recente de execução, de forma que até o presente ano (2017) duas turmas apenas concluíram o processo formativo.

Importa-nos, ainda, esclarecer, que não é nosso objetivo aqui analisarmos políticas públicas; nos detemos na descrição do PROFLETRAS como uma política pública, uma vez que o Programa em questão foi aprovado pela Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES) – órgão do Ministério da Educação (MEC) do Brasil – a partir da ação de um grupo de interesse.

O PROFLETRAS foi idealizado por um grupo de docentes da Área de Letras e Linguística, de diferentes instituições do Brasil, sob a coordenação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). A partir da aprovação pela CAPES, e reconhecimento pelo MEC, o Programa foi implantado em 2013. Surge com a responsabilidade de contribuir para minimizar a problemática dos baixos índices de letramento dos alunos, com a especificidade de atender aos professores de Letras, da rede pública de ensino, em efetivo exercício profissional, que atuam especificamente no Ensino Fundamental (EF), do 1º ao 9º anos, na área de LP na Educação Básica. A proposta (PROFLETRAS, 2013: 4). traz em seu bojo as seguintes justificativas para consolidação de uma rede nacional de formação:

(a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas; (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo; (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania; (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente; (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento; (f) o professor é o “agente-pivô”, mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos; (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva; (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português; (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira.

A proposta do Programa (PROFLETRAS, 2013: 4) se alicerça na área de concentração Linguagens e Letramentos, e em duas linhas de pesquisa: 1) Teorias da Linguagem e Ensino: linguagens e letramentos; 2) Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. No documento aprovado pela CAPES lemos que:

Na formação do professor que atua na Educação Básica (1º ao 9º ano), fundamental é o aprofundamento do seu conhecimento nos estudos voltados para a linguagem, o que lhe possibilitará uma posição madura intelectualmente, permitindo-lhe posicionar-se frente à realidade linguística do aluno nos mais diferentes níveis, associados à linguagem e a sua leitura de mundo...

Dentre os objetivos, Santos depreende que o Programa “aponta para o empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas a favorecer a reflexão, a tomada de novos posicionamentos, como também, encorajá-los à promoção de inovações das práticas profissionais” (Santos, 2017, no prelo), com a finalidade de melhorar os níveis de competências linguísticas e sócio-discursivas dos alunos do EF, e, conseqüentemente, contribuir para o declínio das atuais taxas de evasão. Acredita-se que isto é possível a partir de uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos, mediante o desenvolvimento de pedagogias que

efetivem a proficiência em leitura e escrita, sobretudo na perspectiva dos multiletramentos exigidos no mundo globalizado (Brasil, 2013).

A multiplicidade de Instituições de Ensino Superior (IES) envolvidas, abrangendo as cinco regiões do Brasil reflete também uma pluralidade de filiações teóricas dos docentes. Neste sentido (Santos, 2017, no prelo), “o Programa adota uma perspectiva transdisciplinar abalizado em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. Espera-se, também, despertar uma postura de professor-pesquisador que, enquanto realiza as propostas de intervenção, reflita sobre diferentes usos da linguagem na sociedade”.

Na prática, a proposta se materializa mediante o cumprimento de 24 (vinte e quatro) créditos em disciplinas, planejamento e desenvolvimento de uma proposta de intervenção (PI) inovadora com uso das tecnologias digitais e que privilegie algum fenômeno em torno do fazer docente em sala de aula. O produto gerado pode ser apresentado no formato de relatório ou dissertação.

O ingresso no Programa é oportunizado mediante um processo seletivo anual em rede nacional sob a coordenação e execução do Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares)², simultaneamente, nas unidades participantes. O número de ingressantes é definida antecipadamente por cada IES.

A comissão de avaliação de Área da CAPES, na realização da primeira análise quadrienal do Programa (Brasil, 2017: 2), ao verificar a Rede e suas Associadas, pondera que:

A proposta como se apresenta é interdisciplinar, no sentido que contempla conhecimentos e disciplinas de Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e sua interação com o social. Isso a torna singular, pois permite ao aluno professor uma formação de grande envergadura condizente com a real necessidade para atuação no ensino fundamental. Qualquer alteração que desconfigure essa proposta ignorando a qualidade da produção já alcançada no primeiro quadriênio de funcionamento do curso, comprovada nos trabalhos de conclusão dos egressos, pode comprometer a continuidade e sucesso do curso.

Apresentados os pilares organizacionais, na sequência discutimos a perspectiva dos multiletramentos como importante base teórica do Programa.

IV. OS MULTILETRAMENTOS EM TEMPOS DA CIBERCULTURA

Esta seção do texto aborda os fundamentos teórico, conceituais e metodológicos dos multiletramentos, sob a perspectiva de Rojo (2012; 2013). Refletir sobre os multiletramentos, segundo Rojo (2012), implica em reconhecer que a língua/linguagem é amplamente afetada pela invasão das novas tecnologias nos diferentes setores sociais. Com isso as atividades humanas e as práticas comunicativas sofrem os efeitos característicos da cultura digital ou cibercultura³.

Com essa compreensão, a discussão dos multiletramentos pressupõe conceber o ensino de LP como uma área que acolhe a dinamicidade e o movimento próprio da cibercultura e, ao mesmo tempo, compreender como esse movimento cibercultural provoca implicações na atuação docente dos professores de LP – agentes letradores –, na escola contemporânea.

2 <http://www.comperve.ufrn.br>

3 No livro “Cultura digital.br” (2009: 136), Lemos utiliza “cibercultura” ou “cultura digital” como termos sinônimos. Para o autor, a cultura digital define-se pela “cultura contemporânea, onde os diversos dispositivos eletrônicos digitais já fazem parte da nossa realidade”. Posto isso, passaremos a usar as duas terminologias como sinônimas daqui em diante.

A atual configuração da sociedade em rede (Castells, 1999) diverge muito da realidade sociocultural do século passado que tinha sua estrutura baseada nas mídias de massa e nas tecnologias analógicas. Devido as vertiginosas mudanças ocorridas na esfera social, política, econômica, comunicacional e cultural, as atividades humanas e as práticas sociais foram reconfiguradas em virtude do acelerado avanço científico-tecnológico.

O paradigma digital, segundo Lemos (2010), desencadeou mutações nas referências de tempo e espaço, visto que a interconectividade do movimento global produziu mudanças nas culturas e na diversidade local. Com isso, os letramentos escolares sofreram influências desse movimento cibercultural.

Posto isso, admite-se que o paradigma de ciência que embasava o ensino de LP nas escolas passou por sérios questionamentos, debates e modificações, com vistas à defesa da necessidade dos letramentos múltiplos, ou dos multiletramentos (Rojo, 2012: 8), os quais compreendem, segundo a mesma autora, “atividades de leitura crítica, análise e produção de textos multissemióticos em enfoque multicultural”.

Rojo (2012: 8) argumenta que o trabalho com os multiletramentos:

[...] pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação (“novos letramentos”), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência - de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos.

Para além da valorização das culturas de referência do alunado, o trabalho, sob a perspectiva dos multiletramentos, pressupõe práticas situadas que favoreçam a “imersão em letramentos críticos que requerem análise, critérios, conceitos, uma metalinguagem, para chegar a propostas de produção transformada, redesenhada, que implicam agência por parte do aluno” (Rojo, 2012: 09).

Para estabelecer a distinção entre letramentos (múltiplos) e multiletramentos, Rojo (2012: 13) assevera:

Diferentemente do conceito de letramentos (múltiplos), que não fazem senão apontar para a multiplicidade e variedade das práticas letradas, valorizadas ou não nas sociedades em geral, o conceito de multiletramentos - é bom enfatizar - aponta para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e a multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica.

Os multiletramentos agregam algumas características recorrentes, conforme pondera Rojo (2012: 23):

a) eles são interativos; mais que isso, colaborativos; b) eles fraturam e transgridem as relações de poder estabelecidas, em especial as relações de propriedade (das máquinas, das ferramentas, das ideias, dos textos [verbais ou não]); c) eles são híbridos, fronteiriços, mestiços (de linguagens, modos, mídias e culturas).

O conceito de multiletramentos, para a mesma autora, aponta o prefixo “multi”, para dois tipos de “múltiplos”, que as práticas de letramento contemporâneas agregam, por um lado, multiplicidade de linguagens, semioses e integração de tecnologias digitais na criação de significação para textos multimodais contemporâneos e, por outro lado, a pluralidade e diversidade cultural produzidas pelos autores/leitores da contemporaneidade a essa criação de significação. Isso posto, a análise sobre a vida e as práticas comunicativas nas sociedades globalizadas implica no

reconhecimento das múltiplas relações que essa realidade têm com as práticas de letramentos escolares sedimentadas no paradigma da modernidade. (Rojo, 2012)

As vertiginosas mudanças decorrentes da presença das TDIC nos diferentes setores da sociedade produziram alterações nas práticas sociais de letramentos, o que exige dos leitores/autores da contemporaneidade, novas “competências/capacidades de leitura e produção de textos”. (Rojo, 2013: 8)

Posto isso, os eventos e práticas de leitura e escrita (letramentos) foram afetados por essas mudanças em curso. Novos estilos e práticas de produção de textos surgiram em decorrência de novas possibilidades de leitura e escrita viabilizadas com uso de suportes das interfaces digitais e dos recursos próprios da cibercultura.

Silva, Santos e Straub (2014) corroboram essas ideias ao evidenciar que diante da introdução das tecnologias da informação e comunicação (TIC) nos diferentes setores sociais, a educação, os profissionais docentes e os estudantes enfrentam a urgência em analisar, propor e avaliar as possibilidades de uso dos recursos tecnológicos para potencializar processos pedagógicos de aprendizagem, que favoreçam a criação de espaços interativos de formação, de análise crítica e imersão com as múltiplas linguagens e interfaces digitais de rede, com vistas à constituição de processos colaborativos e autorais, sejam em ambientes presenciais ou *online*.

Segundo Santaella (2004: 165-166), o pressuposto que fundamenta a interatividade nas interfaces digitais de rede “[...] é o da mutabilidade, da efemeridade, do vir-a-ser em processos que demandam a reciprocidade, a colaboração, a partilha. A interatividade ciberespacial não seria possível sem a competência semiótica do usuário para lidar com as interfaces computacionais”.

Lévy (1999) corrobora essas ideias, ao afirmar que a necessidade de expansão do ciberespaço deu-se devido a dois fatores: o primeiro justifica-se devido a um movimento internacional de jovens que se encontravam imensamente curiosos por coletivamente conhecer diferentes meios de comunicação daquelas já conhecidas e experimentadas com suporte das mídias clássicas. Em segundo lugar, porque a atual sociedade caracteriza-se pelas conexões na cultura digital, visto que novos espaços-tempos de comunicação são criados e experimentados nas dimensões econômica, política, cultural e humana.

Todavia, Lemke (2010: 461) pondera que “não ensinamos os alunos a integrar nem mesmo desenhos e diagramas à sua escrita, quanto menos imagens fotográficas de arquivos, vídeos, efeitos sonoros, voz em áudio, música, animação, ou representações mais especializadas (fórmulas matemáticas, gráficos e tabelas etc.)”. O desafio está em trabalhar com os gêneros discursivos pouco valorizados na escola, visto que a coleção preferida pelos professores, em sua maioria, desvaloriza as que fazem parte das experiências cotidianas dos estudantes fora da escola (Rojo, 2012). Para Rojo (2012: 16) “a produção cultural atual se caracteriza por um processo de *desterritorialização*, de *descoleção* e de *hibridização* que permite que cada pessoa possa fazer sua ‘própria coleção’, sobretudo a partir das novas tecnologias” [grifos da autora].

Segundo Rojo (2012), a produção de linguagens híbridas requer dos leitores e dos profissionais docentes que trabalham com a área de linguagem, enquanto objetos de trabalho, posicionamentos críticos frente às práticas de novos letramentos na escola. Isso porque nos argumentos de Santaella (2008: 206), o conhecimento constituído “no aparato permite que este seja capaz não apenas de estender habilidades sensoriais (isso é óbvio), mas o habilita a estender a capacidade humana de produzir linguagens. [...]. A mediação é mérito da linguagem e não estritamente do equipamento”.

Isso significa dizer que não serão as TDIC sozinhas que vão produzir os sentidos desejáveis nas práticas de leitura e escrita na escola, mas a concepção de língua/linguagem adotada pelo professor de LP que fará o diferencial quando se busca engendrar os letramentos críticos, o que

implica, segundo Rojo (2009: 120), um trabalho com “textos e produtos das diversas mídias e culturas, sempre de maneira crítica e capaz de desvelar suas finalidades, intenções e ideologias”.

V. UNIVERSIDADE-ESCOLA E O PROFLETRAS: IMPACTOS SOCIAIS

Nesta seção apresentamos, de forma resumida, os números relativos ao Programa em seus primeiros cinco anos de existência; posteriormente, por motivos relacionados a espaço, mostramos apenas algumas trajetórias formativas e práticas pedagógicas decorrentes de ações desenvolvidas em seu bojo.

V.1 *Cinco anos do PROFLETRAS: ações em âmbito nacional e regional*

Como já mencionamos neste texto, o Programa teve início em 2013. Passamos a apresentar alguns números, no que diz respeito ao número de IES que participam da rede nacional e o número de docentes-pesquisadores credenciados. Também demonstramos as vagas ofertadas, a concorrência a partir do número de inscritos, o número de aprovações e as defesas já concluídas, pelas turmas 1 e 2.

QUADRO 1: DADOS ESTATÍSTICOS DO PROFLETRAS.

Ano	Professores credenciados	IES participantes	Vagas ofertadas	Inscritos seleção	Aprovados	Defesas
2013 Turma 1	365	39	853	10.649	1.760	718
2014 Turma 2	490	48	876	8.888	1.440	527
2015 Turma 3	533	49	834	9.301	2.329	Andamento
2016 Turma 4	571	48	831	6.707	1.802	Andamento
2017 Turma 5	571	48	843	7.489	Edital em andamento	_____

Fonte: Secretaria Nacional do PROFLETRAS (UFRN).

Desde sua implantação, muitas ações foram desenvolvidas no sentido de integrar as IES e os sujeitos envolvidos no Programa. Neste sentido, a coordenação geral desenvolveu fóruns presenciais de coordenadores e de comissões temáticas: quatro fóruns anuais presenciais de coordenadores e secretários foram realizados em 2013, 2014, 2015 e 2017; quatro fóruns nacionais presenciais de comissões temáticas foram realizados em 2013 e 2014. A partir de 2015, por questões relacionadas a contingências orçamentárias, os debates passaram a ser realizados por web-fóruns.

No sentido de socializar os primeiros resultados das ações, bem como aprofundar a discussão em termos das metas e ações do Programa, de 23 a 25 de setembro de 2015 aconteceu o 1º Congresso Nacional do PROFLETRAS⁴, realizado em Juiz de Fora, Minas Gerais. O evento agregou duas conferências, três mesas de debates, minicursos, vinte e três simpósios para debate dos projetos em andamento (referentes a turma 1), com uma amostragem nacional de oitenta e duas pesquisas, além de cinquenta e quatro projetos iniciantes da turma 2. Na oportunidade também ficou acordada a realização de congressos regionais.

⁴ Mais detalhes do evento disponível em: <https://sites.google.com/site/cnprofletras/home>, acesso em 30/09/2017.

Destarte, de 21 a 23 de setembro de 2016, a região Centro-Oeste, por exemplo, realizou o 1º Congresso Regional do PROFLETRAS/Centro-Oeste⁵, em Sinop, Mato Grosso, com apresentação e debate de setenta trabalhos em andamento. Entre os dias 16 e 18 de novembro do mesmo ano, também aconteceu um Congresso Regional em Marabá, no Pará⁶, agregando vinte e sete trabalhos.

Já nos dias 16 a 18 de agosto de 2017, Campo Grande, Mato Grosso do Sul, sediou o 2º Congresso Nacional do PROFLETRAS⁷, mantendo as características do 1º Congresso realizado anteriormente. Cerca de cento e oitenta trabalhos foram apresentados e debatidos.

Outra estratégia usada pelo Programa para socializar as pesquisas realizadas no âmbito do desenvolvimento das disciplinas, e do próprio Trabalho de Conclusão, as unidades têm se esforçado para organizar coletâneas de livros e dossiês em periódicos. Alguns exemplos de dossiês podem ser encontrados em Ciências Humanas e Sociais em Revista (UFRRJ)⁸, Revista Interdisciplinar de Estudos em Língua e Literatura (UFS)⁹, Revista Linguístico (UFSC)¹⁰ e Revista Letras e Letras (UFU)¹¹. Coletâneas em formato de livros impressos ou digitais, como a Coleção Sala das Letras publicada pela Editora da UNEMAT¹².

V.2 *Trajetórias formativas e práticas pedagógicas*

Consoante as Diretrizes Nacionais de formação continuada de professores e à proposta preconizada às ações do PROFLETRAS, as unidades do Programa alocadas nas IES têm agregado esforços no sentido de promover ações formativas em consonância aos propósitos, intencionalidades e as atuais necessidades que os professores de LP, ingressantes no Programa, sentem que precisam ver/aprender diante dos dilemas que os inquietam e os desafiam na atuação docente.

Nesse percurso, conceder a palavra a esses docentes têm se constituído uma das alternativas viáveis para compreender, sobretudo, suas concepções de língua/linguagem, suas trajetórias de vida e formação, suas inquietudes, suas crenças, suas lacunas formativas, os impedimentos organizacionais e pedagógicos que afetam o exercício da profissão, dentre outros aspectos que complexificam a atuação docente e a constituição identitária profissional.

Esse protagonismo dos professores de LP, nas trajetórias formativas, mobiliza ações dialógicas entre as IES e as escolas de educação básica, uma vez que essas instituições formadoras são co-responsáveis em engendrar ações protagonistas em prol de práticas situadas em resposta às atuais demandas do ensino de línguas, notadamente, da língua materna frente à realidade dos tempos ciberculturais alinhada às mudanças porque passa a língua/linguagem, concebida como prática social.

Com essa compreensão, as propostas ensejadas nas trajetórias formativas tomam como referência os pressupostos teórico-metodológicos da ciência interdisciplinar, visto que privilegiam conhecimentos e disciplinas de Linguística, Linguística Aplicada, Literatura e sua interação com o social, como mencionamos anteriormente (Brasil, 2017). Essa singularidade da proposta do

5 <https://sites.google.com/site/crprofletras/home>, acesso em 30/09/2017.

6 <http://unifesspamaraba.wixsite.com/congressoprofletras>, acesso em 30/09/2017.

7 <http://eventos.sistemas.uems.br/pagina/p/ii-congresso-nacional-do-profletras/programacao>, acesso em 30/09/2017.

8 [http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=chrst&page=issue&op=view&path\[\]=184](http://www.ufrrj.br/SEER/index.php?journal=chrst&page=issue&op=view&path[]=184), acesso em 30/09/2017.

9 <https://seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/issue/view/356>, acesso em 30/09/2017.

10 <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/issue/view/2416/showToc>, acesso em 30/09/2017.

11 <http://www.seer.ufu.br/index.php/letraseletras>, acesso em 30/09/2017.

12 http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico, acesso em 30/09/2017.

Programa possibilita aos docentes de LP uma formação interconectada às atuais demandas e desafios do processo de aprendizagem dos estudantes do ensino fundamental.

Santos (2017, no prelo) corrobora essa assertiva, ao apreçoar que a adoção da perspectiva transdisciplinar pelo Programa traduz as diferentes filiações teórico-metodológicas praticadas nas trajetórias formativas de docentes de LP para a efetividade das inovações desejáveis no âmbito das salas de aulas contemporâneas. A mesma autora, salienta a dimensão de inovação da proposta do PROFLETRAS, ao asseverar que este possibilita aos docentes de LP a condição de professor-pesquisador, quando este toma como referência uma das problemáticas da prática docente como objeto de estudo e, a partir dele, tece uma proposta de intervenção pedagógica, sob o viés da pesquisa qualitativa intervencionista, a viabiliza na ação pedagógica e, mediante esse percurso formativo, reflete sobre os múltiplos usos da linguagem na sociedade contemporânea.

Ao tomarmos como referência os estudos de Santos (2017, no prelo) e Miller (2013), ponderamos que as trajetórias formativas, no âmbito do PROFLETRAS, mobilizam espaços profícuos para efetividade das ações de ensino aliadas à pesquisa no âmbito da formação docente, visto que, eticamente, inclui os professores da educação básica em práticas de pesquisa, o que minimiza consideravelmente a assimetria entre as questões propostas pelos grupos de pesquisa da Universidade em relação ao que realmente a escola e os docentes necessitam para consolidar as mudanças no que se referem às inovações das práticas pedagógicas e metodológicas do ensino de LP, em atenção à garantia de direitos que os estudantes do ensino fundamental têm de se apropriar das múltiplas linguagens próprias da cultura digital.

Em atenção às diretrizes que orientam as trajetórias formativas no contexto do PROFLETRAS, a articulação entre teoria e prática tem se constituído viável para questionar a realidade escolar, refletir sobre ela e, simultaneamente, delinear eventos e práticas de leitura e escrita, sob o viés dos multiletramentos, uma das perspectivas sugeridas para o Programa.

Mediante essa perspectiva, as propostas de pesquisas intervencionistas das duas linhas de pesquisa do Programa têm, na medida do possível, integrado no trabalho pedagógico de LP, o uso das tecnologias digitais da informação e comunicação, com vistas a desenhar “novas práticas de letramento na hipermídia”, conforme descreve Rojo (2013: 7).

Rojo (2013) admite que as mudanças nos letramentos digitais, ou novos letramentos não se limitam tão somente às mudanças geradas pelos avanços tecnológicos, mas elas têm a ver com a nova mentalidade, que pode ou não ser mediada com suporte das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC). Com isso, a autora (2013: 7) defende que “é preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar, de maneira crítica, com diferenças e identidades múltiplas.

Consoante essas argumentações, são inúmeras as práticas multiletradas desenvolvidas pelos docentes de LP do ensino fundamental que integraram, no processo de apropriação das práticas de letramento, a utilização das interfaces digitais com finalidade de inclusão dos estudantes nos letramentos digitais e, por conseguinte, nas práticas sociais próprias dos tempos ciber culturais.

Ainda que defendemos que o uso das TDIC potencializam os letramentos críticos e, ao mesmo tempo, concordamos com as orientações do Programa que preconizam a inserção dos recursos tecnológicos para conceber inovações no âmbito das práticas pedagógicas dos professores de LP, essa ação não tem sido tarefa fácil nem amplamente efetivada, devido os limites da infraestrutura física e logística do laboratório de informática (LI), como demonstram os relatórios de pesquisas dos egressos do PROFLETRAS, as pesquisas de Silva (2014) e Silva *et al* (2017, no prelo). Os resultados dessas pesquisas apontam que o número de computadores disponíveis no LI, a baixa velocidade de conexão com a *internet*, bem como a obsolescência dos dispositivos de *hardware* e *software* e a ausência de manutenção periódica dos equipamentos são, lamentavelmente,

os principais restritores na intensificação do uso das TDIC em expressivo número de escolas brasileiras.

A consolidação das ações do Programa envolve inúmeros fatores que são essenciais na efetividade das políticas públicas de formação continuada de professores de LP, dentre esses a composição do corpo docente e suas diferentes frentes de atuação. Nesse sentido, a primeira análise quadrienal do Programa realizada pela comissão de avaliação de Área da CAPES (Brasil, 2017: 9) contribui para compreendermos que a composição do corpo docente na área, bem como as atividades de pesquisa, ensino e orientação são aspectos fortes nas trajetórias formativas dos docentes de LP, dadas as seguintes características:

- 1) Adequação da dimensão, composição e dedicação dos docentes permanentes para o desenvolvimento das atividades de formação considerando-se o programa e as instituições associadas;
- 2) Compatibilidade do corpo docente com a proposta, considerando-se suas atividades de ensino, pesquisa, orientação;
- 3) Produção intelectual.

Ainda que esses aspectos se constituíram fundamentais na análise quadrienal do PROFLETRAS (Brasil, 2017), a comissão de avaliação apontou que muitos dos artigos publicados em periódicos destoam dos objetivos do Programa. Dada a tradição das pesquisas do corpo docente, há a predominância de produções voltadas para a área acadêmica. Diante da especificidade do Mestrado Profissional, a recomendação é de haja maior investimento, por parte do corpo docente, em produções técnicas como: desenvolvimento de materiais didáticos e proposição de cursos de curta duração.

Outro aspecto que ganha destaque na análise quadrienal do PROFLETRAS (Brasil, 2017: 4) é o papel social que o Mestrado tem na atuação profissional dos egressos, visto que a ampla adesão e o êxito “da formação se deve à integração da matriz curricular com as necessidades da prática docente. [...] ao longo do quadriênio foram defendidos 992 trabalhos finais e que a solidariedade da proposta do PROFLETRAS atende todas as regiões do vasto território brasileiro”.

Essa assertiva se evidencia nos relatórios e trabalhos de conclusão de curso dos egressos das turmas 1 e 2 do PROFLETRAS, os quais traduzem “a qualidade da produção já alcançada no primeiro quadriênio de funcionamento do curso [...]”. (Brasil, 2017: p. 3)

Os trabalhos finais são de qualidade, muitos deles com nível de excelência, que visam a contribuir com a educação básica. Os trabalhos relacionam de maneira clara os conhecimentos teóricos e a prática docente do professor-aluno por meio de "pesquisa-ação" desenvolvida no ambiente escolar em que atua como professor de Língua Portuguesa.

Como aponta a análise, a proposta de formação possibilitada no âmbito do PROFLETRAS, além de valorizar as próprias práticas dos professores como eventos mobilizadores de reflexões teóricas, cria espaço formador que viabiliza a relação teoria e prática, como bem apregoa Rajagopalan (2013), pressuposto que sustenta as práticas pedagógicas aliadas às ações de pesquisa do educador-pesquisador da área de LI no contexto da educação básica.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que o PROFLETRAS passa atualmente pela “fase da avaliação de políticas e da correção de ação”, nas palavras de Frey (2000: 228), em que “apreciam-se os programas já implementados no tocante a seus impactos efetivos”.

A primeira avaliação quadrienal do Programa realizada pela CAPES (BRASIL, 2017) manteve a nota 4 (de uma escala que vai até 7) obtida quando o Programa foi aprovado para implantação. Seguindo a apreciação realizada pela Comissão de Avaliação, o Comitê Técnico Científico (CTC) recomenda que os princípios básicos que orientaram a origem do Programa sejam mantidos, e que se atente, principalmente no que tange a alguns aspectos específicos, como: reduzir o número de disciplinas obrigatórias, mas manter as relativas, principalmente, à estrutura da língua e a de literatura e texto; e conseqüentemente a carga horária do programa quanto aos créditos obrigatórios; aplicar avaliação nacional das disciplinas obrigatórias; atualizar o site da rede com informações relativas ao credenciamento e descredenciamento docente, aos produtos de docentes e discentes; disponibilizar na web os trabalhos finais dos discentes; fomentar o uso da internet como meio de articulação entre as instituições associadas; e, criar subsídios para a avaliação do impacto do Programa na sociedade a partir de dados obtidos junto aos alunos dos egressos. (Brasil, 2017: 8).

Embora durante o quinquênio, tenham sido realizados fóruns e congressos, como já explicitamos anteriormente, as indagações acerca dos impactos ainda são muitas e tem-se buscado, a partir dos resultados já obtidos, delinear ações futuras. Dentre elas, antes mesmo da obtenção das considerações do CTC, o Conselho Gestor já havia iniciado uma discussão nacional, por meio de fóruns regionais, para reestruturação da Matriz Curricular, no que diz respeito à oferta de disciplinas e respectiva carga horária, na tentativa de atender às demandas registradas pelas diferentes unidades.

Quanto a (possível) aplicação de avaliação nacional das disciplinas obrigatórias, o assunto acaba desencadeando calorosas discussões, com visões favoráveis e contrárias. As favoráveis sinalizam para a possibilidade de se garantir a qualidade dos conhecimentos produzidos e veiculados em rede nacional, via ações do Programa; já as contrárias justificam que uma avaliação nacional pode comprometer a autonomia de cada IES parceira. O Programa tem a experiência de manutenção de avaliação nacional da disciplina obrigatória Fonética e Fonologia, caracterizando-se como mais uma das avaliações que o docente responsável pela disciplina desenvolve no decorrer da disciplina.

Concordamos com o CTC, no sentido de que o site do PROFLETRAS da IES coordenadora (UFRN) precisa atentar para a atualização das informações, e o mesmo cabe às IES parceiras, pois é um veículo importante para acesso aos interessados em um país de dimensão continental, como é o caso do Brasil. Todavia, compreendemos que isso nem sempre tem sido possível, pelos mais diversos motivos, dentre eles, o número reduzido de técnicos para atuarem nas secretarias das IES onde o Programa tem unidades implantadas.

No que diz respeito à articulação entre as IES associadas, em tempos de cortes orçamentários e de crise financeira e política em que o país vem passando, a web acaba por ser uma via importante de integração. Inclusive, até mesmo a realização de qualificações de defesas podem e estão sendo realizadas por meio deste suporte, ainda que se encontre sérias resistências quanto a esta prática.

Por fim, quanto à necessidade de criação de subsídios para a avaliação do impacto do Programa na sociedade, temos acompanhado esforços da coordenação geral em coletar os dados junto às secretarias das IES associadas. Na região Centro-Oeste, destaca-se o acompanhamento sistemático realizado pelos pesquisadores do projeto MULTFOR, como já demonstrado no corpo deste texto, e socializado por meio de artigos (Santos, 2016; Santos e Santos, 2016; Santos, Maciel e Fortilli, 2017, no prelo). Anuímos, entretanto, que as ações ainda caracterizam-se como isoladas e que uma integração maior entre as IES precisa acontecer. Este é mais dos desafios que não são impostos!

VII. REFERÊNCIAS

BARTON, David; LEE, Carmen. 2015. Linguagem online: textos e práticas digitais. São Paulo: Parábola Editorial.

BOHN, Hilário. 2013. Ensino e aprendizagem de línguas: os atores de sala de aula e a necessidade de rupturas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola. p. 79-88.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. 2008. O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editorial.

BRASIL. 2015. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 16 p.

BRASIL. 2013. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Portaria n. 96, de 18 de julho de 2013. Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Brasília.

BRASIL. 2017. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Ficha de avaliação quadrienal Área Letras/Linguística: Rede PROFLETRAS. Brasília.

CASTELLS, Manuel. 1999. A sociedade em rede. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra.

FREY, Klaus. 2000. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. Planejamento e políticas públicas. n. 21, Junho de 2000, p. 211-259.

GIMENEZ, Telma. 2013. Formação de professores de Línguas no Brasil: avanços e desafios. In: SANTOS, L. I. S.; SILVA, Kleber Aparecido da. (Orgs.). Linguagem, ciência e ensino: desafios regionais e globais. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 41-54.

KLEIMAN, Angela. 2013. Agenda de pesquisa e ação em Linguística Aplicada brasileira na modernidade recente: contextos escolares. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola. p. 39-58.

LEMKE, Jay L. 2010. Letramento metamidiático: transformando significados e mídias. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, 49(2): 455-479, Jul./Dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v49n2/09.pdf>>. Acesso em: 02 out. 2017.

LEMOS, André. 2009. Infraestrutura para a cultura digital. In: SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sergio. (Orgs.). Cultura digital.br. Rio de Janeiro, RJ: Azougue Editorial.

LEMOS, André. 2010. Cibercultura: tecnologia e vida social na cultura contemporânea. 5. ed. Porto Alegre: Sulina.

LÉVY, Pierre. 1999. As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática. São Paulo: Editora 34.

MELLO, Heliana. 2010. Formação cidadã: a produção de conhecimento via parceria universidade-escola. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. v. 4. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 93-108.

MILLER, Inés Kayon de. 2010. Construindo parcerias universidade-escola: caminhos éticos e questões crítico-reflexivas. In: GIMENEZ, Telma; MONTEIRO, Maria Cristina de Góes. (Orgs.). Formação de professores de línguas na América Latina e transformação social. v. 4. Campinas, SP: Pontes Editores. p. 109-132.

MILLER, Inés Kayon de. Formação de professores de línguas: da eficiência à reflexão crítica ética. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, 2013. p. 99-122.

RAJAGOPALAN, Kanavillil. 2013. Política de ensino de línguas no Brasil: história e reflexões prospectivas. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da. (Org.). *Linguística Aplicada na modernidade recente: festschrift para Antonieta Celani*. São Paulo: Parábola, p. 143-162.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SILVA, Kleber Aparecido; JUSTINA, Olandina Della. 2011. Entrevista com Kanavillil Rajagopalan: ponderações sobre linguística aplicada, política linguística e ensino-aprendizagem. *Revista Noroeste*. v. 4, n. 8, p. 01-09. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/noroeste/article/view/812>, acesso em 03/10/2017.

ROJO, Roxane. 2009. *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Orgs.). 2012. *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

ROJO, Roxane. 2012. Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagens na escola. In: ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo (Org.). *Multiletramentos na escola*. São Paulo SP: Parábola Editorial. p. 11-31.

ROJO, Roxane (Org.). 2013. *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola Editorial.

SANTAELLA, Lúcia. 2004. *Navegar no ciberespaço: o perfil cognitivo do leitor imersivo*. São Paulo: Paulus.

SANTAELLA, Lúcia. 2008. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. São Paulo: Paulus.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; MACIEL, Ruberval Franco; FORTILLI, Solange. 2017, no prelo. *Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – Região Centro-Oeste*. Coleção Sala das Letras, v. 4. Cáceres, MT: Editora UNEMAT.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. 2017, no prelo. *A pesquisa interventiva como instrumento de transformação na formação e nas práticas de docentes de Língua Portuguesa: unidades PROFLETRAS da Região Centro-Oeste*. In: SANTOS, L. I. S.; MACIEL, R. F.; FORTILLI, S. *Formação docente e ensino de língua portuguesa: resultados e perspectivas do/no PROFLETRAS – Região Centro-Oeste*. Coleção Sala das Letras, v. 4. Cáceres, MT: Editora UNEMAT.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; RAMOS, Rosinda Castro Guerra. 2015. *La reflexión crítico-colaborativa en la formación del docente de Lenguaje*. Contextos. Santiago, Chile, v. 1, p. 95-109.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo. 2016. *Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas*. *Letras & Letras (UFU)*, v. 32, p. 16-45.

SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; SANTOS, Luzia Aparecida Oliva. 2016. *Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS*. *Revista Signótica*, v. 28, p. 257-284.

SILVA, Kleber Aparecido; ARAGÃO, Rodrigo Camargo (Orgs.). 2013. *Conversas com formadores de professores de línguas: avanços e desafios*. Campinas, SP: Pontes.

SILVA, Albina Pereira de Pinho. 2014. *Formação continuada de professores para o projeto UCA: análise dos processos formativos prescritos, vivenciados e narrados*. 330 f. Tese (Doutorado

em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Albina Pereira de Pinho; SANTOS, Leandra Ines Seganfredo; STRAUB, Sandra Luzia Wrobel. (Orgs.). 2014. Educação e tecnologias digitais da informação e comunicação: Discursos, práticas, análises e desafios. Cáceres, MT: Editora UNEMAT.

SILVA, Albina Pereira de Pinho Silva, *et al.* 2017, no prelo. Percursos formativos de apropriação e uso pedagógico das tecnologias digitais de rede potencializados em arquiteturas pedagógicas.

SOUZA, Celina. 2006. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, n. 16, jul/dez, p. 20-45.

**NARRAR LA VIDA, EXPERIENCIAS DE MUJERES
JÓVENES: HACIA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA
Y DE GÉNERO**

MÉNDEZ LUÉVANO, TANYA ELIZABETH
MARIL MOSQUERA, MARIA MARINA
REYNOSO OROZCO, ORLANDO

NARRAR LA VIDA, EXPERIENCIAS DE MUJERES JÓVENES: HACIA UNA PEDAGOGÍA FEMINISTA Y DE GÉNERO

I. RESUMEN

Este artículo pretende mostrar un acercamiento a las narrativas de mujeres jóvenes entre 16 y 21 años aproximadamente, mediante un trabajo realizado en el aula después de una serie de actividades llevadas a cabo en forma conjunta por las alumnas como cierre del curso. En este trabajo se intentó recuperar las narraciones que hacen acerca de sus experiencias más significativas, sus creencias tanto en la imagen del cuerpo y sus historias de violencias, que han enfrentado a lo largo de su vida, entre otros factores que les atraviesan para la formación de sí mismas.

La recuperación de estas narrativas permitirá conocer y recrear los espacios y dinámicas culturales que interpelan a éstas jóvenes, ya que nos muestran un panorama de su visión de la vida, de lo que piensan en la intimidad, de aquello que les preocupa y lo que para ellas es importante en un futuro. Los relatos y narraciones de las personas son recursos históricos valiosísimos que abren la posibilidad para una comprensión desde fuera, de aspectos que le dan sentido a la vida de las personas y que pocas veces encuentran espacios para mostrarlo. Por lo tanto, investigar cómo los relatos de las adolescentes contribuyen a la construcción como mujeres en el contexto de sus relaciones familiares y qué sentido le dan a sus vidas y qué papel juega la escuela en todo ello, es parte de lo que se recogió en estos fragmentos que revelan su realidad.

La utilidad de estos ejercicios en el trabajo pedagógico dentro de las aulas, no es sólo permitirles a las personas hablar desde su experiencia y comprender o transformar su entorno, sino también recuperar el contexto de reproducción de políticas violentas y opresivas de género inmersas en las estructuras narrativas, en las connotaciones y construcciones de la vida cotidiana de los espacios escolares. Ese retazo de vida puede generar un cambio empático en el aula, como resistencia de la naturalización de los cuerpos de la mujer para que muestre también una diferencia entre las abstracciones vanas y la observación de la reflexión dialógica que se puede llegar a generar con las experiencias de las estudiantes y sus profesoras o profesores visibilizando otras formas de saberse en el mundo.

II. PEDAGOGÍA FEMINISTA Y DE GÉNERO

La dimensión educativa ha sido una parte fundamental en los procesos de organización de las mujeres y de los movimientos feministas, ha potencializado los cuestionamientos y la reelaboración de los posicionamientos de la mujer en lo cotidiano y de resistencia al dominio político, la manifestación de su sexualidad como un espacio de decisión y de sí mismas, la discusión de las normas y los roles que se ejercen y dominan a la mujer frente al dominio del hombre.

La necesidad de generar espacios propios desde la experiencia vivida por las mujeres y de los sucesos que las han marcado, han sido uno de los fundamentales aportes para las teorías feministas y de género, por lo que crear espacios alternativos dentro del aula para recuperar estas narrativas de mujeres jóvenes, es un recurso muy alentador para la pedagogía. Por el carácter de visibilización y emancipación que puede ser este recurso pedagógico, las mujeres se permiten

reelaborar y transformar sus discursos de violencia, de dinámicas familiares, roles y mitos que han ido organizado sus vidas, al conocer las historias de otras compañeras y hacer una revisión desde su esfera privada, es un ámbito que rescata parte de lo que ellas mismas quizás no habían explorado, como aportes a recursos de apropiación para la construcción como mujer.

La pedagogía feminista desafía y aporta una forma de mirar, pensar y hacer la educación, y, en particular, considera la formación del profesorado como estrategia fundamental para que se dé este cambio, por lo cual, nos atrevimos a llevarlo a cabo en el aula con una escuela que en particular sigue apostando por una educación muy tradicional, como ya iremos contando a lo largo del texto. Freire ha sido una pieza importante para el cambio metodológico en el aula ya que planteaba la pedagogía como una estrategia emancipadora y libertadora de las y los estudiantes, debido a que la concebía como una herramienta que podía romper con las estructuras de poder, que han silenciado a los oprimidos sumiéndoles en una cultura del silencio –analfabetismo y educación bancaria y alienante– y que ha perpetuado los sistemas desiguales del desarrollo. En palabras del propio autor, para esta cultura del silencio: «existir es sólo vivir, pensar se hace difícil, hablar está prohibido» propuesta que creemos que apuesta a una esperanza para las estudiantes (Freire, 1997, pág. 80).

Preguntar a las mujeres jóvenes acerca de su propia situación, de su mundo, de su vida, significa que retomemos la nuestra también cómo mujeres, cómo mujeres jóvenes que fuimos y/o profesores y profesoras, para que encontremos respuestas con un diálogo en conjunto, y complementar procesos que parecieran fáciles, pero que son complejas enunciaciones que se viven día a día y que les van marcando sus decisiones como: el de continuar con la escuela, permitir el maltrato de la pareja, seguir con el embarazo, entre otras; esta oportunidad de integrar la experiencia y entretener ambas experiencias significará transitar desde la apropiación de una visión de sí mismas, a la que integre experiencias para el tránsito de las múltiples contradicciones de la vida.

Enfatizar la necesidad de abordar una perspectiva feminista en los espacios educativos exclusivos para mujeres como es el caso del Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 10 (Cbtis 10), es primordial para un país como México y en particular el del estado de Jalisco, en donde el aumento de feminicidios es una realidad y un fenómeno poco estudiado desde el aula, como un factor preventivo para las mujeres en una edad vulnerable por las experiencias, embarazos a edad temprana y el ser mujer en un país en donde las condiciones no favorecen el crecimiento de las mismas. Cuando aposte por una diversidad en el trabajo pedagógico las estudiantes demandaron temáticas y propuestas de trabajo en donde se vincularan con mis otros espacios de activismo y trabajo académico universitario en la carrera de antropología lo cual me lleno de admiración y me hizo replantear mi zona de privilegio como profesora y sabedora de conocimiento, motivadas por temáticas que para ellas eran desconocidas, abordajes que a pesar de ser una escuela para mujeres, poca información relevante para las estudiantes era instaurada en la institución. Así que al finalizar las temáticas obligatorias me comprometí a trabajar la pedagogía feminista y de género por demanda. Propuesta metodológica que abordare más adelante, que incluían temáticas que las mismas estudiantes iban señalando, cerrando el ciclo con un trabajo autoetnográfico. Es por esto, la apuesta a generar una formación del profesorado en problemáticas como las mencionadas, y que mejor que sean propuestas generadas desde las estudiantes. Un aspecto que ostenta a las pedagogías tradicionales a generar cambios desde las voces y no impuestas por mecanismos tradicionales y colonizadores. Nos habla de una sociedad que piensa, que exige y que apuesta a nuevas formas de ser y hacer en la escuela.

En un país en donde las desigualdades preexisten, es preciso comprender cómo está organizada la sociedad, desde un mundo que responde a la globalización, al patriarcado y la heteronormatividad, que fundamenta su estructura mediante la normalización y naturalización de las relaciones de género, clase y raza que benefician sólo al poder y su funcionamiento. Una estructura así, que esencialmente prevalece a través de las desigualdades, deja muy poco perceptible la diversidad en la realidad existente.

El proceso de visualización de los géneros y cómo se han naturalizado con los binarismos, desenmarañar las desigualdades y la opresión que se ejerce sobre las mujeres, las y los pobres, las y los indígenas, ha sido una labor muy complicada, porque se opera bajo ciertos espejismos donde supuestamente las instituciones y la sociedad mexicana tienen políticas públicas más equitativas y menos autoritarias, pero que en la práctica solo operan para algunas minorías de la sociedad, porque pertenece a organismos internacionales (OCDE, ONU, UNESCO, entre otros), pero que en materia y en la práctica poco importan debido a que no son sentidos ni vividos así por la mayoría de la sociedad. Esta percepción concebida, es una realidad que abunda dentro de las organizaciones comunitarias y que cada vez se inscribe como más lejana de la satisfacción de las necesidades de todas las personas, pero si se acrecienta como una realidad cada vez más lejos de la democracia y la igualdad y que transita en aumento a la cultura de violencia y de los estigmas entre las personas.

Ir a los mecanismos que se siguen empleando desde el estado y el poder, es primordial para enfocar el lente en la educación, ya que juega un papel de suma importancia para el cambio y la transformación. Lamentablemente aún existen miradas que no permiten una educación en la diversidad, y se ha dejado de lado, elementos de transformación críticas, con valores más apegados a las estructuras de dominio, en donde la toma de conciencia y la revisión de prácticas desiguales le siguen sirviendo al patriarcado y a la hegemonía, las carreras que prevalecen son más de servilismo y manufactura, que de transformación y cambio social.

Este ordenamiento social con posturas de la desigualdad que le sirven al poder hegemónico ha utilizado mecanismos tan diluidos en el acontecer cotidiano, que se sirven del adoctrinamiento instaurado en las instituciones fundamentalmente las del estado, porque juegan un papel sustancial en la domesticación de las personas, la escuela debiera tener un funcionamiento crítico frente a éstas.

Apostar a una pedagogía feminista que dialogue desde la interseccionalidad, es decir, en cada esfera que opere para un funcionamiento más palpable y creíble, en donde cada aportación de las estudiantes sea una construcción del entendimiento de su visión, su comunidad, la historia y cultura, es un trazo valiosísimo para la práctica liberadora de la mirada de sí mismas y de los externos, ya que sus dinámicas y relaciones nos permitirán conocer que hay en las realidades históricas de las familias y sus funcionamientos en la sociedad, el otro apartado inminente es la labor de las y los docentes, que con su práctica pueden servir en la resistencia de prácticas de dominio, es decir, que no baste con tomar nota de lo que expongan las estudiantes, sino de poner en práctica dinámicas que combatan la reproducción de mecanismos de domesticación de la mujer, como mencionaba la autora Hierro (Hierro, 1991) los modos de educación de la mujer mexicana, son verdaderos actos de domesticación, ya que está dirigida a la formación de las mujeres para el ámbito de lo doméstico y lo privado, pocos están basados al logro de la autonomía y la igualdad de las mujeres.

Apostar a una educación como práctica de libertad y feminista es una educación que se niegue a reproducir los dispositivos que releguen a las niñas y a las mujeres a los espacios

privados, al trabajo infantil doméstico, a los noviazgos de maltrato en nombre del amor, a matrimonios y embarazos no deseados, a las tradiciones culturales dañinas y machistas, a los trabajos informales infravalorados, al abandono de las escuelas o a la dificultad de acceder a puestos de liderazgo.

En este sentido, el feminismo se convierte en un arma poderosa como opción de cambio que busca, defender y proponer la construcción de relaciones de género basadas en la equidad y generar alternativas de acción ante los mecanismos de reproducción de desigualdades.

III. LAS NARRATIVAS COMO MÉTODO DE POSICIONAMIENTO PARA EL CAMBIO

«La vida no es la que uno vivió, sino la que uno recuerda para contarla»

Gabriel García Márquez

Las prácticas narrativas empleadas como una técnica metodológica en el trabajo con mujeres jóvenes, permitió conocer las construcciones que hacen de su devenir histórico, social e individual y cómo éstas tienen efectos en sus vidas diarias. Las prácticas narrativas han sido empleadas en diversos enfoques y en la intervención social, como una forma de rechazo a la búsqueda de diagnósticos o estadísticos que demuestren lo que el investigador desee mostrar. Es un método que pretende dar voz a esos relatos que dominan los efectos de las constantes relaciones entre las personas y sus dinámicas más significativas, en donde las personas son las únicas expertas.

La técnica narrativa es una práctica que reivindica que el mejor experto en contar su historia es la persona misma, y que asume la diversidad de las voces frente a la esencialidad o naturalización de los sujetos (las voces conforman una multiplicidad de experiencias en una misma persona: mujer, estudiante, trabajadora, ama de casa, madre, hija, amiga, etc.).

Las palabras dotan de significado las realidades vividas, mismas que podrían tener significados diversos. *"Para entender nuestras vidas y expresarnos a nosotros mismos la experiencia debe relatarse, ya que es así como precisamente el hecho de relatar determina el significado que se atribuirá a la experiencia"* (White & Epston, 1993).

La experiencia es vertida en los relatos, mismos que despliegan la identidad, esa que configura la realidad de una persona, un grupo o una comunidad. Las estructuras narrativas que construimos no son narraciones secundarias acerca de las referencias y relaciones, sino narraciones primarias que establecen lo que habrá de considerarse como referencias de esas relaciones.

Las nuevas narraciones que se producen a partir de la re-narración o co-narración crean un nuevo vocabulario, una nueva forma de relatarse y relacionarse con los demás, un significado distinto en nuestros relatos etnográficos; las narraciones definen lo que constituyen los datos de esos relatos (Bruner, 1986). En nuestras sociedades latinoamericanas principalmente, existen discursos dominantes y discursos silenciados, los del subalterno: en nuestro caso de estudio el de las mujeres jóvenes que pocas veces es visibilizado. White y Epston señalan que para describir los discursos dominantes, hay que retomar el discurso que Foucault emplea al describirlos, como discursos que le sirven al poder, a modo de prácticas de control, que designan lo que es normal y lo que no lo es, lo que es debido o no, lo que es visible o debe ser callado (White & Epston, 1993).

Existen discursos que para White y Epton son empleados como mecanismos de poder ya que se insertan culturalmente para la expresión y representación de determinados aspectos en la experiencia de las personas, estos mecanismos se instauran e incitan a las personas a realizar acciones, a través de técnicas de poder tan sutiles, que afectan sus vidas y relaciones, con el fin de someterlas y someter a otros a las especificaciones referentes a la condición y función que se les ha conferido en la sociedad, sujetándolas a relaciones que están contenidas a discursos «de verdad» (White & Epton, 1993).

En el paradigma narrativo la persona es protagonista activa (agencia personal) de su vida, que puede re-escribir y co-crear con otras personas una nueva historia de su identidad. En este mismo paradigma como Gergen menciona, la posición del observador se reconoce en las historias porque se co-producen y establece como condiciones devolverle al sujeto su autoría. Este mismo autor introduce constantemente los pronombres «yo» y «tú» en la descripción de los eventos. Definiendo la postura del observador como colaborativa, no la del experto que le dice al consultante lo que debe hacer, a partir de discursos normalizadores y/o hegemónicos para responder a cada disciplina (Gergen & Warhus, L., 2003).

IV. ESTRATEGIAS PEDAGÓGICAS EN EL AULA

Algo que no puede pasarse por alto es el de mencionar la importancia e interés de contar estas historias, no solo académicamente sino de un trabajo muy potente con las estudiantes, ya que fue realizado por *demanda* es decir, el de introducir una pedagogía feminista en el aula como una petición de las estudiantes al conocer de mi formación y las clases que impartía en la carrera de antropología, prácticamente estaban muy interesadas en saber ¿qué era el feminismo y para qué servía en su vida?, es por eso que retomo éste término usado por la antropóloga Segato “una pedagogía por demanda”, en donde ella lo explica a partir del cambio que hace en las herramientas disciplinares de la antropología de la siguiente manera, produciendo conocimiento y reflexión a partir de las preguntas que le son colocadas o demandadas por quienes de otra manera serían sus objetos de observación y estudio, primero de una forma inadvertida y después teorizada (Segato R. , 2015).

Explicar esto es después de haber trabajado con ellas durante todo un semestre, empatizar con ellas y conocer aspectos que les inquietaban de la misma institución. Mi posición con ellas, se deriva de las exigencias que me fueron demandadas, y a las cuales yo respondo con este trabajo que ellas mismas me regalaron con sus historias, las chicas me llevaron también a formar una comprensión situada del conjunto de relaciones estructuradas por algunos profesores y profesoras en pro de la educación, que me ponían a pensar en cuánta violencia sigue prevaleciendo hacia las mujeres y sus cuerpos y no sólo fuera de las estructuras económicas capitalistas “de rapiña”, que necesitan de la falta de empatía entre las personas –de una pedagogía de la crueldad– para sostener su poder, sino dentro de las dinámicas y relaciones muy personales que van formando y que han sido alcanzadas por estas estructuras de poder. Como la misma autora Segato describe “el cuerpo de las mujeres es el soporte privilegiado para escribir y emitir este mensaje violento y aleccionador que cuenta con la intensificación de la violencia mediática contra ellas como brazo ideológico de la estrategia de la crueldad” (Segato R. , 2015).

Mi interés era devolverles a las chicas todo lo que ellas me habían brindado, mostrando sus relatos que han puesto de manifiesto una cultura que las violenta, presiona desde los espacios íntimos hasta los espacios públicos, la presión que sienten por no deber equivocarse y la desprotección que las mismas instituciones poco empáticas les brindan. El privilegio que tengo como profesora universitaria y como conocedora de una etnografía del habla, al hacerme

partícipe de forma reiterada tanto en las clases como en el patio o en un privado, de su sentir al ser tratadas tanto en su casa como por algunas de las profesoras como tontas y poco valoradas. El trato que las profesoras y algunos profesores les daban al hacer comentarios más negativos que positivos o con un matiz moral y de desprestigió de los cuerpos de las mujeres jóvenes, es lo que me llevó a comprometerme con ellas como lo estaban haciendo conmigo cada vez que me relataban historias tan íntimas.

Lo que les sucede a las mujeres no puede desvincularse del momento histórico que vivimos en el país y en la educación. Vincularlo es comprender las presiones que sufren en el momento presente las jóvenes para acceder a la educación, la presión para ingresar a un trabajo o a profundizar intelectualmente. Las estudiantes como la mayoría de personas que son consideradas vulnerables están bajo un riesgo permanente y aquello que las hace regresar al aula es parte de lo que deberíamos estar conscientes como profesores. Crear esos vínculos es resistir desde la esperanza.

V. CARACTERÍSTICAS QUE PREDOMINARON EN LAS NARRATIVAS

La forma en la que categorizamos este trabajo fue a partir de los relatos que las mismas chicas fueron describiendo en uno de los ejercicios autoetnográficos que dieron cierre a las estrategias de trabajo.

Aquí se expondrán los resultados a partir del análisis que prevalece en los tres grupos que constan de casi ciento veinte chicas que quisieron participar en este trabajo como cierre de curso, la elaboración de su historia de vida, las narraciones dan cuenta de los dominios más cercanos de las estudiantes: la familia, sus dinámicas inmediatas, sus relaciones, los aspectos más significativos para ellas, las parejas, los cuerpos, que se exponen en los siguientes apartados.

VI. LAS RELACIONES FAMILIARES

Se inicia este análisis con el dominio de la familia por ser el más próximo e íntimo de los contextos. El espacio en donde se recrean las creencias, mitos, expectativas por ser un entorno cultural y social fundamentalmente.

El relato que expresan las estudiantes acerca de los vínculos con sus padres, nos parece un área muy importante ya que es un aspecto que puede dar pauta a un fortalecimiento de redes que favorezcan la formación de estilos de vida positivos para su crecimiento y toma de decisiones, la visión de sí mismas, todo lo que ellas narran, nos obliga a replantear la función que debiera cumplir la institución familiar, más que como contención normativa, como un aspecto preventivo y de acompañamiento positivo a las jóvenes, y lo que llega a suceder cuando este apoyo no es percibido adecuadamente:

Mi vida no ha sido del todo fácil ya que en mi familia no tengo un ejemplo a seguir (18 años).

Mi mamá no está de acuerdo con mi carrera, siempre me reprochó para tomar esta carrera (22 años).

En mi familia siempre he tenido muchos conflictos con mi hermana, siempre estamos peleando en todo momento (21 años).

Tengo muchos problemas en casa, ya que mi hermana la más pequeña, agarra todas mis cosas (22 años).

Me duele no tener a mi padre, que no esté junto a mí, estoy acostumbrada a sólo estar con mi mamá y de vez en cuando ver a mi papá (Itzel).

Mi familia es algo disfuncional y más ahora que todos vivimos juntos y no hay espacio somos 5 hermanos de los cuales dos tienen hijos más mis papás. Me preocupan mis hermanos ya que no les gusta estudiar y no le echan ganas a la escuela (18 años).

Mi mamá no puede ver bien a mi hermana porque mi hermana es gay (18 años).

Cuando era pequeña en mi familia había muchos problemas mi papá y mi mamá peleaban mucho en ocasiones llegaban a los golpes (17 años).

En la actualidad estudiando la preparatoria le puse un poco de flojera porque me cansé de las exigencias de mi familia. Amo a toda mi familia por igual, pero mis abuelos son una parte fundamental en mi vida y en lo que soy. No sé qué sería de mí sin ellos (17 años).

En mi familia hay problemas con mi hermano que tienen un carácter muy fuerte y cuando hay algún problema con él hay tensión y todo se separa (16 años).

Mi abuelo paterno murió hace dos años, él fue una persona muy buena con nosotros, mi abuela siempre fue una persona chismosa que se entrometía siempre en cosas que no le importaban, al decir que mi infancia tuvo momentos felices y otros no, es por ella, ya que con mi hermana y conmigo siempre fue una persona distinta, ya que el trato que les daba a mis otros primos siempre fue muy diferente. Mi abuela a mi madre siempre la trataba como poca cosa, ponía a mi papá en su contra, a mi madre la tenían en un papel de “puta” sin más ni menos. Mis tías hermanas de mi papá eran igual que mi abuela. Mi padre siempre ha trabajado fuera de la ciudad. Los años que yo tengo son los mismos que él no ha estado (18 años).

Estos eventos como podemos notar son marcapiedras importantes para la construcción de las dinámicas relacionales con sus familiares, para el mantenimiento de los lazos afectivos como una condición que se ve mermada por algunas carencias afectivas y escasa implicación de la familia cuando los padres ya no están dentro del hogar.

VII. EL APOYO DE LA FAMILIA

En este apartado el vínculo que es percibido como positivo de alguna manera crea momentos que tranquilizan a las jóvenes, ya que se saben apoyadas si hay cosas que las molestan, entienden que hay un acompañamiento cercano que las contendrá si algo no anda bien en casa o con otros integrantes de su espacio inmediato, podrán contar con una figura parento-marental lo que es fundamental para ellas. Esta capacidad de sentirse cercanos al grupo de pares es una práctica que se transmite culturalmente y de generación en generación, van vinculando el desarrollo de protección empático, pero cuenta mucho la educación y satisfacción de las necesidades que se aprendieron.

Con mi papá me llevo súper bien, me apoya en todo a pesar de que mi mamá lleve todo el manejo de la casa, en pocas palabras es la que manda en casa (22 años).

A mi mamá le agradezco todo lo que ha hecho por mí. En mi familia siempre he tenido muchos conflictos con mi hermana, siempre estamos peleando en todo momento (18 años).

Otra de las cosas que más quiero es que mis papás y toda mi familia continúen unidos como hasta ahorita (Jessica).

Considero que mi familia es muy unida (17 años).

Mis papás están juntos y felices desde hace 19 años o bueno esos nos hacen pensar (17 años).

Mi vida es mi familia, mis amigas, mis hermanos, son de lo más importante que tengo, aunque no son muy atentos en mí o me escuchen mucho, son mi vida y les debo mucho (17 años).

Una de las cosas más importantes para mí es mi familia (17 años).

Para ser alguien para mi mamá quiero que toda la familia, pero más mi mamá estén orgullosos de mí y me digan un “felicidades” “yo sabía que eras capaz de esto y más” (18 años).

Mi familia es importante para mí (18 años).

Yo y mis hermanos tenemos diferente papá, para mí, mi única familia son mis hermanos sus hijos, y mi mamá (16 años).

Amo a mi pequeña familia somos perfectamente imperfectos (17 años).

La relación con mi familia es buena, siempre tengo el apoyo de mis papás y hermanas (18 años).

Me gustaría tener el apoyo de mi madre para estudiar artes escénicas ya que no tengo papá (17 años).

Rompió todas las expectativas que tenía de ella y sé que, aunque regreso nada jamás volverá a ser igual, aunque sea mi mamá y se escuche mal, no merece el tener a mi papá y a mis hermanos a su lado (17 años).

Cuando las jóvenes hacen referencia a las figuras marento-parentales como confiables, protectoras y poco conflictivas, es más fácil hacer referencia a otras figuras próximas como protectoras, los hermanos, tíos o amigos ya que la confianza es clave para la formación de redes de apoyo externas, pedir apoyo a otros es más sencillo cuando sienten el apoyo familiar.

VIII. SEPARACIÓN DE LOS PADRES

Determinados y frecuentes análisis sociológicos y psicológicos han colocado como una causa probable en algunas de las problemáticas actuales de las y los jóvenes (como adicciones, violencia, alcoholismo, embarazos tempranos, etc.), la ausencia de los padres o la existencia de vínculos débiles con ellos. Frente a esos análisis, las posiciones que, al respecto, encontramos en las jóvenes no fueron siempre con un aspecto para que ellas dejaran de estudiar o cambiarán a tal grado de cambiar su vida de forma únicamente negativa, algunas han tenido que madurar apresuradamente, cambiar sus dinámicas familiares o estilos de vida, pareciera que las chicas lo han tenido que asumir y se han habituado a las decisiones de sus padres o madres, sin juzgar, lo que también muestra que la cultura ha cambiado en las creencias de un matrimonio para siempre, y pocas de ellas han manifestado que sus padres o madres hablan acerca de esto, así que resulta interesante indagar en qué narrativas forman acerca del matrimonio o la pareja.

Cuando tenía la edad de 6 años mis padres se separaron y yo tuve que madurar a muy temprana edad... viví otra vez la separación de mis padres (Lizbeth).

Giro radical a mitad de tercero de secundaria: cambio de casa, separación de mis papás (Itzel).

La desilusión más grande a los 3 años de edad cuando supe que mis padres se iban a separar a causa de un engaño por parte de mi padre desde esa vez yo fui algo fría y hasta la fecha creo que es lo que más ha marcado mi vida. Mis papás volvieron a estar juntos y desde la llegada de mi hermana todo cambio en su relación de pareja (16 años).

Mis papás están separados desde hace 4 años, tengo dos medios hermanos, no convivo mucho con ellos ni con mi papá (16 años).

Desde que mis padres se separaron mi vida fue un poco inestable. Mi madre consiguió otra pareja y su atención mayormente era para él (lo odiaba, lo odio) actualmente ya no están juntos (gracias a dios) (17 años).

Hace poco mis papás se divorciaron y estoy viviendo con mi papá y sólo los fines de semana veo a mi mamá, lo cual no me gusta porque necesito de ambos, pero supongo que no se puede hacer nada por ello ya que no le puedo pedir a mi mamá que vuelva (17 años).

Mi mamá se divorció de mi papá (violencia física) y nos sacó de esa casa después de 3 meses de estar ahí sola (16 años).

Mis padres por alguna razón se separaron, mi papá se marchó dejándonos solos a mis hermanos y mi madre (mi madre está en relación con un hermano de mi papá). Después se volvieron a juntar y a separar. Cuando llevaban tres años de separados se divorciaron (17 años).

Mi papá nos dejó cuando tenía once años, eso termino cuando cumplí 16 y un hombre regresó para que lo siguiéramos llamando papá (17 años).

Otro detalle que me sucedió fue el divorcio de mis padres (16 años).

IX. EMBARAZO DE UNA HERMANA

Una manera para saber cómo puede ayudar el feminismo en la formación de las jóvenes, es conociendo las creencias que aún prevalecen acerca de su función en el mundo, cambiar los sistemas de poder es contribuir en el desarrollo de la imagen, los recursos con los que cuentan y cómo salir adelante si se han tomado decisiones que no las favorecen. Entender que sus vidas se han abierto de una manera distinta a la de sus madres. Cómo dar ese cambio en el pensamiento y que les sea más fácil retomar su vida si han quedado embarazadas. El discurso dominante ha cambiado, en muchos contextos el sexismo no es aceptado socialmente, y el que las hijas pueden rediseñar su vida es lo que más deben preocupar, por eso es primordial brindar un apoyo y vínculo emocional que le permita retomar y reestructurar su vida como ella lo decida, fuera de estigmas o discursos que las limiten y dejen expuestas.

Cuando mi hermana se embarazó, mi padre no lo tomo tan mal, pero mi mamá si, le dijo a mi hermana que buscará un lugar donde vivir, me dio mucha tristeza ya que yo no quería que se fuera, sólo duro un tiempo que se fue a vivir con su pareja y su hijo, su pareja la dejó, su pareja venía a visitar a mi sobrino, cuando se iba dejaba al niño llorando porque se quería ir con él, sólo un par de meses y dejo de ir (17 años).

X. RELACIONES ENTRE HERMANOS CONFLICTIVAS

En las narrativas que dominan las historias de las jóvenes, sobresalen significados asociados a la violencia intergeneracional. Es decir, las pautas de violencia se repiten en historias con las y los hermanos, en los padres y madres mismos que quizás la vivieron de los suyos, lo anterior concuerda con lo que argumenta Rueda (Rueda, 2011), quien resalta que el hecho de haber sido víctima de violencia en la infancia puede aumentar el riesgo de repetir dichas historias en edades posteriores o estar inscrita en las mismas dinámicas familiares.

Relación de conflicto con hermana (22 años)

Soy la segunda de tres hermanas la mayor tiene 26 y la más pequeña tiene 11 años debido a la diferencia de edades nuestra relación no es del todo buena, pero con el tiempo nos hemos empezado a llevar un poco mejor (16 años).

Mis hermanos se pelearon a golpes en mi casa y a mi hermano más pequeño lo metieron a la cárcel, yo le tenía mucho aprecio, sin embargo, algo cambio, (se metió en drogas) porque de mis tres hermanos es el que menos quiero. Tengo una hermana mayor, la quiero demasiado, después de mi mamá ella es mi ejemplo a seguir, aunque desde pequeña sentía que me tenía envidia y no me quería (16 años).

Con mi hermana nunca me he llevado bien ella me trataba mal y me excluía, lo cual siento que fue “porque le quite su lugar” pero últimamente ha mejorado nuestra relación (17 años).

Mi hermana mayor acaba de mudarse porque su esposo la golpea bastante fuerte (18 años).

Cuando yo tenía doce años mi mamá y mi hermana se enfrentaron a esa bola de chismosas mis tías y con sus aliados los puños las tranquilizaron (18 años).

XI. CAMBIO DE ROLES POR MINUSVALÍA O ENFERMEDADES MADRE O PADRE

La formación que las hijas están recibiendo al parecer, sigue atenuando al patriarcado, es decir, el nulo apoyo de las parejas que suelen huir una vez que se han separado, deja a las mujeres en una situación de vulnerabilidad, con una economía precaria y una inadecuada visión de lo que es la madurez en las jóvenes, situación que las deja con un desgaste por tener que acatar roles que no son pertinentes para su edad y desarrollo. Esta situación de desamparo les deja estereotipos que demarcan su idea de la mujer: de cuidadora, sostén entre otras cosas las segregan a la domesticación como parte inherente por ser mujer. La experiencia de la separación puede ser percibido con dificultades y lejos de acercarlas a contar con una conexión más sana con sus madres las lleva por caminos que quizás no sean los más seguros para ellas.

Tenía que encargarme de mi hermano 3 años menor, me crié con mis abuelos (Karen).

Desde muy pequeña he tenido responsabilidades como trabajar, y aportar ayuda a los gastos de mi casa (Gabriela).

Encontré un muy buen trabajo en una guardería que actualmente estoy muy agusto ya por cumplir 19 años (18 años).

Mi preocupación en este momento es mi mamá porque no puede caminar y yo soy la que hace el desayuno y la comida, llevo a mis hermanas a la escuela. Mis hermanas mayores llegan más tarde y ellas lavan la ropa, a veces yo la lavo y otra la tiende. También quiero aprender a manejar porque hay veces que alguno de mis papas se pone al y tenemos que hablarle a un tío para que los lleve al seguro y aparte que yo soy la que está en la casa todo el día (19 años).

Tuve que faltar mucho a la escuela para cuidar a mi papa (cirugía e riñón) ya que mi mamá y hermana tenían que irse a trabajar y esa fue la razón por la que me retuvieron (18 años).

Los hechos más difíciles por los que he tenido que pasar son el abandono de mi papá, la partida de mi abuelita y lo más difícil convertirme en ama de casa a los 11 años (18 años).

Hasta el día de hoy le ayudo con los gastos a mi madre, si puedo pago mi escuela y mis útiles ya que sólo somos mi mamá, mi hermana y yo (17 años).

Siempre he cuidado a mi hermana sobre todo desde 4to de primaria ya que mi mamá tuvo que empezar a trabajar porque el sueldo de mi papá no alcanzaba para mantenernos los 4 y además sostener la casa y seguir pagando su vicio. Él es alcohólico. Yo de 8-9 años me hacía cargo de mi hermana de 6, le daba de comer la ponía a hacer tarea, antes de irme a la primaria debía hacerle el lonche a mi papá; comencé a trabajar a los 13 o 14 (16 años).

Siempre trato de hacerlo sentir bien (papa sufre de cáncer) aunque no siempre demuestro mi cariño hacia él, siempre he tenido miedo de perderlo y me doy cuenta que por temor no he disfrutado a mi papa a un 100% (17 años).

Mi papá, comenzó a enfermarse muchísimo tenía un gran dolor, fue a checar, era su riñón, de urgencia lo tenían que operar, para mí y para mi familia fue un golpe muy fuerte (18 años).

XII. REDES DE APOYO AMOROSOS

Cuando los padres se involucran en el cuidado de los hijos es probable que el estigma que recae en la madre de ser ella la única responsable de cuidador tanto a los y las hijas como al padre, se viva y perciba de otra manera esa función maternal. Existen estudios que demuestran que cuando las madres se sienten con un apoyo emocional y funcional percibido, los discursos y las dinámicas familiares son más funcionales, lo que también es percibido por los hijos (Méndez & Reynoso, 2015).

Le doy gracias a mis padres que siempre me han apoyado en todo momento (18 años). Gracias al apoyo de mis papás (17 años).

Mi madrina para mí es como mi otra mamá pues ella siempre estuvo cuidándome y es alguien muy especial para mí. ¿Quién es importante para mí? mis padres, mi hermano mi abuelito y mi madrina. Si estoy con ellos no me falta nada (17 años).

Mi mamá es la que me apoya sentimental y económicamente, por esa razón quiero terminar de estudiar con un buen promedio (16 años).

Lo más valioso que tengo es mi mamá que algún día quisiera darle todo lo que me ha dado apoyándola incondicionalmente, así como ella lo hace (17 años).

Mi familia siempre me ha apoyado, siempre ha estado pendiente de mí, le agradezco mucho a mi hermano porque no solo lo veo como mi hermano sino también como mi segundo papa. Mi ejemplo a seguir él es mi motivación (16 años).

Tengo solo dos amigas que me han apoyado en mis tristezas en mis alegrías, una es mi vecina que he estado con ella desde que nací y mi mejor amiga que tengo más de 4 años conociéndola (17 años).

Mis papás me están apoyando para terminar la preparatoria, pero en la universidad ya no lo harán (18 años).

XIII. RELACIONES INTERPERSONALES Y DE AMISTAD

Las relaciones que establezcan pueden ayudar a consolidar las capacidades de apego, de sentimiento comunitario y de reconocerse en el espacio externo, se tiene la creencia de que las mujeres deben estar en su casa y se les priva de habitar en otros espacios que les ayuden a conocer e identificar con qué se pueden topar y cómo manejarlo, el desarrollo e intercambiar de ideas se ha dejado más a los espacios masculinos, ese cambio es algo que las mujeres piden y algunas ya las han generado. Estimular estos espacios de reciprocidad que no sólo se establecen en la casa, se pueden fomentar en la escuela y en actividades que les permita relacionarse con sus pares.

La verdad es que yo sin ellos literalmente no sé qué haría, o estuviera triste todo el tiempo (17 años).

En los tres años de la secundaria conocí la verdadera amistad (17 años).

A lo largo de mi vida he comprendido muchas cosas, pero sobre todo el valor de la amistad, desde chica he sido una persona que daba todo por una amistad. Éramos 7 amigas al comienzo de esto, pero al tiempo comenzó la hipocresía entre nosotras. Una verdadera amistad siempre confiara en ti pase lo que pase, jamás hablara a tus espaldas (17 años).

Mis amigas que hago en internet son parte especial en mí, paso 90% del día hablando con ellas, ellas son mejores que las amigas que tenemos cerca de nosotros (17 años).

Deje de ver a mis amigas, me dio mucha tristeza el último día que las vi, porque con ellas pase buenos momentos. Después entre aquí e hice nuevas amistades mis anteriores amigas me dejaron de hablar (19 años).

Estoy muy feliz por todas las experiencias en la prepa, porque conocí a unas amigas increíbles que nunca me dejan sola y me apoyan (17 años).

Ella fue la persona más preciada en mi vida, a pesar de tener más amigas a lo largo de la secundaria, ella era irremplazable (mis amigas de la prepa les tengo mucho aprecio pero sé que en año y medio no habrá comunicación entre todas (17 años).

No me quede con las amigas que inicié, me di cuenta que tiene pros estar con puras mujeres, pero muchas contras porque a veces todas andamos con las hormonas terribles (18 años).

Todo el tiempo que estamos juntas nos reímos en todo momento de cualquier tontería (17 años).

Lo más importante que tengo en la vida es mi familia y mi mejor amiga (18 años).

Siempre he sido a la que cuida más mi mamá, quizás por ser la más grande, agradezco esa protección, aunque en el momento sean los mismos sermones de siempre. Gracias a ella he vivido los mejores momentos, es la mejor mujer que puede existir (18 años).

Desde pequeña le tuve mucho miedo a mi papá desde la primera vez que lo vi llorar, no paraba de llorar, aun no descubro porque, pero siempre me daban ganas de llorar cuando lo veía (16 años).

Todos los días doy gracias a Dios por la madre que tengo (16 años).

Mi mamá ha sido un gran apoyo, pero últimamente no sé qué sentir, ella se volvió a casar y no son celos estoy triste o enojada, o ambos (17 años).

Mi papá pues bien gracias desde que recuerdo ni siquiera le importamos. Pero a mí tampoco me importa. Mi mamá lo es todo para mí, le doy gracias a dios por la madre que tengo tan maravillosa y si algún día volviera a nacer la pediría que fuera la misma, sólo espero que el día que mi papá quiera estar aquí con nosotros poder decirle con todo respeto “no gracias no hace falta” (17 años).

Algo que también yo quisiera es que mi madre no se meta tanto en mis asuntos (17 años).

Algo molesto de ellos es que siento que me cuidan demasiado en todo (17 años).

Mi papá es muy trabajador, pero le gusta tomar, a pesar de eso yo no tomo, no me gusta, mi mamá es muy sencilla yo creo que me parezco a ella. Me gustaría ser como mi mamá (17 años).

Me gustaría tener el apoyo de mi mamá, que algún día me apoye en este aspecto, yo creo que ella no me apoya por el simple hecho de no querer que me valla, pero lamentablemente los hijos tienen que independizarse por sí solos (18 años).

El carácter de mi papá y el mío es bastante parecido y eso nos lleva a tener discusiones seguidas, y últimamente ha hecho comentarios hirientes hacia mí aun así trato de que mi estado de ánimo no afecte mi desempeño en la escuela (18 años).

Mi padre es el único que no se encuentra junto a mí, yo sé que me quiere y siento su cariño, y apoyo, aunque no lo tengo cerca (16 años).

Me gusta el modo de ser de mis papás, desde mis 15 años me dejaban salir a fiestas, antros etc. Son un poco liberales, pero también, estrictos de alguna forma, pues si llego tomada, tarde a mi casa, si me castigan y regañan (17 años).

Cuando era pequeña era muy apegada a mi padre, pero eso cambio cuando nació mi sobrino, ya que empezó a regañarme y dejamos de ser unidos. Mi relación con mi madre siempre ha sido la misma nos llevamos bien, pero a veces peleamos (17 años)

Con mi papá me la paso muy bien él ha sido mi papá y mi mamá a la vez, porque mi mamá siempre está enojada o en su mundo (19 años).

XIV. ENTORNO SOCIAL

Las mujeres jóvenes narran la problemática que perciben de su entorno, la violencia que se percibe en el barrio, la presencia de factores negativos, con presencia de necesidades económicas y de seguridad puede generar tensiones al interior de los hogares, determinando en ocasiones que las mujeres jóvenes tengan que vincularse al ámbito productivo o reproductivo como las labores domésticas, debido a las condiciones en las que viven. La violencia e inseguridad de los espacios públicos, suele afectar más a las mujeres, el temor se ha generalizado y las condiciona a cambiar sus rutinas diarias por miedo.

Por donde yo vivo no es un barrio tranquilo porque hay muchos malandros que asaltan y se juntan en las esquinas para perder el tiempo drogándose (17 años).

Mi colonia es un poco peligrosa, la verdad yo no camino o ando sola por la noche, pero tampoco es de muchos asaltos ni nada. Sólo hay lo común: problemas de barrios o pandillas por la marihuana que sí se mueve mucho (22 años).

Me junto en un lado donde son como 28 hombres y 3 mujeres, me gusta estar con ellos porque me gustan sus cotorreos, pero sin embargo no soy las que critican grupos sociales, yo me junto en donde sea si me gusta cómo cotorrean (17 años).

XV. SE FUE DE LA CASA MARENTAL

Este es uno de los ejemplos que enfatizan los riesgos que se corren cuando los vínculos no son claros y positivos, es difícil que se prosperen hacia caminos seguros.

A los 18 años me fui de casa para vivir con mi novio, pero me dejó con una hermana de él y me fui porque ya no me daba de comer, después con su tía y también me pasó lo mismo hasta que me fui con mi abuelita y después regresé a casa de mi madre para retomar la prepa (20 años).

XVI. ÁMBITO ESCOLAR

En estudios recientes se sostiene que la violencia de género relacionada con la escuela es una situación que le impide a las mujeres esencialmente a percibir y ejercer su derecho a una educación libre de violencia, segura e integradora. La forma en la que se han sentido perpetradas

en sus espacios escolares nos indica que lejos de que esta violencia se erradique persiste (UNESCO, 2015).

Me gusta mucho mi carrera, pero no me llevo muy bien con mis compañeras. Somos un grupo muy apático y no me gusta. Lo único que quiero es graduarme, no quiero estar más tiempo en la escuela (...) (17 años).

De la escuela muy pocas niñas me importan. En la secundaria me hacían mucho bullying por lo mismo (mi bisexualidad), los hombres me golpeaban “sin querer” y las mujeres me ignoraban por completo (16 años).

A lo largo de estos años mis compañeras y yo crecimos juntas, pasamos buenos, malos y peores momentos, juntas, en fin, esta es nuestra segunda casa por desgracia a lo largo de este curso he aprendido a conocer a cada una de mis compañeras unas me decepcionaron y también conocí las mejores personas que hay (Jessica).

Amigas nunca he tenido solo compañeras de vida (18 años).

A decir verdad, no somos el grupo más unido de todos, pero sé que nos parecíamos en el fondo, y aunque no lo quiera admitir las extrañare a todas (18 años).

Mi verdadero conflicto inicio en la secundaria porque yo seguía siendo rara y tuve mucho conflicto para integrarme con mis compañeros a los que no les caía nada bien, se burlaban de mí y me excluían bastante (16 años).

Cuando estaba en la secundaria muchos intentaron destruirme (Amy).

XVII. ACONTECIMIENTOS DOLOROSOS

Uno de los golpes más duros de mi vida el otro fue cuando mi hermana inicio con depresión antes del divorcio, se cortaba con navajas, se tomó pastilla, la internaron en más de tres ocasiones en -psiquiátricos y era muy difícil para mí ya que era menor de edad y mi mama que tenía que quedar con ella (Itzel).

Perdí a dos personas que le daban mucho sentido a mi día a día, mi abuelita, mi segunda madre, falleció ese día y el me dio la espalda...fue ahí donde a ambos los deje ir. Aun trato de sanarme (17 años).

Hubo una en especial que me destrozo por completo, el llegar a mi casa y ver que tu mamá no está, que se fue de tu casa y tan solo te dejo una carta en la cual hipócritamente te dice que te ama y que no fuiste una de las razones de las cuales se fue. Para que después encuentres la carta que le dejo a tu papá y ver que si fuiste una de las razones. Para después enterarte que se fue con alguien más (17 años).

Los hechos más difíciles por los que he tenido que pasar han sido el abandono de mi papá, la partida de mi abuelita y lo más difícil convertirme en ama de casa a la edad de 11 años (18 años).

Siempre me dolía mucho verlo sufrir tantas operaciones, radiaciones y quimioterapias (17 años).

El que yo considero el peor momento de mi vida, cuando murió mi novio de quien estuve enamorada como 6 años, él fue mi primer novio, mi primer amor y él fue el que me dio mi primer beso, después de que el murió cambiaron muchas cosas en mi vida (17 años).

A los 4 años perdí a una de las personas que más apego tenía, vivía conmigo, jugaba conmigo, era mi amigo, mi papá, mi abuelo, quizá no entendía porque la partida, pero sí que hay cosas que no dependen de ti, tienes que dejarlos partir y cerrar ciclos (17 años).

Mi abuelito fumaba mucho entonces usaba oxígeno tenían que hacerle nebulizaciones, entonces mi papá cuidaba de mí de mis hermanos y de mi abuelito, yo veía a mi papá muy cansado, le hablábamos y nos gritaba, estaba deprimido, esto fue durante muchos años. Hace un mes y dos semanas mi abuelito perdió a su hermana la única que quedaba aparte de él, entonces él se deprimió no quería comer, mi papá se puso muy mal, lo cuidó, lo llevo al hospital, y falleció, fue un momento muy difícil, ahora mi papá ya no quiere hacer nada, está deprimido todo el tiempo, triste, tomo antidepresivos relajantes y de ninguna forma está bien, va a ir con un psicólogo (19 años).

XVIII. LA CONSTRUCCIÓN DE LOS ROLES DE GÉNERO EN LA FAMILIA

El discurso de dominio que prevalece en las esferas familiares sigue respondiendo a pensar en que las mujeres pertenecen a otros, esta realidad influye notoriamente en las mujeres jóvenes como vemos en los aspectos que señalan ellas mismas, teniendo que vestirse, adoptar creencias acerca de cómo las mujeres deben conducirse dentro y fuera del hogar, el aglutinamiento y ese control de las mujeres como si fuera una fusión de lo que el padre debe ejercer para que sus hembras cumplan con todo lo que se espera socialmente de su rol como mujer.

Pero estando en casa yo tenía que ser la hija bien portada, vestirme como mi papá quería y a ellos (Karen).

Me gustan y entreno artes marciales japonesas, lo cual generó un problema con mi papá porque para él no es un deporte para mujeres (17 años).

Sólo que él es el amo de casa me ayuda tanto me apoya en todo (21 años).

Mis hermanas mayores lavan la ropa (enfermedad de la madre), a veces yo la lavo y otra la tiende (19 años).

Y lo más difícil, Convertirme en ama de casa a la edad de 11 años (19 años).

Mi madre dejó de ser ama de casa para irse a trabajar (tras separación) (17 años).

La vida como hija mayor no es fácil soy yo la que habla o discute con mis padres para cambiar un poco su forma de ver las cosas y se den cuenta que a no soy una niña y puedo tomar mis decisiones (18 años).

Vengo de una familia donde mi papá es todavía de pensamiento machista. Mi héroe y la persona a la que más admiro es mi papá, porque si bien no es perfecto ha pasado por muchas situaciones difíciles nunca se ha dado por vencido y siempre ha sacado a la familia adelante (17 años).

XIX. ASPECTOS EN TORNO A LA ORIENTACIÓN GENÉRICA

Es interesante ver cómo estas mujeres jóvenes están dispuestas a desafiar muchos de los factores culturales y estereotipos al manifestar abiertamente su deseo y amor por otras mujeres, el temor que muestran es principalmente al rechazo que puedan presentar sus madres. El rechazo que existe en la sociedad acerca de las mujeres lesbianas es aún más fuerte que la de los homosexuales. La ideología hegemónica es traducida a una sexualidad y maternidad impuesta a las mujeres. La diversidad sexual transgrede el androcentrismo, lo cual es todavía más expuesto a la discriminación, desconocimiento y violación de los derechos. Lo que resulta muy importante es que las jóvenes se atrevan a compartirlo y expresarlo.

Estoy dudando de mi orientación sexual, pero sé que es por el ambiente donde estoy actualmente, aunque no me preocupa ni tampoco me etiqueto, actualmente me gusta una chava de segundo que creo que yo también a ella (Mage).

Mi miedo sería que mi mamá no me aceptara o me echara de la casa cuando se entere que me gustan ambos sexos (18 años).

Mi persona favorita es mi novia, aunque a veces tengamos problemas (16 años).

Esa muchacha se empezó a aferrar a mí hasta que me conquistó, a pesar de que le hice mucho daño porque yo nunca quise aceptar que me gustaba. En verdad la amo y quiero formar una familia con ella (17 años).

Hace tiempo definí mis preferencias sexuales completamente, ahora estoy segura de que es lo que quiero, aunque mi madre no esté de acuerdo y crea que con psicólogo cambiar mis preferencias. Si formo una familia si eso llegara a pasar, me gustaría con una mujer y una mujer que sepa lo que quiera, segura de sí misma, intelectual (18 años).

XX. LA CONSTRUCCIÓN DE LA PAREJA

La forma en la que se encuentra organizada nuestra sociedad en torno al patriarcado y las instituciones influye de forma decisiva en la formación de la subjetividad de una parte importante de mujeres jóvenes principalmente. La reproducción de valores con respecto al amor romántico, a la pareja y al matrimonio van siendo fraguados desde edades muy tempranas con algunos de los juguetes exclusivos para intensificar la feminización de los cuerpos, desde una exposición en los medios de comunicación que venden la idea del amor romántico. Estos elementos de persuasión promueven el desarrollo de un sistema de valores que hace surgir deseos específicos en las mujeres sobre todo en las más jóvenes por ser un grupo con menor experiencia, la creación del ideal maternal como deseo fundante de la feminidad, aparece en un deseo legitimado el poder de los afectos. La adscripción al poder afectivo llevará a las mujeres a establecer un tipo de relaciones íntimas que van a convertirse en la principal fuente para construir sus identidades; relaciones entre dominados y dominadores que Jane Baker define como afiliación servil. Servil en la medida que el interés de las mujeres no giraría alrededor del conocimiento de sus propias emociones, necesidades o intereses, sino en el descubrimiento de las necesidades de los otros, creyendo que en la medida que atienda lo que los otros necesitan va a tener garantizado su amor (Baker, 1992).

Yo tenía 14 años cuando fui a una fiesta familiar, desde que lo vi llegar me llamo mucho la atención, casi al terminar la fiesta me saco a bailar cuando me beso, lo extrañaba. Al poco tiempo volví a ir, le dije que yo quería las cosas bien, yo tenía 14 y el 19 pase mi primera navidad con el con el paso del tiempo decidimos tener relaciones sexuales dure otro año para salir embarazada. Y el año pasado me separe de mi marido. Y ahora ya estoy de nuevo con él, y ya estamos haciendo planes para casarnos al civil a la iglesia (21 años).

En esta etapa (secundaria) tuve a mi “primer amor” podría decirse. Del primer año que pasamos fue increíble, sentía cosas que en mi vida hasta el momento he sentido, todo era “perfecto” hasta el segundo año que él se fue 3 meses...y el muy perro aprovecho su pena para consolarse con una amiga de su prima, si se acostó con ella y tan bien fui una estúpida al perdonarlo (17 años).

Me queda de aprendizaje no volver a enredarme con cualquiera la próxima vez que me pase algo similar, procurare que sea con alguien que de verdad me valore y me acepte tal como soy (18 años).

Mi novio, espero poder pasar mucho tiempo de mi vida con él, pero aquí influye mucho mi mamá (18 años).

Cuento con una persona muy especial, compartimos sueños y metas, me apoya y yo a él, tenemos planes a futuro y aunque sé que nada es para siempre, uno de mis más grandes deseos es que esto sí (17 años).

Soy una chica a la que le han roto el corazón más de una vez, y no necesariamente por un chico que me gustaba, se siente de los más horrible, lo último que se recupera en una persona es la confianza en ella (16 años).

Quiero conocer a alguien, enamorarme de la persona correcta para mí, pero que esa persona también se enamore de mí (16 años).

Actualmente tengo mi novio, en un futuro yo creo que en este año nos casaremos, lógicamente no dejare de estudiar, sino hasta ejercer una carrera, aunque muchas de las veces me desánimo y quiero dejarlo (17 años).

Quisiera más adelante casarme pues ya tengo planes de boda con mi novio, el año que viene (17 años).

Fue la primera vez que una persona en realidad me gusto, con tal de verlo a la salida de la escuela ponía la excusa de no quiero estar sola, puedo agradecerle a el muchas cosas, pero también decirle todo lo mal que él me hizo (17 años).

En el tema del amor tengo una historia muy larga pero aun así siento que ello ha valido la pena (17 años).

La cuestión amorosa me importa poco actualmente porque no busco algo serio aún (17 años).

Ellas me apoyaron en el que yo considero el peor momento de mi vida, cuando murió mi novio de quien estuve enamorada como 6 años, él fue mi primer novio, mi primer amor y él fue el que me dio mi primer beso, después de que el murió cambiaron muchas cosas en mi vida, después de el solo me he enamorado una vez más (17 años).

¿Vida amorosa? Un completo desastre, una gran confusión y seré breve con esto, hasta la fecha mi orientación sexual aún no se define, es que me gustan ambos géneros y aunque he intentado cambiar ese aspecto no puedo, en la secundaria le dije a mi mejor amiga que era bisexual, y me dejo de hablar. Mi situación fue de ser mala a ser fatal y aunque tuve novios después de eso todo mundo creía que era una lesbiana rara (16 años).

Mi primer novio lo tuve a los 12 años, después me hice otro novio, pero lo deje a la semana, en la secundaria volví con él y duramos 5 meses, ha sido mi relación más larga, con el di mi primer beso, nos seguimos frecuentando pero como amigos. Mi primer novio formal lo tuve a los 15 pero duramos dos meses solamente, antes de el salí con un chico el cual era más grande que yo por 4 años, él fue importante para mí y me enseñó varias cosas, como a no esperar mucho de los chicos. Volví con mi primer novio formal y paso lo que tenía que pasar, sólo que ocurrió un accidente, tuvimos que correr a la farmacia por una pastilla, pero aún tengo miedo, él fue muy directo, no va a dejar de apoyarme, pero no quiero un bebe, no a mis 16 y sin haber terminado siquiera la preparatoria (16 años).

Desde el kínder he sido muy noviera, me siguen mucho los muchachos, siempre me he conseguido más grandes que yo, de echo asta tuve uno que cuando yo tenía 15 él tenía 29, lo termine y ahorita estoy con uno un año más chiquito, quiero hijos e hijas de los dos y obviamente casarme con el papa de mis hijos, no que me hagan los hijos y después con alguien más estar (17 años).

Mi novio que por mencionar es una de las sorpresas más bonitas que han llegado a mi vida, pues llego en el momento que más lo necesitaba (17 años).

Con mi novio llevo 4 años y un poquito más, con el me la llevo muy bien (19 años).

XXI. EXPERIENCIAS CON LA MATERNIDAD

Como se expuso anteriormente se reproducen situaciones que las confinan a tener decisiones muy preestablecidas, no existen muchos espacios en donde las mujeres puedan tener apertura al mundo externo como los hombres, algunas quedan con una visión estereotipada de los roles e las mujeres sin más opciones que les permitan ampliar el horizonte. Pareciera que algunas también han determinado esta posibilidad a temprana edad por salir de un lugar donde tampoco eran muy valoradas, con escasas opciones o con un círculo rígido ante sus decisiones.

Llegó la hora de nacer dure toda la noche con dolores fue la noche as larga de mi vida. Y que nace mi pequeño fue tan bonito. En caso que dije que el segundo sería adoptado. Me di cuenta de que venía otro crio y se llega el día de nacer mi niña todo fue tan rápido al nacer sentía que me partía en dos (21 años).

Mi vida cambio por completo el día que me entere que voy a ser mamá, fue algo que no esperaba, si tenía planeado tener hijos, pero no a esta edad, fue un momento en el que todos mis sentimientos se juntaron, tenía mucho miedo el saber cómo iban a reaccionar mis padres, me entere que sería mama cuando mi bebe ya tenía seis meses dentro de mí, me he sentido muy bien ya que tengo el apoyo de mi familia y de la familia de mi novio (17 años).

Estoy a once días de presentar mi examen de admisión y a 4 días de casarme al civil, sé que estoy muy chica y todos me dicen que no lo haga porque así no funcionan los matrimonios, pero yo estoy segura que, si va a durar, si quedo voy a pedir un semestre de espera a que estoy embarazada y me sería difícil estudiar recién aliviada (18 años).

XXII. LA EXPOSICIÓN DE LOS DIFERENTES TIPOS DE VIOLENCIA EN LAS NARRATIVAS DE LAS JÓVENES

Las situaciones de violencia que enfrentan constantemente las mujeres tienen que ver con un tema que ha estado presente durante todo el texto, la consecuencia del tránsito del patriarcado en ámbitos culturales y sociales que escapan de aquello que se quiere minorizar y retener al ámbito privado. Este efecto minorizador es la forma en la que los feminicidios hasta hace poco tenían un trato informal en los juzgados, con una serie de demandas casi imposibles de probar para que se pudiera tomar jurídicamente. De esa forma, se pasan por alto que todas las violencias minoritarias queden al margen de políticas igualitarias que subordinan nuevamente el derecho de la mujer. Los relatos que nos brindan las estudiantes denotan como la misoginia sigue prevaleciendo a pesar de que son temas de los cuáles ahora se habla, es algo que aún en la sociedad se encuentra rondando por el aire, dentro de las mismas estructuras que favorecen a unos cuantos y que dejan en la indefensión y exclusión a las mujeres. Por este motivo muchas rechazan exponer y denunciar por el temor que se infunda dentro de las mismas instituciones, pareciera que aquello que sucedía para unas cuantas mujeres: pobres, solas, indígenas, en realidad viene aconteciendo desde hace mucho tiempo en las esferas fuera del hogar, es decir, que lo sucede es una situación que se vive desde hace años en las sociedades, las guerras, las persecuciones, los secuestros, que ahora se han inundado en los espacios íntimos como una violencia generalizada. La naturalización de los tiempos violentos que no inundan sólo las calles, sino se encuentran en todo momento, en las series televisivas, en la calle, en las escuelas, en las

fuerzas armadas, en los tiempos del narco, en los anuncios, en ese capitalismo que banaliza el sufrimiento, la agresión al cuerpo de las mujeres, lo que no es de extrañar que ellas mismas lo vivan cotidianamente. Este es un tema que atañe a todas y todos, no es privado esta volcado en lo cotidiano.

Un maestro me dijo que era una “burra” (5to grado) y que jamás iba a superarme y ser alguien en la vida (18 años).

Recuerdo que un día hice una pregunta de un tema y el maestro dijo que era una pregunta “tonta” y todos mis compañeros se burlaron (17 años).

Desde pequeña he sufrido bullying y vaya que me ha traído problemas (16 años).

Vivía en ambientes de adicciones, violencia (17 años).

XXIII. VIOLENCIA FÍSICA

Desde pequeña se burlaban de mí por tener pechos grandes, en la secundaria fue aún peor ya que los hombres eran muy bruscos hacían juegos de que juntara mis brazos y me tocaban, llegaban y según ellos me abrazaban, me preguntaban si me había operado, era muy pesado, un día un compañero me encerró en el baño y quería que se las enseñara, grite tanto que me escucharon y no logró hacerme nada (20 años).

Al saber que yo era diferente en la escuela mi papa comenzó a golpearme (Karen).

Mis hermanos me pegaban cuando era pequeña (16 años).

Mi papá, golpeaba a mi mamá y a mí y a mis hermanas cada vez que perdía los estribos, o que se enojaba y no conseguía lo que quería (16 años).

XXIV. ABUSO SEXUAL

Un día un compañero me encerró en el baño y quería que se las enseñara, grite tanto que me escucharon y no logró hacerme nada (20 años).

Me gustaba salir a jugar, para no estar con mis abuelos, el motivo por el cual lo hacía era que mi abuelo me tocaba (Liz).

XXV. VIOLENCIA POR PARTE DE LA PAREJA

Me sacó de mi casa y luego me engañó, me di cuenta que sólo me quería por mi busto, me obligaba a tener relaciones sexuales cuan él quería, tuve un aborto y me lastimaba física y mentalmente (20 años).

Permití que mi novio me golpeará hiciera de mi lo que él quería y de sentirme mal comencé a engordar (Karen).

Cuando tenía 15 años sufrí violencia en el noviazgo durante un año y no entendía bien porque, entonces un día mi papá me grito por algo muy tonto, me dijo groserías y me jaloneo, comprendí que para mí había sido normal y es por eso que quiero independizarme (18 años).

XXVI. IMAGEN DEL CUERPO

Las narrativas que exponen las mujeres jóvenes nos muestran una realidad contante en el cuerpo de las mujeres en donde los discursos apoyan el culto de la delgadez y la objetivización sexual de niñas y mujeres, que quedan expuestas como ofrenda a la vista de los hombres, situaciones en donde aún se ensayan en los corredores de las escuelas y frente a los espejos como miradas de aprobación de los otros. La anorexia, la bulimia, la moda, la explosión de los gimnasios bajo la idea de la salud, debilita expone y mata a muchas de nuestras mujeres. También sabemos cómo el cuerpo de las mujeres queda vulnerable para la explotación sexual, la violación sexual y el acoso sin que nada suceda ya que se encuentran naturalizados y con el permiso social, mismos aspectos que se mencionaban anteriormente con la expansión de la violencia a todas las esferas. Ante estas presiones, muchas adolescentes son enlistadas en el autodaño o los intentos de suicidio.

Un chico me termino por otra y me dijo que estaba muy gorda, entonces empecé a dejar de comer y seguí páginas que te dan consejos para no comer y baje o kilos en un mes (18 años).

Siempre fui la más alta de mi salón y eso era un problema para mí. Ahora soy más segura que antes puedo verme en el espejo sin sentir asco, estoy adelgazando y me siento genial (Paola).

Desde pequeña siempre recibía comentarios de mi complexión, porque era la más flaca de la casa, tenía la edad de 12 años cuando empecé a comer con una obsesión con la finalidad de subir de peso me sentía tan mal, me inscribí al crosfitt y un día me canse y deje de hacer ejercicio y estoy feliz con mi cuerpo (17 años).

Lo que me deprime es cuando mi mama o el resto de mi familia se burlan de mi peso diciéndome gorda, ancha, hipopótamo etc., (18 años).

No me gusta mi cuerpo soy “llenita” y tengo el estereotipo de la chica delgada, entonces llega el y lo cambia todo (17 años).

No me gusta mi físico, pero me falta fuerza de voluntad para cambiar (17 años).

Me siento bien con mi vida me gusta mi cuerpo, mi cara y todo lo que tengo (17 años).

XXVII. SENTIMIENTOS DE SOLEDAD, MIEDOS, DEPRESIÓN E INTENTOS DE SUICIDIO

El sentimiento de soledad es una parte que se ha creado como inherente de la condición humana, la creación de vínculos sociales son situaciones que pudieran prevenir estos sentimientos, sin embargo, a las mujeres se les confina a vivirlo en la intimidad por la invisibilización de sus derechos y necesidades, aquellas reacciones emocionales expuestas por ellas se confinan a su estatus hormonal, de chantaje emocional confinado a la feminización de la mujer. En donde los mecanismos de patologización están al auge. El aislamiento y abandono forman parte del control patriarcal inmerso en las sociedades e instituciones como fuente de control sistemática en el sentir de las mujeres.

Por dentro me siento como en un cuarto oscuro sin salida (18 años).

Soy una persona que se deprime con facilidad, tengo muchas cosas atoradas en mi pasado, pero procuro arreglar una por una (18 años).

Hace tiempo me sentía mal, triste, pero no podía decirlo había algo que me detenía, pero ya no me siento así (16 años).

Mi papá estuvo en un centro de rehabilitación por depresión (17 años).

No me considero una persona muy feliz ya que día a día tengo que sufrir por algo que realmente me afecta, pero tampoco me considero infeliz porque tengo cosas que muchas personas no tienen (18 años).

Mi abuelito fumaba mucho entonces usaba oxígeno tenían que hacerle nebulizaciones, entonces mi papá cuidaba de mi de mis hermanos y de mi abuelito, yo veía a mi papá muy cansado, le hablábamos y nos gritaba, estaba deprimido, esto fue durante muchos años. Hace un mes y dos semanas mi abuelito perdió a su hermana la única que quedaba aparte de él, entonces él se deprimió no quería comer, mi papá se puso muy mal, lo cuidó, lo llevo al hospital, y falleció, fue un momento muy difícil, ahora mi papa ya no quiere hacer nada, está deprimido todo el tiempo, triste, tomo antidepressivos relajantes y de ninguna forma está bien, va ir con un psicólogo (19 años).

Todos en algún momento se sienten solos en su propio mundo, lleno de maravillas y grandes ideas, pero no hay nadie que los comprenda por completo, que sienta como ellos y que los acompañe en sus emociones fielmente, o eso es lo que creen (17 años).

Extraño mucho que mis amigos de la secundaria me visiten, ahora cada tarde me siento sola pues todos están en lo suyo, mis papás trabajando y mis hermanas haciendo tarea (17 años).

A veces siento como si mi lugar no estuviera en la tierra (20 años).

Empezó mi miedo a estar sola (18 años).

Aun trato de sanarme, me siento sola a pesar de tener todo (17 años).

El mayor miedo que tengo en la vida es quedarme sola, perder a mi familia, no tener hijos, estar sola, sería para mí lo peor, hasta ir caminando sola me aterra (17 años).

Que las personas aun siendo de tu familia, tarde o temprano se alejaran, y lo que viviste con ellos simplemente queda en el olvido (17 años).

Mi mayor miedo es la soledad, y es gracioso que me siento sola muy seguido, “la soledad no existe es tan solo un estado de inconsciencia mental” (17 años).

Cuando era pequeña quería crecer para poder alejarme de todos aquellos que me lastimaban y poder protegerme (17 años).

Cuando iba en primer semestre comencé a cortarme porque estaba muy estresada y por el trabajo de mis padres no podía contarles nada, así que fue lo peor que he hecho en toda mi vida, porque por culpa de otros me lastimaba a mí misma (17 años).

Un gran defecto que tengo es que me da mucho temor equivocarme (19 años).

Me cuesta mucho trabajo tener una conversación con personas (17 años).

Empezó mi miedo a estar sola, siempre me la pasaba llorando en clases (17 años).

Soy una persona extrovertida, loca, tímida, sensible. Mi personalidad varea conforme las personas que me rodean (Ana).

Hoy en día noto que yo estaba muy dañada psicológicamente y emocional (Mariana).

Me entro mucha ansiedad yo era talla 5 llegue hasta talla 13 mi autoestima se fue por los abuelos ya que yo solía ser la chica popular y por mi novio deje todo eso junto con la prepa. (Karen).

Cargo con el sufrimiento de mi mamá (Natal).

Mis maneras de pensar no siempre son aceptadas (18 años).

En cuanto a lo emocional soy fuerte por algo que viví a los doce años (la etapa emo) pero tengo que admitir que a veces no soy tan fuerte, tengo mis momentos donde lo único que quiero es llorar (17 años).

Mi mundo lo veo como algo equis, algo rutinario y aburrida (18 años).

Algo que es parte de mi personalidad es el hecho de que soy muy paciente y en ocasiones demasiado introvertida (antisocial) (Rosy).

Soy demasiado recelosa con las personas no dejé que se acerquen mucho a mí, me cuesta mucho trabajo expresarme y mostrar mis sentimientos No me llevo muy bien con las mujeres, prefiero y tengo más amigos hombres (17 años).

Mi vida en si es un poco aburrida, me gustaría vivir las cosas a mi manera sin que mis papas o la gente de alrededor me juzguen por una acción o algo que dije (16 años).

Mi mundo ahorita en la actualidad gira en torno a mí, soy una persona orgullosa un poco rencorosa y vale madre.me gusta vivir la vida al máximo (17 años).

Me considero una persona amistosa pero no entiendo porque le caigo mal a mucha gente. Soy una persona negativa en todos los sentidos, ya sea en mi casa en la escuela etc., pero siempre trato de ver lo negativo no lo positivo (17 años).

Mi vida completa está en mi teléfono, ahí está todo lo que soy (Natalia).

Me caga las personas que presumen cosas que realmente no te importan, que te cambien por otra persona (no solamente en noviazgos) tu les pones atención, pero cuando tú quieres contar algo te den el avión (17 años).

En algún momento me pasa por la cabeza ser animadora en un hotel, en alguna playa, pero las que son animadoras están flacas y yo no, y aparte tendría que estar lejos de mi familia (19 años).

Lo que más me pondría triste es que me enamore de alguien o alguna persona me ilusione y juegue conmigo y me traicione de una manera traumante (16 años).

Yo no quería seguir estudiando solo lo hacía por complacer a mis padres, pero quizá por mala suerte si quede en la carrera que no me gustaba, no me gustaba estudiar y reprobaba algunas materias después me empezaron agrandar las clases (18 años).

Con el paso del tiempo descubrí que hay que disfrutar cada momento sin preocuparnos demasiado, ya que el dolor es temporal (18 años).

Me llevo buenas personas en el corazón a pesar de que estoy segura de que solo son momentáneas y al salir de aquí tal vez no nos volvamos a ver (18 años).

Porque mi papá un hombre tan bueno, qué siento que nadie merece tanto sufrimiento, que sólo vive con el temor de dejar a su familia sola (17 años).

Me gustaría hacerme un tatuaje, pero no me dejan (17 años).

Soy una persona muy nerviosa, y a veces de los nervios lloro, aunque no lo parezca soy una persona tímida y a veces meda miedo decir o hacer las cosas (16 años).

Me considero una persona muy sentimental y en absoluto totalmente posesiva. Soy celosa a más no poder, creo que por eso odiaba a la expareja de mi madre (17 años).

Estoy muy enfadada de mis días que son mu rutinarios, soy un poco tímida, me volví como cerrada en cuestiones de platicar cosas todo me da vergüenza (17 años).

Creo que el hecho de ser la menor ha hecho que sea muy tímida ya que siempre me protegieron y hablaron por mí (17 años).

Ha habido muchas personas a las que he admirado en su totalidad, son actrices me han ayudado mucho de tener la personalidad que tengo ahora. Yo sigo referencias que no son conocidos míos, como doctores maestros escritores (17 años).

Soy la mayor de 3 hijos, me hace sentir que debo hacer todo bien ya que mis hermanos van detrás (17 años).

Soy un poco nerviosa así que no decía que era fácil (hacer amigos) (18 años).

Entre a una orquesta juvenil, el estar arriba de un escenario me hace sentir que puedo lograr lo que me proponga y libero el estrés de las actividades escolares (18 años).

XXVIII. INSEGURIDAD Y MIEDOS

Jamás he vuelto a preguntarle nada ningún profesor. En algo que de alguna manera tengo temor es que no sea competente (17 años).

Algo que se me ha quitado al 100% es el temor a preguntar mis dudas, al que dirán o al que se burlan de mí (17 años).

Odio a los bichos, porque me dan mucho asco (16 años).

Soy una persona muy insegura y algo competitiva, me enoja fácilmente. Admito que tengo miedo de casarme y equivocarme, de elegir mal o la persona con la que este no sea la indicada. Miedos tengo muchos, pero el que más me asusta es alejarme y olvidarme de mis sueños y metas y terminar haciendo algo que no me gusta (17 años).

Mi mayor miedo en la vida es nunca llegar a ser alguien en la vida, así como no tener un trabajo ni ser feliz, otro miedo que tengo es que alguna tragedia pase en mi familia (16 años).

Mis temores serian perder a mi papá y mi hermana, sinceramente no sé qué haría sin ellos. Otro de mis más grandes temores es el casarme, he vivido rodeada de matrimonios decepcionantes, el principal el de mis padres (17 años).

Me preocupa mucho mi papá siempre se esfuerza mucho para darnos todo a mí y a mi hermano y me preocupa, que se vaya a enfermar por estrés o preocupaciones (17 años).

Soy muy miedosa realmente le tengo temor a todo lo paranormal (17 años).

Tengo pánico al hablar en público. No tengo claro mi futuro ni quien soy ahora, ni quien quiero ser o lograr. Tampoco si podre lograr algo y eso me preocupa bastante y es a lo que más le temo (17 años).

Temor es que algún familiar cercano fallezca en específico mi mama, que no pueda terminar la prepa, salir embarazada (16 años).

Tengo miedo a fracasar, miedo a no quedar en la universidad. Pero si fracaso me servirá como para mejorar y la próxima vez triunfar (18 años).

Estoy a nada de hacer mi examen para la universidad, me da miedo el no quedar (18 años).

No sé si seré capaz de trabajar y estudiar al mismo tiempo. Tengo miedo el fallar, es algo que no quisiera tener que pasar por eso (18 años).

Mi mayor miedo es perder a mi familia (18 años).

Mi más grande miedo es el fracaso y la soledad, en este momento siento que estoy en un momento muy difícil. Mi mayor obstáculo en la vida es yo misma, ya que soy una persona insegura en todos los sentidos (18 años).

Tengo un poco de miedo no quedar en la normal de educadoras, tenemos que dejar de sentir miedo, atreverse, luchar, soñar (18 años).

Uno de mis muchos temores ya que soy una persona muy nerviosa, miedo a equivocarme, a fallar a las personas, mi temor más grande es perder a mis papas (17 años).

Quisiera poder tener siempre a mi abuelito, aunque sé que no se va a poder (17 años).

Pienso que no voy a poder lograrlo. Soy una persona muy nerviosa, y a veces de los nervios lloro, aunque no lo parezca soy una persona tímida y a veces me da miedo decir o hacer las cosas (16 años).

Aún no estoy segura de querer seguir estudiando porque me causa algo de temor (16 años).

Odio el cambio, me aterra lo nuevo, mi mayor miedo es la soledad (17 años).

Tengo miedo de que esto no me permita ingresar a la universidad (promedio) (18 años).

Aguantamos una vida de miedos por muchos años, no salíamos de casa en muchas ocasiones (16 años).

Tengo miedo de morirme, tampoco quisiera quedarme sola y vieja sin nadie a mi lado (17 años).

Mis miedos en esta vida son fracasar en mi carrera, perder a mis padres o quedarme sola (18 años)

Lo que más me preocupa es entrar a la universidad, me preocupa el examen de admisión. Estoy estresada por los trabajos y los proyectos finales porque se nos juntaron todos y si están un poco difíciles para hacerlos (18 años).

Ahora mi mayor miedo es no quedar en la universidad. En ocasiones me cuesta expresar, sobre todo de forma escrita lo que pienso en mi cabeza hay muchas ideas, pero no logro acomodarlas (18 años).

Considero que el valor de la honestidad es muy importante, cuando era niña al decir una mentira marco mi vida totalmente, desde aquel día todo es diferente, a causa de ello me llevo a creer estar con una autoestima baja, basándonos en el que dirán (17 años)

Actualmente estoy en una de las situaciones más frustrantes que he tenido y me hacen sentir que estoy a nada de ser adulto. Hice trámites a una carrera un poco competitiva y estoy realmente nerviosa por ello (17 años).

Me gusta ayudar a las personas que quiero, aunque la mayoría de las veces no siento que las apoyo como quisiera, ante esto me siento impotente y triste. Mis temores son no terminar la prepa que me suceda algo como un accidente o algo parecido, quedar embarazada o algún familiar grave en el hospital, enamorarme de una persona que sea doble cara, que finja ser una persona que no es (16 años).

Hace dos años tuve a mi hermano en mi casa mi mayor miedo es que le pase algo y que no se pueda hacer nada para cambiarlo (17 años).

Sólo le tengo miedo a quedar embarazada y que todo se cague, a veces pienso que estos 3 años los tire a la basura, la carrera que elegí no fue la mejor (18 años).

Mi temor en estos momentos es no quedar en la universidad (18 años).

Mi miedo más grande que tenía fue cuando me enteré que estaba embarazada y tenía miedo de decirle a mis papas, pero tampoco quería hacerle algo malo al bebé o a mi (19 años).

XXIX. SE SENTÍA IGNORADA

Las emociones aquí expresadas en los discursos de las mujeres reflejan como el patriarcado determina la condición de las mujeres a ser expertas, perfectas, tolerantes, ante los estereotipos y roles de marcajes genéricos, dejando como parte de sus creencias la cultura de la culpa si se atreviera a ser limitada ante las exigencias de los demás, lo que las chicas muestran es la indefensión de la realidad de la mayoría de las mujeres que no tienen de otra más que seguir las consignas dictadas por los otros ante ellas.

Yo nunca le contaba nada a mi mamá ya que siempre trabajaba y según ella nunca tenía tiempo (20 años).

En la escuela siempre le echaba muchas ganas nunca, me dieron un diploma, nada y pues siento que eso me afectó (16 años).

XXX. INTENTOS DE SUICIDIO

Un día mi mamá se salió de la casa y nos dejó ahí, se quería suicidar, pero no lo hizo (16 años).

Mi estúpido intento de suicidio que hasta la fecha aun no entiendo del todo, fue algo que realmente quiero olvidar porque no tuvo sentido alguno, hasta que yo tome la decisión de dejar de hacerme la víctima y ayudarme a mí y a los que me rodeaban estude un curso para ser tallerista y di varias charlas sobre emociones y suicidio (16 años).

XXXI. CONCLUSIONES

Las narraciones autoetnográficas que las estudiantes nos compartieron nos acercaron a las dificultades y tensiones que atraviesan cotidianamente en la construcción de sus relaciones, de la percepción de sí mismas y las expectativas que se generan a lo largo de su vida con la mirada de las personas, esos otros y otras con las que se relacionan o que les han sido significativas. También es importante señalar la necesidad inminente que las estudiantes tienen por conocer nuevas formas de abordar sus problemáticas y las nuevas vertientes que existe como mujeres en un mundo que debiera responder a la diversificación de espacios para todas y todos.

Fundamentalmente creemos que las estudiantes precisan sentir que la escuela es un espacio con el cual pueden contar, un lugar que les otorgue e intensifique sus motivaciones y expectativas de vida. Contar con ese privilegio el de ser estudiantes las posibilita a que resistan ante los discursos que las dominan.

La pedagogía feminista y de género es un aspecto que creemos clave para el abordaje con estudiantes sobre situaciones que las interpelan de forma tan directa y violenta que es imprescindible que se empleen estrategias que acontecen cotidianamente en la sociedad. El aumento de feminicidios, acosos, secuestros, ataques cibernéticos, son algunos de los peligros que atraviesan. Pero también se encuentran los aspectos violentos vividos por profesores y profesoras indiferentes al sentir de las estudiantes, que como hemos visto, el tiempo de estar en la escuela es un tiempo para ellas y sus redes de apoyo.

Desde las instancias escolares se debiera hacer presión a las instancias políticas y gubernamentales para que se proteja y resguarde la visión del cuerpo de las mujeres, en donde se puedan revisar los contenidos de los comerciales, series, programas televisivos en general a

los que tienen acceso, en donde el lenguaje misógino está perpetrado por los discursos y muestras acerca de la cosificación del cuerpo de la mujer. Contar con este cuidado es realmente comprometerse a erradicar la discriminación, cosificación, segmentación y feminización de las niñas y mujeres, la presión debe hacerse desde estas experiencias que demuestran el olvido en el que se encuentran las mujeres jóvenes.

Entender que no basta con las pláticas moralistas acerca del cuerpo de las mujeres son prácticas que en la vida cotidiana ya no reflejan lo que realmente demandan y necesitan las estudiantes que desean ser tratadas como mujeres inteligentes y que desean participar activamente, tener amistadas, conocer otros ámbitos, relacionarse con otras personas y no estar confinadas al ámbito privado. Las mujeres jóvenes se han cansado de la segregación que se hace en sus familias participando en el trabajo doméstico, quieren tener una vida que se ha confinado a los varones. Lo que ellas han narrado cuando sus deseos y sueños son cuartados, los sentimientos de tristeza y vacío son la constante en su vida.

La necesidad de apoyo es un aspecto que más refieren y del que poco se hace eco debido a la cultura que domina de invisibilidad el deseo por encima del deseo del otro, es decir, no importa lo que la mujer necesite si el amo no lo otorga.

XXXII. BIBLIOGRAFÍA

Bruner, E. (1986). "Experience and Its Expressions", en V.W. Turner y E.M. Bruner (eds.) *. The Anthropology of Experience*.

Freire, P. (1997). *La Educación como práctica de Libertad* (cuadragésimaquinta ed.). (S. XXI, Ed., & L. Ronzoni, Trad.) México, México: Siglo XXI.

Gergen, K., & Warhus, L. (2003). La terapia como una construcción social dimensiones, deliberaciones, y divergencias. *Revista venezolana de psicología clínica comunitaria*, 3 (3), 13-45.

Hierro, G. (1991). De la domesticación a la educación de las mexicanas. (U. N. Plata, Ed.) *Hiparquia* 4, 4, 53-56.

Méndez, T., & Reynoso, O. (2015). La marentalidad: estudio comparativo de redes de apoyo social. En A. Sáenz, D. Peña, C. Vivero, & U. d. Guadalajara (Ed.), *En torno a la maternidad: aproximaciones de género socio-históricas y literarias* (Vol. 1, págs. 47-53). Guadalajara, Jalisco, México: Universidad de Guadalajara.

Rueda, L. (2011). La violencia psicológica contra las mujeres en Colombia. *. Revista de economía del Rosario*, 14, 2, 165-188.

Segato, R. (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos. Y una antropología por demanda*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo.

Segato, R. (2015). *Página 12*. (V. Gago, Ed.) Recuperado el 13 de octubre de 2017, de La pedagogía de la crueldad: <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-9737-2015-05-29.html>

White, M., & Epston, D. (1993). *Medios narrativos para fines terapéuticos*. (1era ed.). Barcelona, España: Paidós Iberica S.A.

SUBJETIVIDADES, FAMILIA Y UNIVERSIDAD

MARTELLI CURTO, SUSANA POLONIA

SIGAL, PAOLA

MARQUEZ, CAMILA

SUBJETIVIDADES, FAMILIA Y UNIVERSIDAD

I. INTRODUCCIÓN

En la República Argentina, la enseñanza del arte en el nivel terciario y universitario, aunque con variables pedagógicas en distintos momentos de su historia, promovió la idea de que el quehacer artístico se organizaría como un saber con el carácter académico y criterios de utilidad, por un lado, pero por otro llega a impulsar la tarea del artista como un ejercicio noble que le aporta un innegable prestigio social. La formación artística, en un largo itinerario¹ y con muy diversas orientaciones pedagógicas, no consistió solo en dominio de las técnicas y el virtuosismo sino que –de acuerdo con contextos socio-políticos y culturales diversos- era formulada con alcances en torno a la filosofía, mitología y teoría del arte, en síntesis, una formación académica. Además, una concepción social del artista que implicaba necesariamente una forma de entender la educación que afectaba tanto a los métodos y a los contenidos de la enseñanza como al cuerpo social destinatario de la misma. Esta corriente dentro de las instituciones de enseñanza artística fue ratificada por el pensamiento y la influencia de la cultura europea que comenzó a hacerse notoria en nuestro país a partir de 1820².

En su texto *La educación artística en la Argentina*, García Martínez (1985) afirma que la Escuela Nacional de Bellas Artes, de pertenencia al nivel terciario no universitario, en el momento de su creación, tiene origen en los talleres de dibujo, pintura y escultura creados en 1878 por la Sociedad Estímulo de Bellas Artes. Jerarquía, orden, preceptos y disciplina son definiciones medulares del pensamiento racionalista que alcanzan a la educación artística. (Agirre, I., 2000). En nuestro país, estos rangos fueron también aplicados al diseño de las instituciones encargadas de la formación de artistas, en especial cuando éstas orientaron su labor a una clasificación académica del saber y a la expertez en la cultura clásica grecolatina. Hasta el momento de la creación de la Sociedad Estímulo de Bellas Artes, “la mayoría de los artistas de la Argentina se formaron en Italia lo que nos permite comprender tal filiación disciplinar teniendo en cuenta que para entonces en París el movimiento impresionista estaba en sus comienzos” (García Martínez, J. A. 1985:83).

II. EL MOVIMIENTO PENDULAR: EL LOGOS, LA IMAGINACIÓN. LA DIALÉCTICA RAZÓN-SENTIMIENTO

Como anticipáramos en el resumen, en esta dialéctica que a través de siglos llevaba el arte de la imaginación al logos de manera pendular, arte y conocimiento se han establecido de manera variable. En el movimiento hacia una educación artística entendida como la transmisión de saberes, el eje logocéntrico de los programas, tuvo una fuerte marca. Como lo refiere Agirre, “la formación artística debe ocuparse de la transmisión de los saberes artísticos más o menos organizados y jerarquizados según los momentos y consistiendo cierto grado de libertad respecto del patrón normativo” (Agirre, I. 2000: 175). Este enfoque, el de subrayar el papel del logos de la educación artística a partir de los principios en los que el saber es el soporte, contempla el respeto por la enseñanza de contenidos; es a través del

1 Manuel Belgrano, como Secretario del Consulado en lo que fuera territorio de la Colonia española, crea en 1798 la Escuela de Dibujo.

2 La Universidad de Buenos Aires fue creada en 1821, dentro del Departamento de Ciencias Exactas funcionaba lo que se denominó La Cátedra cuyos contenidos fundamentales sostenían la enseñanza del Dibujo en función de intereses culturales, sociales, económicos epocales y contextuales.

dibujo que los saberes se materializan más fácilmente a través del cuidado por la representación en la relación forma/contenido. Los artistas que en estos preceptos se formaron y tomaron estos rumbos, significaron ya el comienzo de un arte en el país ya que también ofrecían su producción en los periódicos locales y daban cuenta del “género de la técnica empleada, lo acomodado de sus precios y la aparición de los retratos de los personajes” (Munilla Lacasa 2010: 116). Junto a estas razones, en cierto sentido, pragmáticas, existen otras de carácter socio-político-cultural que hacen de la enseñanza artística la herramienta para el desarrollo y expansión de las ideas en nuestro país que contaba con una incipiente industrialización y procesos embrionarios de diversos talleres productivos, imprentas para las que fueran necesarios dibujantes³ y diseñadores de una naciente industria cerámica.

Dentro de una tradicional pretensión que intenta descifrar el orden dentro de la diversidad hay un par categórico –en ocasiones dicotómico- que atraviesa el arte y alude además a la enseñanza artística. Es, entre otros pares a veces polares, que razón vs sentimiento establecen esta distinción de la esfera de lo humano. El espíritu del romanticismo, alcanzó con fuerza a las artes plásticas y, si bien en nuestro país fue la literatura a través del Salón Literario de 1837, como expresión acabada del movimiento, creada por la labor y el pensamiento literario, fue el producto del escenario de la época lo que penetró en la educación artística. Un llamado equilibrio entre razón y sentimiento, entre mente y emociones no implica un control sobre uno u otro. “La nueva teoría de las emociones busca reconciliar la hipótesis de las sensaciones y el cognitivismo: las emociones no se reducen ni a sentimientos ni a juicios de valor” (Döring, S. A 2012). Para un desarrollo de la capacidad creadora a través del arte se conciben ambos procesos para permitir la expresión y dar potencia al conocimiento y a la subjetividad.

Siguiendo un largo y sinuoso recorrido, producto de los cambios y procesos socioculturales, la enseñanza del arte irá a confluir en la pregunta sobre el sujeto a partir de nuevos nombres, otros movimientos y cambios que el mundo contemporáneo recoge y traduce.

III. EL CLIMA DE NUESTRA CONTEMPORANEIDAD, SU ESPEJO EN LA CÁTEDRA

En las últimas décadas se produce el hecho de la integración de las artes en la universidad ya sea por la creación de nuevas carreras o bien a través de la modificación de los planes de estudio de las tradicionales academias o escuelas de artes; el conocimiento reclama la integración del saber y el hacer. Un decir personal que abre resquicios por donde entra la enseñanza en la cátedra OTAV a través de modelos basados en el conocimiento y el lenguaje. Más que de un canon, la enseñanza en la cátedra necesita de condiciones que lo hagan posible: una concepción de la autonomía del sujeto y desde una amplia epistemología admita diferentes prácticas artísticas.

El trabajo docente tiene incidencia en los objetivos, los contenidos y las metodologías. Y es a partir de los acontecimientos suministrados por las vanguardias en el mundo y por la situación artística en América Latina que el devenir del arte no es ajeno al espíritu de su tiempo y la educación artística se hace eco del impulso transformador. Al reponer antropológicamente el conocimiento franqueando la construcción de la posición de

³ César Hipólito Bacle fue el ginebrino que creó en 1828 la firma Bacle y Cia Impresores Litográficos del Estado junto a su mujer Andrea Macaire, conocida miniaturista por entonces. Desde esta empresa salieron dibujos de artistas como Carlos Enrique Pellegrini y las colecciones de estampas costumbristas o las ilustraciones de libros de viajes.

la “modernidad”, la educación artística en un papel protagónico, vuelve los ojos hacia la exaltación de todo aquello de carácter individual. En la cátedra, el conocimiento -en tanto deconstrucción en la contemporaneidad- se inclina hacia la recuperación del subjetivismo, lo familiar y el contexto institucional de las nuevas miradas de las universidades contra las pretensiones del cientificismo artístico que se institucionalizara en las academias.

A partir de las transformaciones que surgieron hacia finales del siglo XX, la creación del Instituto Universitario Nacional de Artes IUNA, hoy Universidad Nacional de las Artes UNA⁴, crece la necesidad de un nuevo rumbo de la enseñanza del arte e inician un camino de transformaciones que incluye al arte como una forma de conocimiento.

LA UNA introduce el concepto en torno al significado de una ideología pedagógica, la cual hace referencia a algún tipo de compromiso: un “sistema” de ideas, creencias o valores sobre la realidad social, en consecuencia, la educación artística en el momento de su creación, advierte los cambios y movimientos estéticos que se producen en el país y en Latinoamérica. La metodología aparece anclada en una enseñanza fundamentada en articulación con la formación teórica desechando la idea de genio movido por la inspiración, la intuición y el talento heredado. De esta manera, las ideas educativas de los talleres de OTAV dan predominio al **conocimiento** que tiene un lugar de privilegio y es valedero tanto en la producción como en la apreciación.

IV. EN TORNO A LOS SENTIDOS EN LA CÁTEDRA OTAV

A partir de las investigaciones sobre creatividad, los aportes del cognitivismo y las teorías sobre la inteligencia que han abonado a la idea del arte como otra forma de saber pero que además concibe al arte como una experiencia organizada, se abre la posibilidad de pensar al arte como una forma de conocimiento. Al mismo tiempo, de la mano de las teorías de la comunicación y las nuevas tecnologías, incorpora las subjetividades en diversos contextos valiéndose de estas tecnologías o incorporándolas interdisciplinariamente, integrando nuevas áreas o como recurso. (Agirre, I. 2000). Marcando este punto de partida, la enseñanza artística va adquiriendo una perspectiva que procura ver al arte como una forma de conocimiento marcando el valor cognitivo respecto de lo emotivo. De esta manera la educación artística busca su espacio en la universidad superando la polaridad cartesiana: el arte como ámbito de la sensibilidad, la ciencia como ámbito de la razón.

Por otra parte, al incluir al conocimiento la idea del arte como experiencia se funda uno de los pilares de la educación artística. Si en parte el arte es: conocimiento, producción y apreciación, logra integrarse como ámbito de estudio de la Educación Artística en la universidad. Este modelo de educación artística podría superar la dicotomía proceso-producto y entendiendo la relación entre ambos como dos aspectos de un mismo hecho. En otros términos, en relación con este otro modo de vincular proceso y producto, se puede afirmar que se atiende a los saberes, a lo procedimental, el oficio y la técnica en función de una retórica de la imagen. En consecuencia, apuntamos a la conceptualización de lo artístico y sus lazos con el conocimiento, la investigación, las elecciones temáticas, la experimentación, los métodos y los procedimientos de trabajo, los materiales y herramientas. Son entonces encadenamientos que constituyen un campo de estudio y creación que rescatan la subjetividad de quien produce y crea en el hábitat de la universidad.

⁴ El IUNA Instituto Nacional de Arte creado por Decreto N° 1404/3-12-1996 por transformación de las Escuelas de Arte de Nivel Terciario, que comprendían los Departamentos de Artes Visuales, Música, Teatro Danzas, Cerámica, algunos de ellos desde diversos orígenes que se retrotraen a comienzos del s XX y se formalizan en la década del '40, luego UNA creada por Transformación del Institutos Nacionales de Arte, ley 24521 22-10-2014.

V. ARTE Y CONOCIMIENTO

Vincular arte y conocimiento meramente, en una primera aproximación, implica cuestionar tanto aquellos principios académicos de las universidades dedicadas a la enseñanza del arte como las reglas cuyos principios condicionaron estilos y criterios estéticos. Dicho cuestionamiento nos revela que la tarea de comprender esta problemática de la enseñanza del arte en la cátedra de OTAV, implica un posicionamiento clave: un crear y un pensar que incluya la percepción, la interpretación, el hacer, la reflexión en torno a los paradigmas que surgen a partir de los hechos de la propia subjetividad, del orden de lo familiar en tanto portador de intereses y valores y de la vida universitaria en el campo de políticas educativas, sociales y culturales.

Así entendida la enseñanza del arte en la instancia de formación universitaria de esta cátedra en sus distintas manifestaciones, atiende a un amplio campo de conocimientos que se materializa –en nuestro caso, en las artes visuales- y se va componiendo en dinámicas de acervo y reconocimiento de lo propio –lo subjetivo, lo familiar- pero también en la ruptura permanente con modelos, en algunos casos fuertemente edificados. (Ver materia y método). Este impulso propuesto por la cátedra posibilita que los estudiantes de OTAV trasciendan el sentido del límite incorporado e impuesto y nos permita observar esa singularidad epistemológica de las artes, concebidas aquí como campo de conocimiento. En tanto el arte deja de ser una práctica de lo sensorial únicamente, sino que resulta una práctica en la conformación de las estructuras de pensamiento, ese sentido busca examinar las formas simbólicas que la sociedad va edificando. Las diversas prácticas artísticas que hacen viable la construcción del conocimiento, amplían los marcos de referencia y multiplican los aspectos de la realidad en que los estudiantes, viven, crean, se relacionan, en otros términos, tejen los múltiples aspectos de la realidad y los mecanismos para que esas relaciones puedan ser establecidas.

VI. RUMBOS DEL ARTE Y EL CONOCIMIENTO

Desde nuestra perspectiva pedagógica, conocer y crear recorren un camino paralelo. Desde el enfoque de las neurociencias el conocimiento resulta de la activación de estímulos perceptivos, mnemónicos, conexiones sinápticas del cerebro a través de los cuales se crean constantemente imágenes. A partir de teorías tradicionales el conocimiento reconoció diversas perspectivas: considerando su posibilidad, tanto el dogmatismo, el escepticismo y el relativismo, compitieron por su validez; a partir su origen, el racionalismo, el empirismo o el intelectualismo disputaron su importancia; en relación con su esencia, objetivismo y subjetivismo abrieron debates en su historia o en tanto la condición de disciplina filosófica. Si bien en el trayecto de la formación los estudiantes pueden transitar diversos modos de conocer, múltiples procesos para acceder al conocimiento y cimentar la creación por la imagen, la elaboración de estos cruces –crear/conocer- constituye una matriz relacional compleja. Tanto desde la psicología, la antropología y las ciencias de la cognición los procesos de creación y conocimiento recorren caminos diversos y que en cada individuo se particularizan. Como a lo largo de su obra lo reconoce Bruner este camino excede los límites del pensamiento lógico, inductivo, deductivo, analítico, convergente.

Así, situarse en el marco de estas ideas de Bruner, el arte es una forma entre las muchas que favorece al estudiante de la cátedra OTAV, explorar tanto aquello que constituye su subjetividad, su mundo interior, los entornos familiares como mapas de lo social y las circunstancias institucionales en las que habita. Ámbitos de su mundo interior, de la constelación familiar de la que forma parte y del contexto institucional que lo incluye y lo comprende sin abandonar la dimensión estética, sensible, poética y expresiva que es propia del hacer artístico. Expresión que se manifiesta en las relaciones que se establecen entre lo

autorreferencial, con el mundo -su mundo, los mundos- a través de redes cognitivas y el universo afectivo por medio de los cuales la información se procesa y las imágenes surgen. El pensamiento se constituye como una red y desde los distintos lenguajes: letrado, corporal, musical, audiovisual y con las particularidades de cada uno de ellos orienta a los estudiantes a la conquista y el desarrollo de sus capacidades a fin de ampliar el acceso a procesos cognitivos y sensibles de acción y de reflexión.

VII. INVESTIGACIÓN Y EXPERIMENTACIÓN

¿Qué referencias, ideas, relatos, señales proponemos recoger en la cátedra y que variables involucradas en la investigación y experimentación se producen? Referencias, relatos y señales, pero fundamentalmente *-la imago-* aportada por tres ejes temáticos: el Yo, la Familia y la Universidad.

¿Que buscamos investigar y experimentar en el campo del arte y en la cátedra de OTAV? Las investigaciones y la experimentación han sido patrimonio de las ciencias y están tradicionalmente ligadas al concepto de verdad. Por tradición, toda obra de arte expresa visible, aguda, o sutilmente, los sentimientos y emociones, nos dice también su encaje en la naturaleza de la vida sensible, su representación de la experiencia vital, física, emocional y fantástica. Pero el arte permite **conocer**. Este **conocimiento** no siempre encuentra su curso por medio de la discursividad verbal o resulta parcial para comunicar la vida afectiva. El discurso se articula con **conocimientos** elaborados de las ciencias del lenguaje. Toda formulación conceptual implica una abstracción. Los lenguajes se separan de la realidad a través de selecciones de sucesos, objetos y estados a los que da nombres y en el campo de lo visual lo hace a través de factores formales y factores tonales.

¿Qué sucede en el lenguaje de las artes visuales? ¿Cuál es la herramienta para la exploración y la práctica? ¿Qué lugar tiene allí la forma y la materia? ¿Cuáles son los métodos y procedimientos?

VIII. MATERIA, MÉTODO

La primera hipótesis frente a la “hoja en blanco” es que la materia, tiene la fuerza y las posibilidades en tanto herramientas constituidas en un archivo propio, personal, subjetivo. Rica en posibilidades gestuales, es constituyente de la invención y de potente descubrir.





La materia a través de la cual se logra la imagen, surge de la compleja vitalidad que soporte y óleos, témperas, acrílicos, telas, recortes, papeles, temples, acuarelas y fotografías, van encontrando la intención ordenadora que el conocimiento produce, se hace significado estético y muestra, en su condición de forma realizada, la legitimidad de la operación que conforma lo creado como objeto estético comunicante. En el trabajo cotidiano, en cada propuesta se estudia activamente la materia, se la observa, advierte su comportamiento y sus reacciones; se “la examina” para poder disponerla sobre la tela y obtener de ella sus latentes posibilidades.

Frente al desafío de enfrentar el soporte “en blanco” se pone en funcionamiento un archivo de experiencias propias de la subjetividad en diálogo con las temáticas propuestas por la cátedra: el *yo*, lo familiar y la universidad y se inician con estos elementos, procesos de investigación, de reflexión y saberes, conocimientos, significaciones, en síntesis, la “*semiosis*” de la que parte las metodologías para conocer y comprender el porqué de nuestras acciones.

Las acciones y abstracciones en el campo visual, surgen a través de la metáfora visual. La metáfora visual, en un sentido más estricto de la metáfora en el arte y la “*aisthesis*”, son modos de re-descripción de la realidad, formas de hacer mundos, sean los que referencian al propio yo, al mundo familiar o a la producción visual del mundo que habitamos haciéndolo más reconocible, en este sentido una selección sería el tramo de la vida que habitamos en las instituciones, en este caso la universidad. Tanto la *aisthesis*, como el proceso que involucra al ser vivo en tanto sujeto abierto al mundo como la *semiosis* implica vivir en sociedad y poner la energía dirigida a la perduración a través de la construcción de realidades y de las identidades personales y colectivas

Metodológicamente nos hemos valido de la fotografía. La fotografía da lugar al inicio de un proceso de averiguación, ese proceso sobre el momento “único”, suspendido en el tiempo que combina la percepción inmediata con lo ya sabido y desemboca en el lenguaje a veces de la sorpresa, otras de la pregunta cómo frente a cualquier objeto estético.

El dispositivo fotográfico, cualesquiera que puedan ser sus innumerables formas, descansa sobre algo que el estudiante se encamina a conocer: la imagen fotográfica ha captado tiempo para restituirlo. Lo importante en el caso del registro fotográfico de un momento en la vida familiar, es esta cuestión del tiempo. En el trabajo con el tiempo, sobre lo familiar y la herencia, confirmamos que en una foto hay tiempo incluido, encerrado y sigue mostrándonos lo que ha sido, lo que ya no es o en las poéticas palabras de Barthes en referencia al *punctum* que no está en la forma sino en la intensidad, “es el desgarrador énfasis del noema ‘esto-ha-sido’, su representación pura” (Barthes, R. 2003:146).

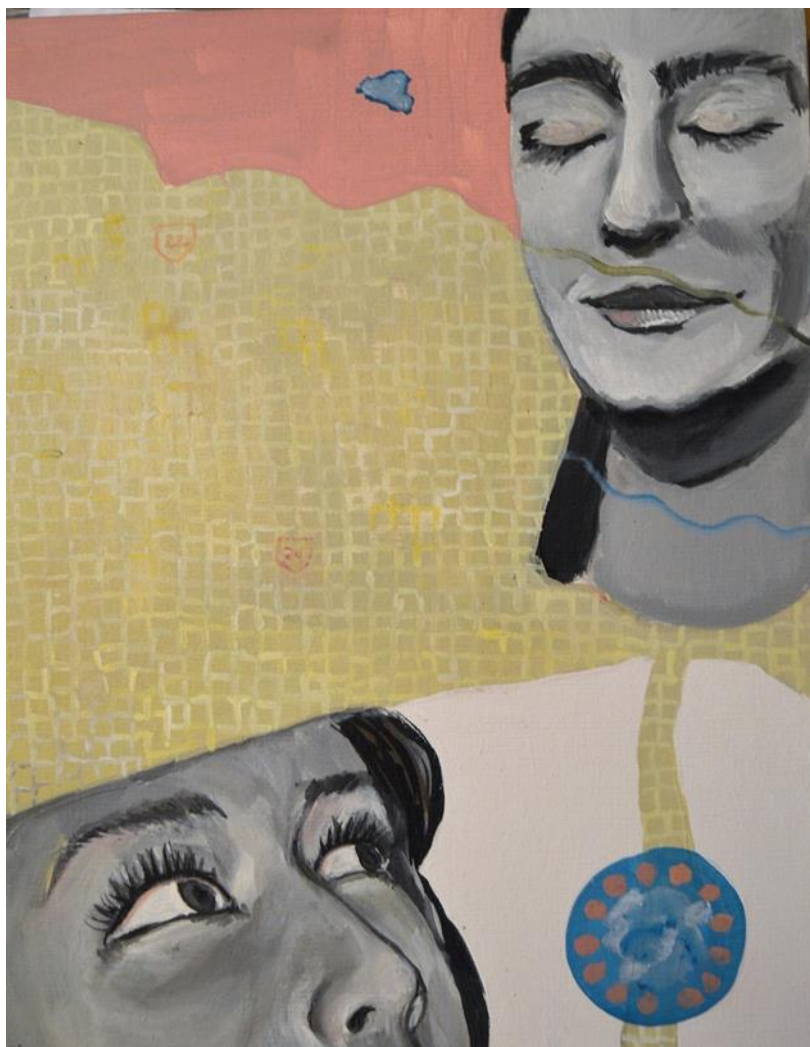
La fotografía transmite el tiempo del acontecimiento, el dispositivo asegura esa transmisión, ello se vincula con las particulares formas de relación entre generaciones. La necesidad de conservar, recuperar o restaurar la transmisión surge como la ilusión de dar continuidad a un mandato de un tiempo del cual hay una intención de conocer, transmitir y recuperar. La fotografía es el reencuentro con el momento y exhibe su poder temporal al punto tal que acepta deliberadamente registrar ese instante para encontrar en él el tiempo en estado “puro” pero también como reconocimiento de los cambios. Las imágenes fotográficas tienen a su cargo, a veces secundariamente, la función de dar una información, un saber y propiciar el conocimiento sobre el tiempo del suceso.

IX. LAS VICISITUDES DEL YO

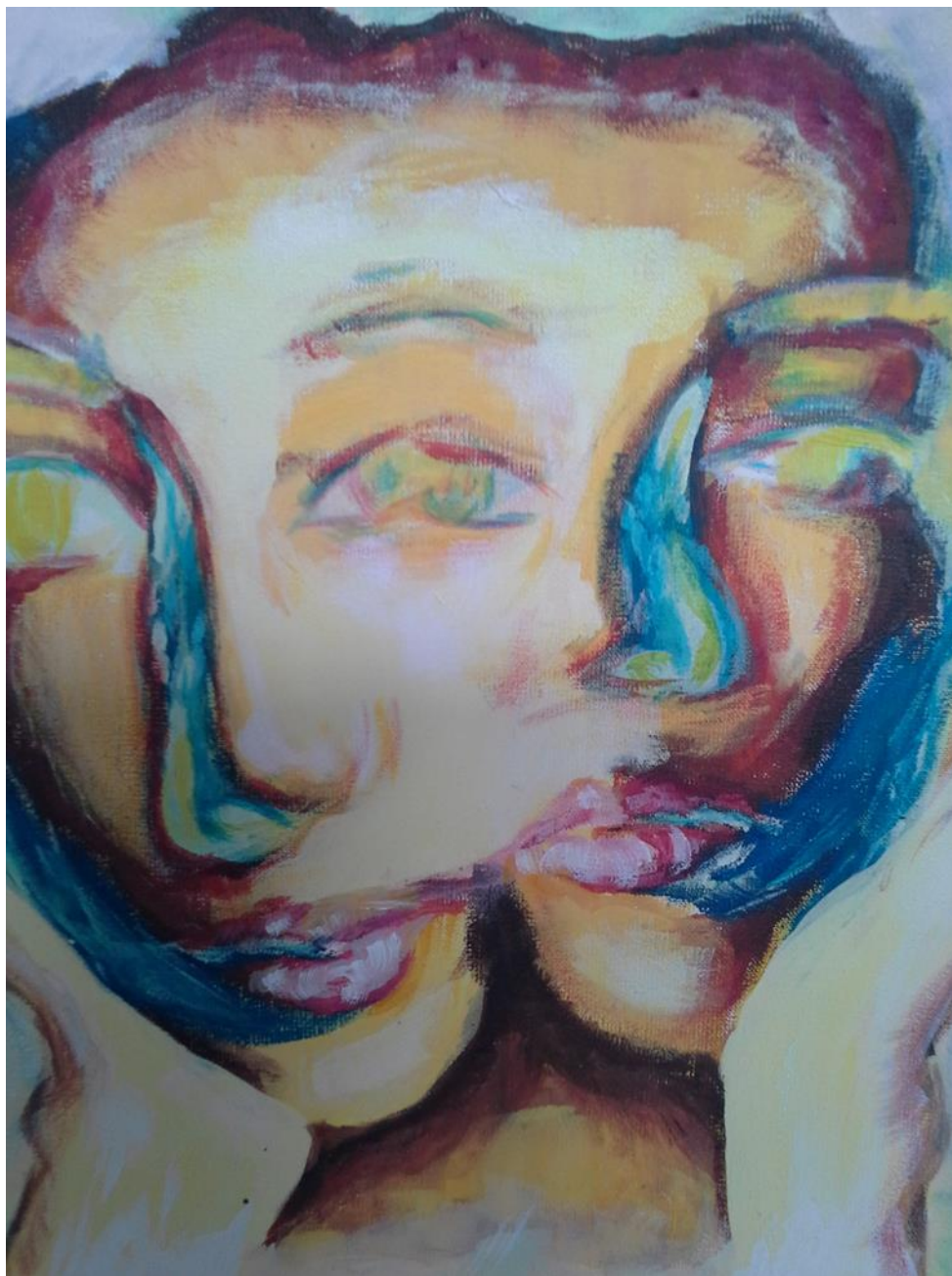
Al proponer ideas para trabajar visualmente con el *yo*, las palabras y las imágenes, dan cuenta de un terreno de revueltas, de procesos de transformación, de cambios, de productividad, creación, fertilidad, de reacción, de resistencia y en ocasiones, de crisis.

A través de una gramática del relato visual, se ingresa a través de un mundo de signos de una historia personal que lo construye, vestigios en sentido metafórico que hacen aportes a la sensorialidad/razonamiento/discurso visual. Es en este derrotero, que la reflexión acerca del arte como conocimiento, promueve la comprensión sobre la forma en que el arte está construido, de que maneras impulsa un orden del saber diferente en el que estamos educados en el lenguaje que – al decir de Oliveras- nos habla de esa precariedad de la figuración literal. Nos resulta clave, para ello, analizar la metáfora ya que es uno de los procedimientos fundamentales propios del arte.

Se da en la metáfora una potencialidad creadora, forjadora que opera sobre las formas en que percibimos y conceptualizamos la realidad que nos rodea. Por lo tanto, el abordaje de la cuestión de la metáfora visual que exprese el *yo*, permitirá dimensionar al arte como una forma particular de producción de significados y de conocimientos que implican un trabajo de interpretación, trabajo individual y subjetivo que como todo hecho comunicativo de la subjetividad da cuenta de la singularidad de su producción y resulta de saberes, de deseos propios en un contexto familiar/social.







X. FAMILIAS: HETEROGENEIDAD Y SINGULARIDAD PRODUCTORAS DE IMÁGENES

Los Ingals, Los Simpson, los Picapiedras, Los locos Adams, estas imágenes –no solo visuales- alcanzan a explicarnos la singularidad de las familias en las sociedades occidentales? Más allá de las actuales transformaciones de las familias, son rostros para descifrar e ir avanzando en nuestro destino que van confirmando una inagotable capacidad para que ese *yo* del que, en alguna medida hemos dado cuenta a través de imágenes, vaya construyendo la operación de individuación y subjetivación. Complejo tutelar o de liberalización avanzada, pocos ven en la familia la forma esencial de la organización social. Esta definición de la familia, no es tampoco de nuestro interés, más allá de que sea generadora de imágenes y conocimientos que incentiven las producciones. Al pensar en la imagen familiar, lograríamos a primera vista, no ver más que un fuero miniaturizado, como si pudiéramos ver

con una lupa un espacio, personajes, testigos presentes o ausentes, gustos: la madre en el espejo, una taza de té, la caja de botones de la abuela, el abrazo del padre, ese gato indómito, solitario, independiente que suele no encontrarse nunca por la casa pero si ser captado en las imágenes.

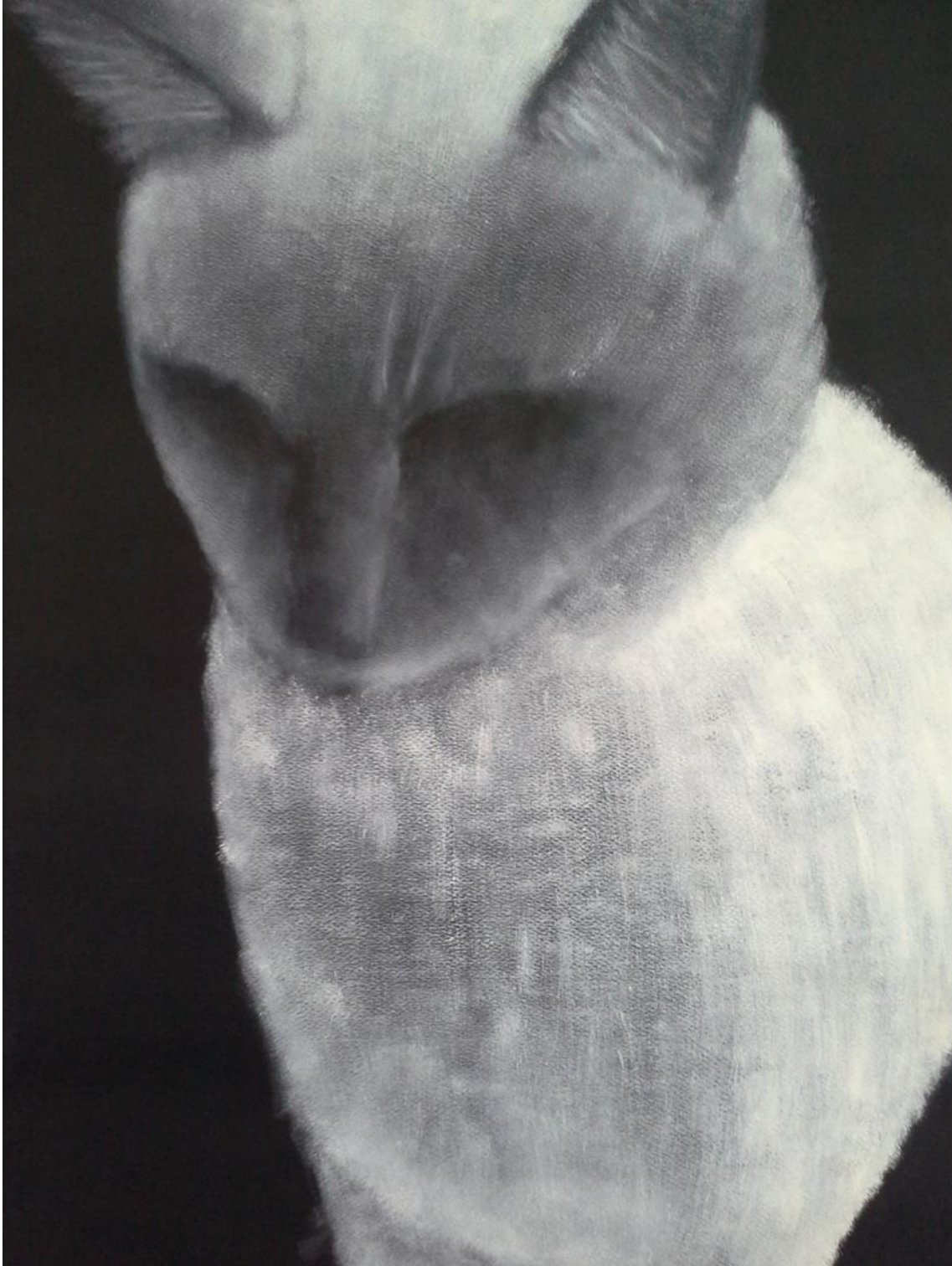
Como clones, de la realidad: botones, espejos, gatos se cruzan con recuerdos, memorias biografías, relatos, historias que conquistan los rincones de memorias colectivas, recuerdos personales, sensaciones y reflexiones que determinado territorio les suscitan. Intersticios donde metafóricas cámaras fotográficas entran en herencias más amplias.

Es entonces que el desarrollo de la percepción y el oficio en el trabajo visual el que permite la producción de estas metáforas que les respaldan la producción de símbolos y pueden producir a su vez, conocimiento.









XI. LA UNIVERSIDAD, EL MAPA ESTRATÉGICO DE LO SOCIAL

Bancos, caballetes, témperas, libros, pinceles, buriles, mesas de trabajo, habitan nuestra universidad. Recorrerla, ver sus luces, aquella metáfora del conocimiento que acuñó el iluminismo, que nos ha atravesado y sigue en ocasiones como decano, contiene ese fenómeno histórico, simbólico y problemático de la revolución del conocimiento. *Sapere aude* ¡Atrévete a saber! Aquella “Ilustración”, en algunos países se prolongó hasta mediados del siglo XIX y se denominó de este modo por su declarada finalidad de disipar las tinieblas de la ignorancia de la humanidad mediante las luces del conocimiento y la razón.

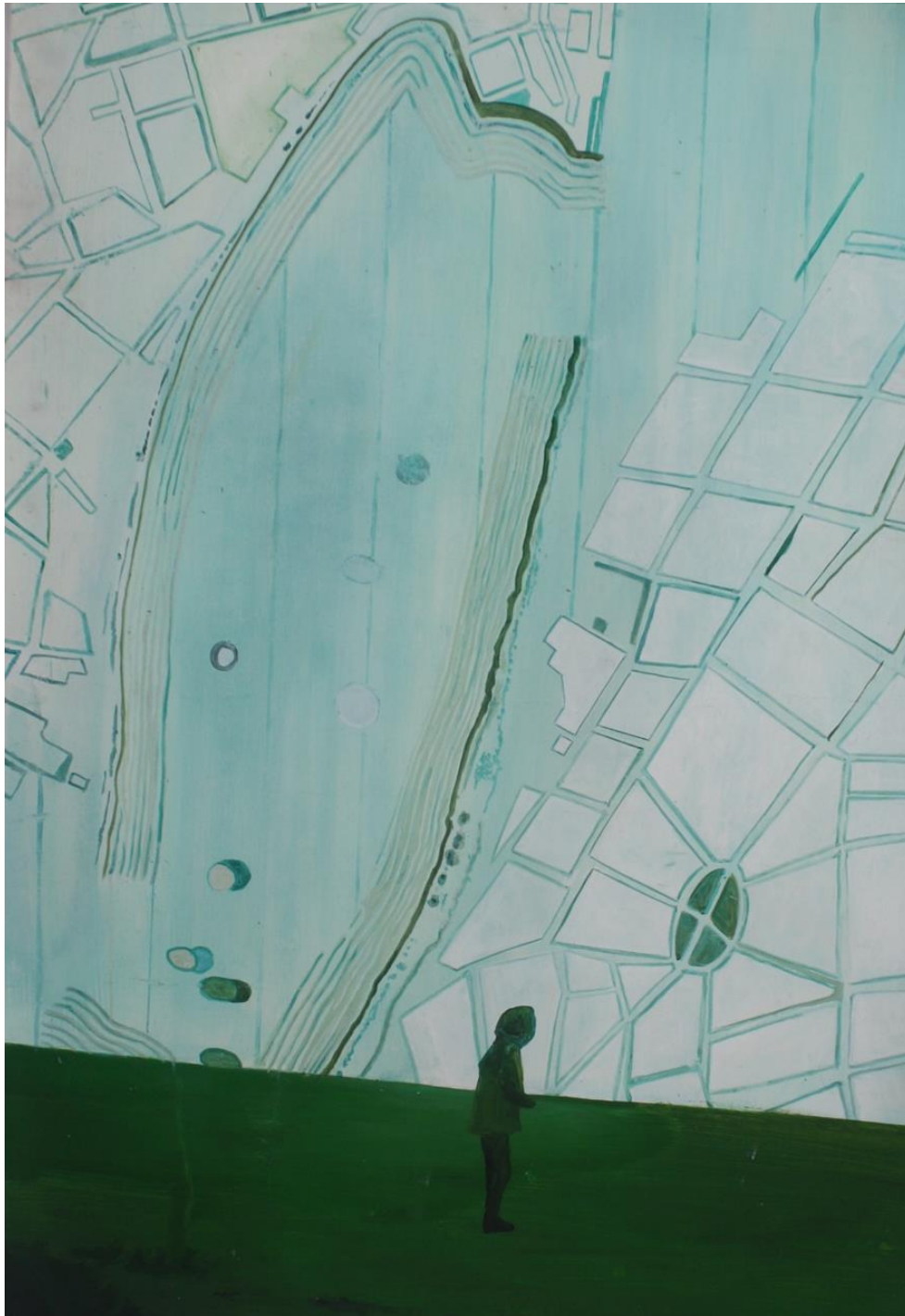
La polémica que desata este movimiento intelectual histórico, en nuestra cátedra se arbitra planteando tanto formas de producir conocimiento, otros saberes, como los modos que ponen en juego diversas formas de apropiación del mundo. Abrir la posibilidad a experiencias que en ocasiones quedan usualmente excluidas de las temáticas académicas facilitan también lo que con ellas se puede hacer: la expresión singular, que está a su alcance y participa de la vida cotidiana e ingresa a nuevos registros y saberes olvidados.

Un banco, la ventana por la que entran al taller la luz y el paisaje, entorno urbano, la bicicleta que es medio de transporte habitual, un objeto, la mesa o el caballete, entran en la categoría de objetos estéticos o conceptos que fueran desdeñados en tanto formas artísticas.





Occidente ha retenido a la luz como la figura protagonista, pero la luz engendra rincones, ángulos sinuosidades y artificios. En los trabajos en la OTAV, sobre la sombra, apariencia incierta de los objetos –como en la novela de Peter Pan, quien pierde su sombra– hay un intento de encontrarla, de capturarla, de detener lo que sabemos que desaparecerá, pero antes, buscar los objetos en una sombra, en ese silencio inquietante que la genera, atraparla en la tela o el papel es preciso conferirle cualidad estética.



Nuestros conceptos estructuran lo que percibimos, cómo nos movemos en el mundo, la manera en que nos relacionamos con los objetos. Como lo advierte Lakoff, nuestro sistema conceptual desempeña un papel central en la definición de nuestras realidades cotidianas y es sobre todo metafórica. La manera en que pensamos, lo que experimentamos y lo que hacemos —y creamos— cada día también es, en gran medida metafórico. En el modo que los conceptos que administran nuestro pensamiento no son simplemente asunto de la condición intelectual, otorgan también el funcionamiento de nuestra vida cotidiana y nuestra capacidad cognitiva y creadora.

Al traer al lenguaje de la forma y el color, sujeto, familia y universidad, se captura el conocimiento de las cosas y trae en su semántica también un discurso estético y poético.

XII. BIBLIOGRAFÍA

- AGIRRE, I. (2000) Teorías y prácticas en educación artística. Ideas para una visión pragmatista de la educación estética, Universidad Pública de Navarra.
- APPEL, M. W. (1986) Ideología y Currículo, Ediciones Akal, Madrid.
- BARTHES, R. (2003) La cámara lúcida. Paidós comunicación, Buenos Aires.
- BERGER, J. (2000) Modos de ver. Editorial Gustavo Gili, Barcelona.
- BRUNER, J., (1988), Desarrollo cognitivo y educación, Morata, Madrid.
- (1998) Acción pensamiento y lenguaje, Alianza Editores, Madrid.
- (2001) El proceso mental en el aprendizaje, Narcea Ediciones, Madrid.
- BURUCUA, J. (2010) Arte, sociedad y política Vol. I. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- DEWEY, J. (2010) Experiencia y educación, Editorial Biblioteca Nueva, Madrid.
- DÖRING, S. A. (2012) Emoción y Razón en Investigación y Ciencia, Cuadernos M y C Mayo/Agosto 2012 N° 2
- DONDIS. A.D. (1992) Sintaxis de la imagen. Gustavo Gili, Buenos Aires.
- EFLAND, A.D.: (2002) Una historia de la educación del Arte, Paidós, Barcelona.
- EFLAND, A. FREEDMAN, K. STHUR, P. (2003) La educación en el arte posmoderno, Paidós, Barcelona.
- EISNER, E. (1995) Educar la visión artística, Paidós, Barcelona.
- EISNER, Elliot (1998) Cognición y currículum, Amorrortu, Buenos Aires
- GARCIA MARTÍNEZ, J.A. (1985), Arte y enseñanza artística en la Argentina, Fundación Banco Boston, Buenos Aires.
- GARDNER, H. (1994) Educación artística y desarrollo humano. Paidós, Barcelona.
- LAKOFF, G y JOHNSON, M. (1986) Metáforas de la vida cotidiana, Cátedra, Madrid.
- LOPEZ BARGADOS, A. y OTROS (1997) Encuentros del Arte con la Antropología, la Psicología y la Pedagogía. Manresa, Angle.
- LOWENFELD, V. y LAMBERT BRITTAIN, (1962) W. Desarrollo de la capacidad creadora Paidós, Buenos Aires.
- MARTELLI, S. (2011) Educación artística: al calor de las expectativas y los debates sobre este campo educativo en el que es ineludible operar, en Revista Espacios de crítica y Producción, Facultad de Filosofía y Letras Universidad de Buenos Aires.
- MUNILLA LACASA, M.L (2010) Siglo XIX: 1810-1870 en BURUCUA, J. (2010) Arte, sociedad y política Vol. I. Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
- OLIVERAS, E. (2009) La metáfora en el arte. Retórica y filosofía de la imagen, Emecé, Buenos Aires.
- TATARKIEWICZ, W. (1970) Historia de la estética, Akal, Madrid.
- TERIGGI, F. (1998) Artes y Escuela aspectos curriculares y didácticos de la educación artística. Paidós, Buenos Aires México Barcelona.

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA MUJER COSTARRICENSE

LIZANO DIMARE, MARÍA

LA INFLUENCIA DE LA EDUCACIÓN EN LA MUJER COSTARRICENSE.

I. INTRODUCCIÓN

Este estudio presenta las experiencias, necesidades y oportunidades educativas de la mujer costarricense. Los datos fueron obtenidos a través de una encuesta anónima en la que participaron 265 estudiantes de instituciones públicas: colegios de secundaria, universidades e instituciones para-universitarias. Los estudiantes entrevistados provienen de niveles socioeconómicos bajos y medios, en edades de 15 a 41 años. Se compararon las respuestas: puntos de vistas, similitudes y divergencias entre hombres y mujeres. Del análisis de los datos compilados emergió una visión sobre las oportunidades y barreras educativas que viven actualmente las mujeres estudiantes en Costa Rica. En base a estos resultados se formulan recomendaciones para la mejor capacitación de la mujer estudiante costarricense.

II. LA MUJER COSTARRICENSE

La participación de la mujer en la sociedad costarricense es vital para el desarrollo del país y es apoyada por la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer (Ley N°. 7142, 1990). El capítulo V, artículo 17 de la misma estipula la prohibición de discriminar a las mujeres estudiantes: los contenidos de estudio, libros de texto, métodos de enseñanza, instrumentos pedagógicos tienen que promover el crecimiento de todos los estudiantes ya sean hombres o mujeres. También la Ley Fundamental de Educación garantiza el acceso a la educación a niños, niñas y jóvenes independientemente de su sexo, raza, etnia, religión o nivel socioeconómico (Ley N° 2160, 1957).

El 71% de los estudiantes se gradúan de la educación diversificada o colegio secundario con el título de Bachiller en la Enseñanza Media. De estos 69% son hombres mientras que 73% son mujeres (MEP, 2015). El porcentaje de estudiantes hombres, con rezago escolar de al menos un año, es de 26% mientras que para las mujeres es de 21% (INEC, 2015: Cuadro 5). Según estos datos las mujeres tienen mejor rendimiento académico que los hombres y se benefician de un mayor nivel de educación.

El 55% de mujeres y el 51% de hombres estudian en universidades públicas. Estas cifras sugieren que el acceso de las mujeres a la educación superior es mayor que el de los hombres. Sin embargo, todavía existen diferencias de género entre las disciplinas. En la carrera de administración de negocios hay una distribución proporcional entre hombres y mujeres no así en las carreras de ingeniería, informática, ciencias y matemáticas que continúan siendo mayoritariamente masculinas. Por ende, el aporte femenino en ciencias básicas, ingeniería y computación es limitado y las universidades estatales deberían de aunar esfuerzos para reducir la brecha de género e impulsar a mujeres a aplicar a carreras científicas, así como mejorar su permanencia en ellas ofreciéndoles opciones laborales (CONARE, 2018). A pesar de que las mujeres costarricenses tienen un mayor capital humano y títulos universitarios; 27% versus 16% de los hombres su ingreso es menor que el de los hombres en puestos iguales o similares (INEC, 2014).

III. METODOLOGÍA E INSTRUMENTO

Teniendo en cuenta los factores sociales y educativos mencionados anteriormente, se optó por una herramienta de investigación cualitativa (Bogdan & Taylor, 1998; Hernández Arteaga, 2012). Se diseñó una encuesta de respuesta directa y anónima para recolectar las opiniones de las y los estudiantes de centros educativos de secundaria, universidades e instituciones para-universitarias. El nombre de las instituciones educativas no aparece en la encuesta, ni tampoco se identificarán en la redacción de este estudio o en el análisis de los resultados. La encuesta está encabezada por instrucciones concisas para completarla y contiene tanto preguntas o afirmaciones abiertas como cerradas. Las preguntas o afirmaciones cerradas (en total 42) tienen una casilla al lado para marcar la respuesta con la opción afirmativa o negativa. Las preguntas o afirmaciones son cortas y las palabras de fácil comprensión sin incluir términos técnicos especializados. Las preguntas o afirmaciones abiertas (5 en total) tienen un espacio para que los estudiantes dejen comentarios más detallados sobre la calidad de la educación recibida, oportunidades y barreras educativas. Además, en la encuesta se incluyeron preguntas de identificación relativas a la edad, sexo, año de estudios, nivel socioeconómico y apoyo financiero recibido para estudiar. La clasificación de los enunciados en la encuesta está agrupada en siete temas centrales a saber: (1) educación relevante, (2) cuestiones de género, (3) currículo, (4) vida estudiantil, (5) comunidad, (6) oportunidades educativas y (7) barreras educativas.

La encuesta fue sometida a crítica por un grupo de expertos del campo de economía y química para recibir retroalimentación sobre el contenido de la misma: especificación del tipo de preguntas, número de ítems, tiempo necesario para contestar y la forma de aplicación del cuestionario. La mayoría de los problemas que pudiesen tener los estudiantes al completar la encuesta podrían deberse a no leer bien las preguntas o en no entender las preguntas o afirmaciones.

IV. SELECCIÓN DE LA MUESTRA

Primero se identificaron las posibles instituciones educativas basándose en datos de las encuestas nacionales del país y características de los estudiantes. Criterios de inclusión para el estudio son: el género, la edad, los niveles socioeconómicos y nivel académico del estudiante. Criterios de exclusión corresponden a si el estudiante cursa un nivel menor de IV ciclo de secundaria o si el estudiante es menor de 15 años. Para los efectos de este estudio, el estudiante o la estudiante se definió como una persona matriculada en una institución de educación pública de IV ciclo de secundaria, de por lo menos quince años de edad o inscritos en un nivel universitario o en una institución para-universitaria.

Seguidamente se les hizo llegar una carta de presentación con un protocolo del estudio a los directores o administradores de las instituciones educativas explicando el estudio y pidiendo permiso para incluir sus organizaciones en el mismo (M. Lizano DiMare, comunicación personal, 5 de febrero, 2018). Los administradores de las instituciones seleccionadas accedieron a participar en este estudio piloto siempre y cuando se guardará la anonimidad de las instituciones y de los estudiantes. De esta manera se obtuvo el consentimiento informado de las instituciones, la confidencialidad de los datos y la participación libre, voluntaria y anónima de los estudiantes.

Se obtuvo el permiso de dos colegios de secundaria con poblaciones urbanas marginales y clase media provenientes de todo el país. Los dos últimos años de colegio secundaria, 10 y 11 grados, o sea la educación diversificada (IV ciclo) fueron seleccionados. Se escogieron estos dos últimos años de colegio por tener los estudiantes experiencia educativa, habilidad en la

comprensión lectora y reflexiva, así como también planes futuros para después de graduarse con el bachillerato de secundaria. El director de ambos colegios seleccionó las secciones para pasar la encuesta.

Asimismo, se seleccionaron dos universidades y una institución para-universitaria con el consentimiento de los directivos de las respectivas carreras universitarias, de sus profesores y de la participación libre y anónima de sus estudiantes. El director de carrera seleccionó las secciones para pasar la encuesta. Para esta muestra no se escogieron instituciones con poblaciones de clase alta o instituciones privadas ya que esto no sería representativo de la media de la población costarricense.

V. APLICACIÓN DE LA ENCUESTA A ESTUDIANTES

El procedimiento de recolección de datos se llevó a cabo en cada una de las instituciones educativas seleccionadas, en horario programado junto con la dirección de dichos centros educativos y con la colaboración de los docentes durante el lapso de una semana (M. Lizano DiMare, comunicación personal, 5-9 de marzo, 2018). El docente a cargo de la clase estuvo presente en el aula durante la administración, cara a cara, de la encuesta piloto colectiva. La encuesta fue impresa y cada estudiante señaló su respuesta con lapicero. La encuesta no fue electrónica ya que se desconocía el acceso a la tecnología que los estudiantes pudiesen tener el día de completar la encuesta.

El encuestador (M. Lizano DiMare) explicó a los estudiantes que la encuesta era anónima, la participación voluntaria, que no se trataba de un examen o una crítica y que no tendría calificación alguna. No habría respuestas correctas o incorrectas. Lo que se requeriría de cada participante es completar individualmente la encuesta y expresar su criterio o punto de vista sobre cada ítem según el formato de la misma con honestidad y reflexión. Cada grupo de estudiantes o clase completó la encuesta al mismo tiempo. El encuestador dio el tiempo necesario (15 a 35 minutos) para que cada participante pudiese completar la encuesta. Los estudiantes que tenían alguna pregunta o inquietud, pudieron preguntarle al encuestador quien estaba presente en el aula con ese objetivo. Terminada la encuesta, el encuestador verificó que cada estudiante hubiese entregado la encuesta sin nombre y que el número de participantes correspondiese con el número de encuestas recolectadas. Esto permite la verificación y revisión de datos, identificar errores de introducción (datos no proporcionados, respuestas aberrantes, encuestas en blanco) para así poder pasar a la fase del análisis de datos.

VI. PERFIL DE LOS PARTICIPANTES DEL ESTUDIO

Los participantes fueron mujeres y hombres, con y sin beca de estudio, de niveles socioeconómicos bajos y medios. Las preguntas de identificación arrojan la siguiente información. La muestra de este estudio es de 265 estudiantes: 148 mujeres (56%) y 117 hombres (44%). Del total de los encuestados el 6 % (n=15) tenían hijos siendo estos estudiantes de nivel de colegio secundaria, para-universitario y universitario. Además del total de los encuestados el 48% se benefician de becas de estudio mientras que un 52% no reciben ayuda financiera del Estado. De este grupo de 48% de becados, el 55% son mujeres y el 45% son hombres.

El rango en edades oscila de 15 a 41 años de edad con un 75% de estudiantes ubicados entre las edades de 15 a 18 años de edad. Seguido por un 13% de estudiantes ubicados entre los

20 a 22 años de edad. Los restantes 12% de estudiantes se ubican entre las edades de 19 y 23 a 41 años de edad.

El grupo de estudiantes de secundaria de 10 y 11 grados representa un 61% del total de los encuestados para este estudio. El 40% de los estudiantes de secundaria son de zona urbana marginal provenientes de grupos socioeconómicos bajos y asisten a un colegio considerado de alta vulnerabilidad por las condiciones sociales, de drogas y de violencia de la zona (MEP, Colegio Secundaria Blanco, 2018). Los graduados de ese colegio tienen una educación general y pueden optar por pasar exámenes de admisión a la universidad o a instituciones para-universitarias. El resto de los estudiantes de secundaria (21%) pertenecen a un colegio científico con una población estudiantil procedente de zona rural, urbana y semiurbana. Los estudiantes provienen de grupos socioeconómicos bajos y medios. El énfasis de este colegio son los contenidos de ciencias y matemáticas para preparar a estudiantes a futuras carreras universitarias en ciencias, tecnología, computación y matemáticas. (MEP, Colegio Científico Azul, 2018).

A nivel universitario se contó con 87 estudiantes (32%) de dos universidades provenientes de grupos socioeconómicos bajos, medios; de zonas rural, urbana y urbana marginal. La primera universidad está dedicada a programas en las áreas de tecnología y ciencias conexas. Desde sus inicios esa universidad ha atraído a un gran número de estudiantes hombres por sus carreras en el área científica. Sin embargo, la población femenina pasó de un 29% en 2008 a un 41% de matriculadas en 2018 (Universidad 1, 2018). La segunda universidad también tiene un énfasis técnico y tecnológico en sectores como el agropecuario y el agroindustrial. En 2016, la matrícula de esa universidad llegaba a ser de unos 11.018 estudiantes con un 55% de mujeres y con un 45% de hombres. Alrededor de un 25% los estudiantes tienen una beca otorgada por la universidad y por lo menos la mitad de los estudiantes provienen de hogares de bajos ingresos económicos (Universidad 2, 2018).

A nivel para-universitario se contó con la participación de 18 estudiantes (7%) proveniente de grupos socioeconómicos bajos de zona urbana marginal. Esa institución ofrece cursos para la formación profesional técnica dirigido a personas que no terminaron la educación general básica o para personas que ya trabajan y requieren nuevas destrezas. La matrícula, por sexo de los sectores que tienen una mayor participación femenina son el sector de comercio y servicios, así como la industria alimentaria. El resto de los sectores y especialidades están compuestos mayormente por hombres como por ejemplo en mecánica de vehículos (Para-universitario, 2016).

VII. ANÁLISIS Y RESULTADO DE DATOS

Inicialmente se creó un archivo de la encuesta en Microsoft Excel. Seguidamente se transcribieron los datos de cada institución para crear un archivo de datos brutos para luego analizarlos. Posteriormente la información fue clasificada primero por institución y luego por género con el fin de sistematizar los datos proporcionados por los estudiantes. Después fueron analizados creando porcentajes los cuales se pueden visualizar por medio de tablas y gráficos por ítem. Además, se creó una tabulación cruzada basada en género para analizar los resultados de la encuesta por subgrupo: mujer y hombre.

Para los ítems de formato abierto se compilaron todas las respuestas para cada pregunta y después se agruparon las respuestas por categorías donde cada categoría trata de un tema o concepto similar. Se creó de esta manera una post-codificación manual de los datos con base a los temas de clasificación las oportunidades y las barreras educativas (Strauss & Corbin, 1990).

A continuación, se presentan los resultados de la encuesta que están compuestos por siete temas centrales: (1) educación relevante, (2) cuestiones de género, (3) currículo, (4) vida estudiantil, (5) comunidad, (6) oportunidades educativas y (7) barreras educativas. Se sintetiza la definición de cada tema y éste se ilustra brevemente con resultados de tres ítems por tema.

VIII. TEMA 1: EDUCACIÓN RELEVANTE

Las preguntas relacionadas con el tema de la relevancia de la educación son seis y tratan sobre la oferta educativa a saber: el interés por el aprendizaje, la satisfacción con la enseñanza recibida, el interés con el contenido teórico impartido, la aplicabilidad de lo aprendido a la vida cotidiana y la orientación profesional proporcionada. Tres de los ítems arrojan los siguientes resultados:

- El 67% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) califican un día de estudios en la institución de interesante mientras que el 33% no. El 65% de las mujeres y el 69% de los hombres consideran un día de estudios en la institución interesante mientras que el 35% de las mujeres y el 31% de los hombres no.
- El 82% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen estar satisfechos con la calidad de la enseñanza recibida mientras que un 18% no lo están. El 83% de las mujeres y el 80% de los hombres dicen estar satisfechos con la enseñanza recibida mientras que el 17 % de las mujeres y el 20% de los hombres dicen no estarlo.
- El 66% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) afirma haber recibido algún tipo de orientación profesional mientras que el 34% dicen que no. El 61% de las mujeres y el 73% de los hombres dicen haber recibido orientación profesional mientras que el 39% de las mujeres y el 27% de los hombres dicen nunca haberla recibido.

IX. TEMA 2: CUESTIONES DE GÉNERO

El segundo tema se refiere a cuestiones de género con ocho preguntas las cuales tratan sobre la igualdad o desigualdad del proceso de enseñanza, discriminación y acoso entre mujeres y hombres en el centro de educación. Tres de los ítems arrojan los siguientes resultados:

- El 42% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que si hay diferencia de como se les enseña al estudiante (hombre y mujer) y el 58% afirman que no hay diferencia. El 67% de las mujeres y el 9% de los hombres opinan que si hay diferencia mientras que el 33% de las mujeres y el 91% de los hombres afirman que no las hay.
- El 73% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) afirman que la institución si promueve una cultura inclusiva para todos los estudiantes (hombres y mujeres) y un 27% piensan lo contrario. El 68% de las mujeres y el 79% de los hombres opinan que si se promueve una cultura inclusiva para todos los estudiantes (hombres y mujeres) mientras que un 32% de las mujeres y un 21% de los hombres piensan que no.
- El 8% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) se han sentido discriminados por género o por afinidad sexual mientras que el 92 % de los estudiantes afirman lo contrario. El 9% de las mujeres y el 7% de los hombres se han sentido discriminados por género o por afinidad sexual mientras que el 91% de las mujeres y el 93% de los hombres afirman que no.

X. TEMA 3: CURRÍCULO

El tercer tema se refiere a cuestiones curriculares y consta de catorce preguntas sobre metodologías usadas, necesidades individuales de los estudiantes, estilos de aprendizaje, evaluaciones y estrategias de trabajo de los estudiantes. Tres de los ítems arrojan los siguientes resultados:

- El 72% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que la educación recibida les ha fomentado la creatividad y el 28% afirman que no. El 76% de las mujeres y el 67% de los hombres opinan que la educación recibida les ha ayudado a fomentar la creatividad mientras que el 24% de las mujeres y el 33% de los hombres afirman que no.
- El 47% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) afirman que los docentes usan diferentes estrategias o métodos de enseñanza dependiendo de las habilidades de cada estudiante mientras que el 53% piensan que no. El 47% de las mujeres y el 47% de los hombres opinan que los docentes si usan diferentes estrategias o métodos de enseñanza dependiendo de las habilidades de cada estudiante mientras que el 53% de las mujeres y el 53% de los hombres piensan que no.
- El 68% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) afirman que estudiantes si contribuyen al aprendizaje de los otros estudiantes mientras que el 32% piensan que no. El 61% de las mujeres y el 76% de los hombres opinan que estudiantes si contribuyen al aprendizaje de los otros estudiantes mientras que el 39% de las mujeres y el 24% de los hombres piensan que no.

XI. TEMA 4: VIDA ESTUDIANTIL

El cuarto tema trata sobre la calidad de la vida estudiantil y consta de siete preguntas a saber: el ambiente físico y mental en la institución, la atención académica recibida, las becas estudiantiles, el consumo de drogas, el acoso, el embarazo y las relaciones sexuales. Tres de los ítems arrojan los siguientes resultados:

- El 17% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que se han sentido acosados y el 83% afirman que no. El 24% de las mujeres y el 9% de los hombres opinan que sí han sido acosados por otros estudiantes mientras que el 76% de las mujeres y el 91% de los hombres afirman que no.
- El 4% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que han usado drogas en la institución (sin tomar en cuenta alcohol y tabaco) y el 96% afirman que no. El 5% de las mujeres y el 3% de los hombres afirman han usado drogas en la institución mientras que el 95% de las mujeres y el 97% de los hombres afirman que no.
- El 49% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que han recibido atención del director del programa en cuanto necesidades académicas (información, dudas, propuestas) y el 51% afirman que no. El 49% de las mujeres y el 49% de los hombres afirman que si han recibido atención académica mientras que el 51% de las mujeres y el 51% de los hombres afirman que no.

XII. TEMA 5: COMUNIDAD

El quinto tema se refiere a la relación comunidad e institución educativa y consta de siete preguntas sobre la interacción que existe entre la comunidad, la institución, los estudiantes y el aporte que éstos puedan dar a la comunidad y a la sociedad en su conjunto. Tres de los ítems arrojan los siguientes resultados:

- El 75% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que si se les ha enseñado a pensar en las necesidades de la comunidad y el 25% afirman que no. El 78% de las mujeres y el 71% de los hombres opinan que si se les ha enseñado a pensar en las necesidades de la comunidad mientras que el 22% de las mujeres y el 29% de los hombres afirman que no.
- El 67% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) dicen que si discuten sobre cómo mejorar el país y el 34% afirman que no. El 65% de las mujeres y el 70% de los hombres afirman si discuten sobre cómo mejorar el país mientras que el 35% de las mujeres y el 33% de los hombres afirman que no.
- El 29% de todos los estudiantes (mujeres y hombres) afirman que pueden ser feliz sin pensar en los demás y el 71% dicen que no. El 22 % de las mujeres y el 38% de los hombres alegan que pueden ser feliz sin pensar en los demás mientras que el 78% de las mujeres y el 62% de los hombres afirman que no.

A continuación, se presentan los resultados de las preguntas abiertas las cuales tratan sobre oportunidades y barreras educativas de esos estudiantes. Para ilustrar esas preguntas se incluyen citas relevantes de estudiantes preservando su anonimato, así como la de las instituciones participantes en la encuesta.

XIII. TEMA 6: OPORTUNIDADES EDUCATIVAS

El sexto tema se refiere a oportunidades educativas que los estudiantes (mujeres y hombres) quisieran tener. Las respuestas dadas no representan diferencias a cuanto género por el contrario representan opiniones similares. La siguiente lista refleja oportunidades que estudiantes (hombre y mujeres) quisieran tener: (a) obtención de becas de estudio y transporte, (b) estudio de idiomas, (c) acceso a pasantías o prácticas de campo, (d) acceso a mejores programas de estudio y cursos, (e) programas de estudio flexibles, (f) mejoras a instalaciones, (g) acceso a estudios de posgrado y (h) posibilidades de estudio en el extranjero. Tres de estas categorías arrojan los siguientes resultados:

Sobre la oportunidad de aprender idiomas, estudiantes de colegio expresaron que "quisieran poder llevar inglés comercial e inglés conversacional para estar mejor preparados". Sobre este mismo tema estudiantes universitarios piensan que "se debe de llevar inglés durante toda la carrera y no solo durante unos semestres". Además, quisieran tener más posibilidades de estudiar otras lenguas como francés, portugués, alemán o mandarín.

En relación con la oportunidad de tener acceso a mejores programas de estudio y cursos estudiantes de secundaria dicen querer "Más clases de educación física ya que solo tienen una vez a la semana" y también quisieran tener la oportunidad de tomar cursos de "robótica, computación o idiomas". A nivel universitario estudiantes expresaron el deseo de optar por clases "con enfoque en la formación de habilidades blandas" y poder llevar: "talleres de arte, música, medicina e ingenierías".

Referente a los programas flexibles estudiantes de todos los centros educativos quisieran tener la oportunidad de avanzar en los estudios a su ritmo. Además, quisieran tener horarios más flexibles que se adapten a sus habilidades y necesidades. Por ejemplo, explicaron que: "utilizar más tecnología ayudaría". También quisieran tener la oportunidad de seleccionar materias o contenidos ya que el currículo y las mallas curriculares no les permiten esa flexibilidad y tienen pocos cursos electivos o ninguno. Estudiantes lo expresaron de esta manera: "poder aprender las materias que quiera y que me interesen".

XIV. TEMA 7: BARRERAS EDUCATIVAS

El séptimo tema se refiere a las barreras educativas o impedimentos que los estudiantes (mujeres y hombres) perciben que les dificulta, limitan o impiden desarrollar sus conocimientos y capacidades intelectuales, así como su desarrollo integral. La siguiente lista refleja las barreras educativas que estudiantes (hombre y mujeres) perciben: (a) falta de recursos económicos, (b) infraestructura, (c) ubicación de la institución, (d) cualidades personales, (e) ambiente educativo y (f) enseñanza. Tres de estas categorías arrojan los siguientes resultados:

En cuanto a las cualidades personales o de familia los encuestados se refieren a cualidades que los afectan negativamente. Primeramente, los estudiantes hombres dicen que cualidades negativas son la vagancia, la pereza, la irresponsabilidad, los amigos y los escapes. Cualidades personales que afectan negativamente tanto a los estudiantes (mujeres y hombres) son los problemas familiares, el estrés, la organización del tiempo. Por ejemplo, algunos estudiantes dijeron que: "Me falta tiempo para estudiar todo lo que me dan". Otra dijo que "todos los proyectos se entregan al final del semestre o trimestre y los exámenes son al final así que todo se acumula al final causando mucha presión." Otra estudiante comenta que "No sé cómo mantener el equilibrio entre la espiritualidad, la familia y la educación".

Los estudiantes (mujeres y hombres) perciben el ambiente educativo como una barrera por falta de servicios y apoyo psicológico. También éste fue calificado de estresante con mucha presión para sacar buenas notas. Además, hay falta de libros de texto, servicios de comedor/cafetería de baja calidad incluyendo la comida, pocas zonas verdes o lugares de relajamiento o esparcimiento. Los estudiantes también describieron situaciones de acoso y pleitos entre estudiantes. Solo las mujeres se refirieron al aseo de los baños como una barrera educativa. Estas además tildaron el comportamiento de algunos de los estudiantes hombres como infantil. Igualmente señalaron que los hombres les faltan buenos modales y respeto hacia las mujeres sobre todo durante trabajo grupal y "no hay respeto a cuánto al liderazgo de una mujer en el grupo". Las mujeres también apuntaron al individualismo entre estudiantes, así como recalcaron el número menor de mujeres comparado con los hombres que están en carreras científicas y afirmaron haber sido discriminadas por el color de la piel o clase social.

La enseñanza ofrecida en las instituciones de colegio científico, universitarias y para-universitaria se ve como una barrera educativa porque hay algunas materias consideradas difíciles por ejemplo las matemáticas, pero no hay apoyo de tutorías para poder solventar los problemas académicos. Los estudiantes de esas instituciones se quejan que no adquirieron a nivel secundario los conocimientos académicos y disciplina de estudios para lidiar eficientemente con el rigor de los programas universitarios.

Los estudiantes a nivel universitario afirman que: "los profesores corren mucho para cubrir el contenido o plan de estudios sin saber si los estudiantes están aprendiendo". Una estudiante agrega que: "Algunos profesores ponen límites a mi curiosidad porque no contestan

a mis preguntas ya sea por la falta de conocimientos o por falta de tiempo". Según los estudiantes, esas instituciones no tienen profesores capacitados en docencia y pedagogía o en investigación haciendo que "frenen el aprendizaje de los estudiantes". Otro estudiante explica que: "los profesores están mal preparados para dar clases les falta saber cómo dar clases más interesantes, después de un tiempo las clases llegan a ser muy aburridas". Quisieran tener proyectos que les permitan poner en práctica la teoría y tutores para lidiar con las lagunas académicas y de aprendizaje que heredaron de los colegios de educación secundaria.

XV. CONCLUSIÓN

Las oportunidades y desafíos identificados en este estudio están intrínsecamente vinculados con la calidad de la educación y por ende con el desarrollo educativo e integral de cada estudiante. Los datos relativos a las oportunidades educativas no arrojan diferencias entre mujeres y hombres. Estudiantes de ambos géneros independientemente de su nivel socioeconómico en los colegios de secundaria, universidad e instituciones para-universitarias valoran la educación y demandan una educación de calidad. De igual manera, ambos géneros perciben la preparación y capacitación del docente en cuanto a contenidos, pedagogía y andragogía como factores que dificultan o limitan el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo, ven la falta de rigor académico del colegio de secundaria como un déficit que inflige una carga al sector terciario para solventar deficiencias y lagunas académicas.

Por otra parte, una mayoría significativa de mujeres afirman haberse sentido acosadas en las instituciones educativas propiciando la desconfianza y condiciones adecuadas para el aprendizaje. Los siguientes factores fueron percibidos como barreras educativas solamente por las mujeres:

- La diferencia de cómo se le enseña al estudiante hombre y a la estudiante mujer
- El comportamiento de los hombres hacia las mujeres
- El poder de liderazgo de las mujeres
- El individualismo entre estudiantes
- La discriminación por raza o clase social
- La falta de flexibilidad de los horarios y
- La disparidad entre mujeres y hombres en carreras científicas.

Estos datos indican que es imperativo seguir mejorando la promoción de una educación de calidad para ambos géneros basado en la Ley Fundamental de Educación y proporcionar una preparación superior para los docentes en cuestiones de contenidos, pedagogía y andragogía. También estos datos revelan que es imperativo un currículo y programas educativos que traten y eduquen en los valores de comunicación, respeto, tolerancia y aceptación de todas las mujeres y de todos los hombres por igual.

XVI. LISTA BIBLIOGRÁFICA

Bogdan, R., & Taylor, S. J. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource*. New York, NY: John Wiley & Sons, Inc.

Consejo Nacional de Rectores (CONARE). (2018). *Sistema de información de la educación superior universitaria estatal*. Recuperado de: <http://siesue.conare.ac.cr>

Hernández Arteaga, I. (2012). Investigación cualitativa: Una metodología en marcha sobre el hecho social. *Revista Rastrós Rostros*, 14(27) 57-68.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (INEC). (2014). *Encuesta nacional de ingresos y gastos de los hogares 2013: Principales resultados* (Publicación 339.32 E-56enc). San José, Costa Rica: Autor.

Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC). (2015). *Censo 2011. Cuadro 5: Indicadores educativos y uso de tecnologías de la comunicación e información según cantón y distrito*. Recuperado de: <http://www.inec.go.cr/censos/censos-2011>

Ley N° 2160. Ley Fundamental de Educación. La Asamblea Legislativa de la República de Costa Rica, San José, Costa Rica, 25 de septiembre de 1957.

Ley N°. 7142. Ley de promoción de la igualdad social de la mujer. Imprenta Nacional, San José, Costa Rica, 2 de marzo de 1990.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2015). *Sector educativo. Informe anual 2015. Plan nacional de desarrollo 2015-2018. Aportes al desarrollo 2015*. Recuperado de: <http://www.mep.go.cr/sites/default/files/page/adjuntos/aportes-desarrollo-2015.pdf>

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2018). *Colegio Científico Azul*. San José, Costa Rica: Autor.

Ministerio de Educación Pública (MEP). (2018). *Colegio Secundaria Blanco*. San José, Costa Rica: Autor.

Para-universitario. (2016). *Plan estratégico institucional 2011-2016*. San José, Costa Rica: Autor.

Strauss, A., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research. Grounded theory procedures and techniques*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.

Universidad 1. (2018). *Universidad 1 en cifras 2016*. San José, Costa Rica: Autor.

Universidad 2. (2018). *Universidad 2 en datos demográficos*. San José, Costa Rica: Autor.

**O SURGIMENTO DE IDEIAS NO PROCESSO
DE ESCRITA COLABORATIVA DE ALUNOS
RECÉM-ALFABETIZADOS**

MÍRIAM PESSÔA MARQUES

O SURGIMENTO DE IDEIAS NO PROCESSO DE ESCRITA COLABORATIVA DE ALUNOS RECÉM-ALFABETIZADOS¹

I. INTRODUÇÃO

A geração de ideias é considerada um dos processos mais importantes da escritura de um texto. Junto com o que os autores chamam de transferência (HAYES & FLOWER, 1980), ela é a base da escrita. Se não acessamos, de algum modo, as ideias, não podemos escrever, da mesma forma, se não conseguimos expressá-las (através do processo de transferência), a comunicação não ocorre (VAN DEN BERGH & RIJLAARSDAM, 2007). No que se refere à geração de ideias, Van den Bergh & Rijlaarsdam (2007) apontam que, durante o processo de escrita, os escritores estabelecem algumas estratégias com o intuito de obterem ideias para seus textos como leitura sobre o tema a ser escrito, (re)leitura do enunciado da tarefa ou, até mesmo, a leitura de partes já escritas do texto, por exemplo. Ainda de acordo com os autores, o ato de escrever é complexo e envolve áreas do cérebro que são ativadas durante o trabalho de composição, sendo a memória essencial no processo. A memória, neste caso, tem um papel muito importante, pois é a partir dela que o escritor resgata informações que servirão de suporte para a construção de novas ideias que irão compor o texto. Neste contexto, nosso trabalho busca identificar o surgimento de ideias, a partir da memória semântica (responsável pelo armazenamento de informações referentes aos conceitos, à linguagem, etc.) e as relações associativas (SUENAGA, 2005) na escrita colaborativa de alunos recém-alfabetizados.

A partir do modelo de Hayes & Flower (1980), a escrita passou a ser vista como uma atividade complexa que envolve uma série de diferentes atividades cognitivas (KELLOG, 2001; COUZIEN, VAN DEN BERGH & RIJLAARSDAM, 1996; VAN DEN BERGH & RIJLAARSDAM, 2007). Dentre as conexões cerebrais que são ativadas durante a atividade de escrita, a memória ganha destaque em muitos trabalhos, pois ela permite que o escritor resgate conteúdos e informações que irão ajudá-lo não só nos aspectos básicos e estruturais do texto, mas, também, nas ideias que irão compor o texto propriamente. Contudo, sabemos que não é simples resgatar informações da memória, o escritor, durante o processo, busca formas de conseguir acessar ideias para executar sua atividade. Nos trabalhos desenvolvidos por Calil (2012a, 2012b, 2014) sobre a relação entre escrita e memória, tendo como base o processo de escrita colaborativa de alunos recém alfabetizados, observamos que a escritura é afetada pelos efeitos da língua e da memória do escrevente para alcançar o objetivo final, o texto. O autor aponta que, durante a escritura, os alunos estabelecem relações associativas que são articuladas com suas memórias, resultando, muitas vezes, em ideias que acabam indo para o papel.

Nesta perspectiva, corroborando com a ideia apresentada nos trabalhos de Calil (2012a, 2012b, 2014), acreditamos que algumas relações associativas são estabelecidas durante o processo, seja por meio de um enunciado proferido pelo professor e/ou pelo próprio companheiro de atividade, ou, até mesmo, através de materiais e objetos presentes na sala de aula (como o livro didático, imagens nas paredes, etc.), estas relações associativas, por sua vez, se conectam com informações e conteúdos presentes na memória semântica dos escreventes, gerando ideias para a textualização das histórias, escolha dos nomes dos personagens, títulos, etc. Em vista disso, o presente trabalho tem por objetivo identificar o surgimento de ideias durante a escritura de alunos recém alfabetizados, a partir da análise de

¹ Texto para ICA 2018, Salamanca (Espanha).

um processo de escritura. O tema abordado para a realização da tarefa foi sugerido pela professora e engloba dois universos conhecidos pela maioria dos alunos, Branca de Neve (conto de fadas) e dinossauros. Durante a análise, observamos as relações associativas estabelecidas a partir do que foi enunciado pela professora, durante a consigna, e a memória dos escreventes sobre o tema proposto.

Ainda, é interessante apontar que o presente trabalho faz parte de um estudo mais amplo que se dedicará a responder duas questões importantes: como surge uma ideia para a criação de uma narrativa ficcional, escrita a dois, em sala de aula? E, de que modo as propostas feitas por um professor e o diálogo entre os alunos podem interferir no processo de criação?

II. GERAÇÃO DE IDEIAS E MEMÓRIA NO PROCESSO DE ESCRITA

O famoso modelo de Hayes & Flower (1980) possibilitou aos pesquisadores interessados no processo de escritura, e não apenas no produto final, uma nova perspectiva sobre esta habilidade complexa que é escrever. No modelo descritivo, os autores destacam três estágios importantes do processo de escrita: planejamento, transferência e revisão. De acordo com este modelo, a geração de ideias está contida no estágio de planejamento. Vale ressaltar que o planejamento não pode ser compreendido como um momento específico da tarefa em que o escritor planeja todo o seu texto. Na realidade, o planejamento acompanha o escritor durante todo o processo, dificilmente as ideias chegam todas de uma vez, por exemplo, elas vão surgindo à medida que vamos escrevendo. A partir do trabalho de Hayes & Flower (1980), os investigadores, preocupados com o processo de escrita, compreenderam que o ato de escrever envolve vários processos cognitivos, sendo a recuperação de informações e conteúdos da memória um deles.

Van den Bergh & Rijlaarsdam (2007) ao investigarem a geração de ideias durante processos de escrita, afirmam que a recuperação de informações da memória demanda certa quantidade de energia cognitiva, denominada de ativação. Se o nível de ativação de um elemento cognitivo é baixo significa dizer que este elemento não está disponível na memória de trabalho, por outro lado, se o nível de ativação for alto, significa que o objeto está no foco da atenção e é recuperado, com certa facilidade. De acordo com os autores, há diferentes formas de ativar uma determinada estrutura de conhecimento, inclusive através dos próprios conceitos que surgem durante o processo, ou seja, um conceito pode recordar outro. Em seu estudo, os pesquisadores distinguem cinco atividades cognitivas que podem ajudar os escritores a ativarem informações que irão ajudar no processo de geração de ideias: *assignment-driven-generation* (a geração de ideia é consequência da leitura da consigna da tarefa), *rereading text-driven-generation* (a geração de ideia é resultado da releitura do texto produzido até o momento), *translation-driven-generation* (a geração de ideia é resultado do processo de transferência, da escritura), *generation-driven-generation* (a geração de ideia é baseada na própria geração, uma ideia que puxa outra ideia) e *structuring-driven-generation* (a geração de ideia é desencadeada pela estruturação). Embora existam formas de criar estratégias para obtenção de ideias, Kellogg (2001) menciona que a experiência é fundamental para o processo de escrita, quanto mais familiaridade o escrevente tem com a atividade, mais facilidade para compor um texto.

Nesta perspectiva, em que estratégias podem ser estabelecidas para obter novas informações e a experiência tem papel importante na atividade de escrita, observamos a função crucial da memória, pois não podemos comunicar nada que não faça parte do nosso conhecimento (ainda que muitas vezes limitado), assim como só podemos fazer o que sabemos (IZQUIERDO, 2011), todo o nosso conhecimento e experiência provém da nossa capacidade de armazenamento de informações. Nos trabalhos citados (KELLOG, 2001;

COUZIJN, VAN DEN BERGH & RIJLAARSDAM, 1996; HAYES & FLOWER, 1980), os autores levam em consideração a memória de trabalho no processo de escritura e, de fato, ela cumpre um papel importante, por ser *online*, estar sempre ativa. No entanto, não podemos esquecer que só podemos recuperar o que está em nossa mente, o que já vou armazenado. Neste sentido, a memória de longo prazo, mais precisamente a memória semântica, tem uma função notável, pois é ela que processa ideias e conceitos que são extraídos a partir da nossa experiência (IZQUIERDO, 2011), o conhecimento de mundo, das palavras, etc. Desse modo, atentando para a importância da memória semântica no processo de escrita e no surgimento de ideias durante este processo, Calil (2012a, 2012b, 2014) aponta a relação entre a memória semântica e as relações associativas, que são estabelecidas durante a escrita colaborativa em sala de aula, como uma pista interessante para compreendermos como surge uma ideia durante a composição de um texto. Além disso, o autor coloca que a memória semântica está mais próxima da relação do escrevente com a sua própria cultura, fato interessante para ser discutido. Trataremos, a seguir, sobre as relações associativas apresentadas por Suenaga (2005) e nos aprofundaremos um pouco mais nas discussões apresentadas por Calil sobre a relação língua e memória no processo de escritura a dois (2012a, 2012b, 2014).

III. RELAÇÕES ASSOCIATIVAS E MEMÓRIA SEMÂNTICA

Analisando o processo de escrita colaborativa em sala de aula, observamos que há uma forte ligação entre o processo e o seu produto (o texto escrito), pois ambos se relacionam através do movimento enunciativo estabelecido entre o falar e o escrever (CALIL, 2014). Este movimento, por sua vez, possibilita que uma rede de relações seja estabelecida, durante o momento de construção do texto, fruto da interação entre a língua e o conhecimento presente na memória dos alunos. Durante a tarefa, as crianças atualizam conhecimentos que são resultados de suas práticas discursivas; esta atualização, por sua vez, pode desencadear uma rede associativa em torno de determinado objeto que pode resultar em ideias que acabam sendo transmitidas para o papel.

Para tratarmos sobre as relações associativas, recorreremos ao aporte teórico de Suenaga (2005), por apresentar três tipos de relações que podem nos ser úteis na discussão sobre as redes associativas estabelecidas pelos alunos durante a escritura do texto. Partindo de uma discussão sobre a arbitrariedade da língua, a partir dos postulados de Saussure e tomando como base o famoso exemplo da palavra *enseignement*, Suenaga (2005) estabelece três tipos de relações associativas: tipo 1, associação por significante e significado (palavras que têm o mesmo sufixo ou radical); tipo 2, associação por significado (palavras que têm proximidade semântica); e tipo 3, associação por significante (palavras que têm proximidade fônica). Não cabe ao presente trabalho versar sobre toda a discussão estabelecida pelo autor sobre o arbitrário absoluto e o arbitrário relativo, uma vez que o que nos interessa é a delimitação que ele faz acerca das relações associativas. Desse modo, partindo do que foi colocado, discutiremos, a partir dos trabalhos de Calil (2012a, 2012b, 2014), sobre a relação entre associação e memória na escrita a dois no contexto da sala de aula.

Observando a importância da memória para a escrita, e as relações associativas estabelecidas durante o processo de escritura, Calil (op.cit), em seus estudos, evidencia a relação estabelecida entre língua e memória. Investigando o processo de escritura a dois, o autor ressalta a importância de analisar o processo e não apenas o produto final, visto que a partir dele temos acesso ao planejamento, transferência e revisão, que evidenciam “a relação entre o que será escrito, o que se escreve e o que se lê do que se escreve” (CALIL, 2012b, p. 25). Ainda nas palavras do autor:

Na medida em que o processo de escritura escolar forma um sistema semiótico e multimodal particular, envolvendo tanto a dimensão uniespacial e sucessiva, quanto a dimensão visual e simultânea estabelecida sob a condição didática e interacional, as relações associativas (sintagmática, semântica e fônica) permitem a constituição de uma rede de relações construídas coenunciativamente, cujo horizonte textual é o seu produto (CALIL, 2014, p. 380).

A análise do processo permite que as interferências, que ocorrem naturalmente em sala de aula, sejam captadas. Assim, durante a análise, podemos acompanhar às pressões relacionadas às condições de produção (dentro da sala de aula, relação professor-aluno, etc.) que interferem na produção dos escreventes (este fato poderá evidenciado durante a discussão dos dados), a fala do professor, do próprio colega ou, até mesmo, os objetos que fazem parte do cotidiano da sala de aula, como o livro didático, imagens, etc., podem desencadear relações associativas que ativam a memória do aluno, possibilitando o surgimento de ideias que são, muitas vezes, transferidas para o papel.

Nos trabalhos de Calil (2012a, 2012b, 2014), observamos que determinados termos parecem funcionar como “palavras nucleares”, que são responsáveis por desencadear as relações associativas e ativarem a memória dos escreventes. Calil & Lima (2014), ao tratarem das ocorrências homonímicas no processo de criação, chamam a atenção para a palavra “fim”, colocada ao final de uma das histórias da diáde investigada e que depois será o núcleo da criação de outra história, cujo título é “A família F atrapalhada”. Outros exemplos podem ser encontrados nos trabalhos de Calil (2012a), como em a “A rainha comilona”, cuja palavra que desencadeia toda a rede associativa é “Magali”, entre outras. Nos trabalhos anteriores, identificamos que há certa similaridade referente ao fato de sempre existir uma palavra que é central e responsável por desencadear toda a rede associativa que dá origem ao processo de criação dos alunos. No presente trabalho, observamos, a partir da análise do processo, que a palavra nuclear, que detona a rede de associações, é “dinossauro”, ela é a responsável por ativar a memória dos alunos em relação ao tema proposto pela professora, como veremos mais adiante.

IV. METODOLOGIA

O dado analisado neste trabalho pertence ao *corpus Francisco_Gabriel*, coletado em uma sala de aula do 2º ano, com alunos de 7 anos de idade, numa escola rural de Portugal. O *corpus* possui 6 processos de produção textual, dos quais apenas um foi eleito como objeto de análise para este trabalho. Todos os processos foram coletados no ano de 2015, através do projeto InterWriting². Para a coleta, foram utilizados os recursos audiovisuais propostos pelo Sistema Ramos³, que oferece, simultaneamente, ao pesquisador o que foi dito pelos alunos enquanto eles estavam escrevendo o manuscrito, preservando as condições ecológicas da sala de aula. Todo o material faz parte do banco de dados PTE - Práticas de Textualização na Escola do Laboratório do Manuscrito Escolar - L'ÂME, ambos coordenados pelo pesquisador Eduardo Calil (CEDU/PPGLL/CNPq).

² O projeto Interwriting foi um estudo contrastivo com alunos brasileiros e portugueses recém-alfabetizados, 2013 – 2016), financiado pelo Edital Universal MCTI/CNPq – 14/2013. O InterWriting I garantiu a aquisição do material necessário para o desenvolvimento do Sistema Ramos, viabilizou nossa parceria internacional e assegurou a coleta de dados nas salas de aula do Brasil, da França e de Portugal.

³ “O Sistema Ramos, metodologia de investigação que registra o processo de escritura em tempo e espaço real da sala de aula. Esse Sistema oferece informações multimodais (fala, escrita, gestualidade) sobre o que alunos, em duplas, reconhecem como problemas ortográficos (PO) e os comentários espontâneos feitos quando estão escrevendo o texto” (CALIL, PEREIRA, 2018, p. 91).

Contextualizando rapidamente o processo, ele foi realizado no dia 06/02/2015, sendo a segunda proposta de produção realizada pela díade. De acordo com a metodologia de coleta, os alunos foram organizados em duplas, tendo uma câmera na frente capturando todo o processo, aparelhos gravadores e microfones. Assim que a tarefa era iniciada, a professora apresentava a consigna aos alunos e, após todas as orientações sobre a atividade, uma folha em branco e uma caneta (*smartpen*) eram entregues aos alunos e eles iniciavam o processo de elaboração das histórias. Depois de escreverem, as díades entregavam o texto à professora e recebiam folhas em branco e lápis de cor para desenharem. É importante ressaltar que esta metodologia de coleta de dados foi desenvolvida por Calil (2009).

Levando em consideração os aspectos semiótico e multimodal do processo de escritura, discutiremos sobre uma proposta de escritura, cujo tema, sugerido pela professora, envolve dois universos distintos, mas conhecidos por grande parte dos alunos: contos de fadas (Branca de Neve) e dinossauros. Nossa análise destacará o desencadeamento de uma rede associativa relacionada apenas aos nomes dos dinossauros como pista importante para identificarmos, a partir das associações e da memória semântica dos escreventes, o surgimento de ideias para a composição do texto. Tomando como unidade de análise o diálogo, a fala espontânea dos alunos, elegemos como categoria de análise “palavras nucleares” e a memória semântica. Durante a consigna, a professora determina o tema que será discorrido pelos alunos: Branca de Neve no tempo dos dinossauros e, partir da proposta dada pela professora, observamos que a palavra “dinossauros” se impõe no processo de criação e construção da unidade/coerência textual, gerando outros termos centrais a ela relacionados.

V. ANÁLISE E DISCUSSÃO

Como mencionamos anteriormente, durante o processo de escritura, os alunos se deparam com as interferências do meio, inclusive do próprio professor, e, estas interferências, podem desencadear relações associativas que, por sua vez, podem ativar conhecimentos mnemônicos dos alunos, conhecimentos estes, que os permitem criar novas ideias para suas histórias. Neste sentido, centralizaremos nossa discussão em torno da palavra nuclear “dinossauros”, as redes associativas estabelecidas através dela e a relação com a memória semântica dos alunos. Para tanto, levaremos em consideração a discussão provocada pela professora logo no início da aula, visto que ela é essencial para compreendermos o processo de geração de ideias dos escreventes.

Ao analisarmos o processo, pudemos constatar que a palavra “dinossauros” surge ainda no início da atividade (turno 36, TC entre 00:01:09 e 00:01:11), durante a consigna, e é enunciada pela professora, quando, ao iniciar a aula e falar sobre a proposta de escritura, propõe que os alunos escrevam histórias diferentes das que eles costumam ouvir e sugere que eles discorram sobre a Branca de Neve no tempo dos dinossauros, como podemos ver:

TABELA 1 - TEXTO DIALOGAL 1: CONSIGNA

TC1	DIÁLOGO		
00:01:09 - 00:01:11	Professora	31	Bom dia a todos, então.
	Alunos	32	Bom dia.
	Professora	33	Estamos numa sexta-feira, vamos começar então nossa aula de português e como já tem sido... ahn...ahn... tem... tem... sido hábito fazermos a sexta-feira... anh.. A construção de um texto, hoje vamos

			novamente construir um texto em grupos de dois, certo? Vamos fazer aos pares... ahn:: como vocês sabem, eu gosto de histórias, vocês construam histórias assim... é... queee... que tenha imaginação, a tua criatividade. E que não sejam histórias tale e qual como aquelas que vocês ouvem contar, lembram da aula?
	Alunos	34	Sim.
	Professora		A professora pede assim para vocês... construir histórias um pouquinho diferentes.
	Gabriel	35	Sim.
	Professora	36	Então vamos imaginar... se eu escrevesse a história Branca de Neve no tempo dos dinossauros...

Legenda da tabela: TC = Tempo cronometrado. Os números indicam os turnos do diálogo.

Como pode ser observado no texto dialogal, logo nos primeiros minutos da aula, a professora enuncia a palavra “dinossauros”, sugerindo que os alunos escrevam uma história a partir da junção entre dois universos distintos, mas conhecidos pela maioria. Antes das díades começarem a atividade de elaboração textual, a professora conversa com os alunos sobre os dinossauros, com o intuito de explicar e ajudá-los na tarefa, visto que alguns afirmam desconhecem a temática. A partir disso, a professora pede que os alunos que conhecem o tema ajudem aos colegas falando um pouco deste universo. Assim, por meio da solicitação da professora, temos acesso à instauração da cadeia associativa através da colocação de Gabriel, no turno 56, TC 00:02:17, quando o aluno coloca em cena a palavra “Tírex”.

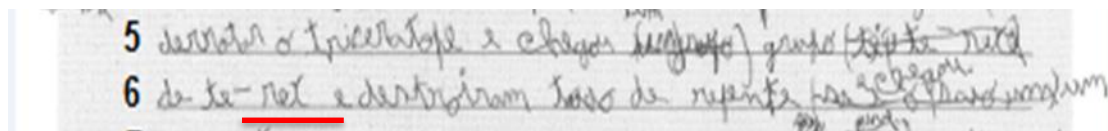
TABELA 2 - TEXTO DIALOGAL 2: DISCUSSÃO SOBRE A TEMÁTICA DINOSSAUROS

TC2	DIÁLOGO		
00:02:06 - 00:02:20	Professora	53	Para ajudarmos a alguns meninos que estão a dizer que não viram, que nunca ouviram falar sobre dinossauros. Vamos aqui falar um pouco sobre... é... este tema.
	Gabriel	54	(Levanta o braço)
	Professora	55	Diz Costa...
	Gabriel	56	Um tírex, o que é que é?
	Professora	57	O que que é um Tírex, então? Diz lá...
	Gabriel	58	É um dinossauro.

A enunciação da palavra “tírex” é certamente desencadeada pela associação com a palavra “dinossauros”, uma vez que tírex, ou t-rex, se refere a um gênero específico de dinossauro que viveu há alguns milhares de anos na região conhecida atualmente como América do Norte. Destacamos o diálogo em que Gabriel menciona a palavra “tírex” pelo

fato de ela reaparecer durante o processo de composição do texto e ser inscrita, o que não ocorre com a palavra “elasmossauro” enunciada por Francisco (parceiro de Gabriel), turno 76, TC 00:04:55, ainda durante a discussão com a professora.

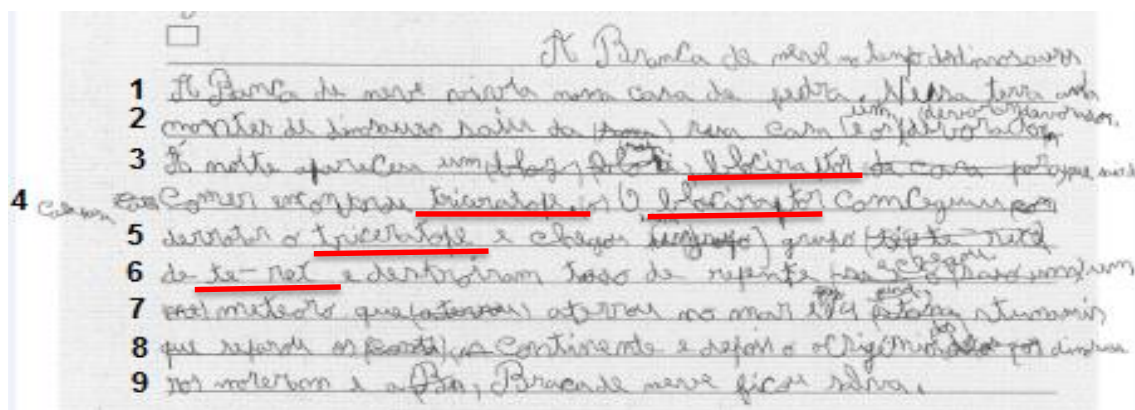
FIGURA 1: RETIRADA DA HISTÓRIA A BRANCA DE NEVE NO TEMPO DOS DINOSSAUROS, DESTAQUE PARA A PALAVRA “TE-REX”, FRANCISCO E GABRIEL



Embora Francisco tenha se confundido ao falar que elasmossauro é um tipo de dinossauro, quando na realidade se trata de um réptil pré-histórico, não podemos negar que a cadeia associativa está posta, há uma contiguidade semântica em relação às palavras que surgiram anteriormente, pois, dadas as características do animal, ele é facilmente confundido como pertencente ao grupo dos dinossauros (por ser pré-histórico, ter pescoço comprido, etc.). É interessante mencionar a colocação de Francisco, pois demonstra que Gabriel não foi o único a fazer associação com a palavra “dinossauros” logo no início da atividade. Além disso, assim como o parceiro, Francisco recupera o nome do animal, e não apenas as suas características, como os outros alunos, fato que muito tem a dizer sobre conhecimento que a diáde tem em relação à temática. Além disso, assim como foi observado no trabalho de Calil (2012b), os alunos, ao escutarem a professora, não fazem uso apenas dos conhecimentos presentes na memória sobre o assunto debatido, mas, também, fazem uso de outro elemento, a palavra “dinossauros”, que gera uma série associativa (do tipo 2, neste caso) em torno dos nomes dos dinossauros.

Após a discussão da professora, a cadeia associativa do tipo 2, continua ativa durante o processo de composição da diáde, que continua a evocar nomes e características de dinossauros. Alguns nomes acabam sendo inscritos na folha de papel, como mostra na imagem do manuscrito:

FIGURA 2: HISTÓRIA A BRANCA DE NEVE NO TEMPO DOS DINOSSAUROS, DESTAQUE PARA OS NOMES DOS DINOSSAUROS, FRANCISCO E GABRIEL



Como foi dito, a cadeia associativa estabelecida pelos alunos não se encerra após a discussão com a professora, na realidade, as interferências realizadas ainda no início da aula, repercutem durante o processo, fazendo com que a cadeia continue em funcionamento através do surgimento de novas palavras, como “blociraptor”⁴ e “triceratope” (a grafia

⁴ Provavelmente, os alunos estavam tentando se referir ao gênero “velociraptor”, pois eles expõem características deste tipo específico, ao falarem que é mais rápido, etc. Inferimos isso, porque não existe um dinossauro chamado “blosciraptor”.

correta é triceratops). Outras palavras surgem no momento de composição, mas apenas três (“tírex”, “blociraptor” e “triceratope”) são inscritas. A partir disso, observamos que a relação entre a rede associativa do tipo 2 e a memória semântica dos alunos é essencial no processo de geração de ideias presentes no manuscrito, além disso, não podemos deixar de destacar o caráter semiótico e multimodal (CALIL, 2014), pertencente ao processo de criação do texto, constituído a partir da prática interativa entre a professora e os alunos, pois a discussão prévia deu início à configuração criativa presente na história, foi a palavra nuclear “dinossauros” que instaurou a rede associativa, responsável por colocar em jogo o conhecimento dos alunos, resultando na organização textual final. Notemos que a história, embora englobe dois universos, “contos de fadas” e “dinossauros”, centraliza-se no segundo tema, a Branca de Neve tem poucas participações, sendo apenas mencionada, fato que também ocorreu durante a discussão, visto que a história da Branca de Neve era conhecida por todos, diferente dos dinossauros.

No que se refere à geração de ideias, podemos dizer que elas, durante a construção de um texto, não dependem unicamente da memória, as relações associativas que se estabelecem durante o processo têm papel importante no desencadeamento e recuperação das informações referentes à temática a ser escrita. Além disso, o contexto em que se encontram os alunos, dentro da sala de aula, é um fator importante e deve ser levado em consideração, visto que as colocações feitas pelo professor podem interferir no processo criativo dos estudantes, como ocorreu neste dado, em que a palavra nuclear que deu origem a cadeia associativa foi enunciada pela professora, as ideias começaram a surgir ainda durante a discussão inicial e não apenas no processo de escritura da história. Durante a composição, os alunos já estavam afetados pelas colocações da professora, questão que também ocorreu no trabalho discutido por Calil (2012b), em que os alunos criam uma metáfora a partir das associações feitas pelo professor no início da atividade.

A partir disso, podemos dizer que o modo como o professor conduz a discussão pode interferir no processo criativo dos alunos. Neste sentido, assim como os escritores recorrem a estratégias com o intuito de obterem ideias para seus textos (JANSSEN, D. van WAES, L. & van den BERGH, H., 1996), as intervenções, esclarecimentos e conversas do professor, em sala de aula, podem ser ferramentas interessantes no processo criativo dos alunos, repercutindo em ideias que se configuram dentro do texto. Este é um fator interessante, pois na maioria dos trabalhos que abordam o processo de geração de ideias (KELLOG, 2001; JANSSEN, D. van WAES, L. & van den BERGH, H. 1996; HAYES & FLOWER, 1980), vemos que há grande ênfase em relação à memória, o que pode ser fruto de a maioria investigar o processo individual e em situações “artificiais” de produção. Ademais, quando se trata de ideias, observamos, ao buscar dicionários, que o conceito está sempre atrelado à representação mental ou conhecimento de uma pessoa (SEÑAS, 2010), fato que incentiva a relacionar memória e ideias. No entanto definir o que é uma ideia, e como ela surge, é uma tarefa complexa que tentaremos responder em um trabalho maior, nesta discussão, buscamos apresentar as relações entre memória, associação e geração de ideias.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão apresentada procurou mostrar a relação entre a memória semântica e as redes associativas na geração de ideias durante o processo de escrita colaborativa de alunos dos primeiros anos de escolaridade. Nosso objetivo era evidenciar a cadeia associativa estabelecida em torno dos nomes dos dinossauros e mostrar como a correspondência entre as relações associativas e a memória semântica dos escreventes pode contribuir para a compreensão do processo de geração de ideias. Como vimos no manuscrito, os nomes dos

dinossauros surgem, são inscritos e acabam ganhando destaque na história, tornando-se o tema central do enredo, deixando o universo dos contos de fadas de lado.

O dado analisado nos permite refletir sobre o processo criativo dos alunos durante a composição de um texto em sala de aula. Como foi evidenciado, a palavra nuclear surgiu ainda no início da atividade, na consigna, foi proferida pela professora e, a partir dos estímulos dela, os alunos começaram a evocar conhecimentos sobre o universo dos dinossauros. A partir disso, destacamos o papel da professora no processo de geração de ideias, pois não podemos negar que as interferências, realizadas no início da tarefa, foram determinantes para a geração de ideias da díade Francisco e Gabriel, pois os alunos, além de participar da discussão inicial, instaurando a cadeia associativa em torno dos nomes dos dinossauros, continuaram a cadeia durante a produção do texto, evidenciado que foram afetados pela discussão. Ademais, esta observação nos mostra que a memória tem um papel importante no processo, mas outros fatores também são importantes, como as colocações do professor, por exemplo, uma vez que a situação natural de sala de aula foi preservada durante a coleta dos dados. Assim, o presente trabalho buscou discutir sobre o processo de geração de ideia, partindo da análise das relações associativas instauradas a partir da palavra nuclear “dinossauros”. Evidentemente, trata-se de um trabalho simples que visa, futuramente, discutir questões mais profundas sobre o surgimento de ideias no processo de escritura de alunos recém alfabetizados.

VII. REFERENCIAS

CALIL, E. (2009) *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Londrina: Editora da Universidade Estadual de Londrina.

CALIL, E. (2012a) A Rainha Comilona: dialogismo e memória na escritura escolar. *Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso*, v. 7, pp. 24-45.

CALIL, E. (2012b). Do amarelo ao quem tem fé: séries associativas na escritura de um poema em sala de aula. In: Alessandra DEL RÉ; Márcia ROMERO. (Org.). *Na Língua do outro: estudos interdisciplinares em aquisição de linguagens*. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, pp. 257-276.

CALIL, E. (2014). Escritura, memória e associação: processos de criação de poemas por alunos recém alfabetizados. *Revista da ANPOLL* (Online), pp. 371-402.

CALIL, E. LIMA, H. A. (2014). A ocorrência homonímica como fenômeno que interfere no processo de criação em manuscritos. *Revista da Anpoll*, n 37, pp. 120-133.

CALIL, E. PEREIRA, L. (2018). Reconhecimento antecipado de problemas ortográficos em escreventes novatos: quando e como acontecem. *Alfa*, n. 1, vol. 62, pp. 91-123.

HAYES, J. R. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of the writing processes. In: Lee W. Gregg & Erwin R. Steinberg (orgs.) *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30.

KELLOG, R.T. (2001). Long-term working memory in text production. *Memory and Cognition*, vol 29, pp. 43-52.

JANSSEN, D. van WAES, L., & van den BERGH, H. (1996). Effects of thinking aloud on writing processes. In: C. M. Levy & S.Ransdell (Eds.). *The science of writing: theories, methods, individual differences and applications*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, pp.233-250.

SUENAGA, Akatane. *Saussure, un système de paradoxes: langue, parole, arbitraire et inconscient*. Limoges: Lambert-Lucas, 2005.

VAN DEN BERGH, H., RIJLAARSDAM, G. (2007). The dynamics of idea generation during writing: an online study. In: G. Rijlaardsdam (series Ed.) and M. Torrance, L. Van Waes & Galbraith (volume Eds), *Writing and cognition: research and application* (studies in writing. Vol. 20, pp. 125-150). Amsterdam: Elsevier.

**DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO ENSINO
SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE SUA
APLICAÇÃO NAS MATRIZES CURRICULARES
DOS CURSOS DE LETRAS E HISTÓRIA**

ANDRÉ LUIZ ALSEMI
LILIAN ROSA
PAULO VEIGA

DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NO ENSINO SUPERIOR: UM ESTUDO DE CASO A PARTIR DE SUA APLICAÇÃO NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE LETRAS E HISTÓRIA

I. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Tratar sobre Direitos humanos significa, para Dallari (2004), abordar os direitos fundamentais da pessoa humana, sem os quais não é possível existir, desenvolver-se ou participar plenamente da vida. São direitos indispensáveis à condição humana (SIQUEIRA; OLIVEIRA, 2016).

Esse conceito está na Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 10 de dezembro de 1948. Em seu Artigo I, o documento reconhece que “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade”.

O ideal comum era o de pactuar entre os povos e nações que indivíduos e órgãos das sociedades se esforçassem, por meio da educação, para promover o respeito a esses direitos e liberdades. O documento não deixa dúvida de que é por meio da educação, em todas as suas dimensões, que ocorrerá a consolidação desse ideal, transformando-o em realidade.

Contudo, Castilho (2016) lembra que a educação não é apenas um “meio”. Antes de tudo, ela também é direito humano fundamental, afirmada no art. XXVI da Declaração:

Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

Castilho (2016) explica que a educação desempenha um papel vital, tendo em vista que fornece as ferramentas para transpor os obstáculos no cumprimento das obrigações inerentes à vida social. Além disso, prepara os indivíduos para que exijam que seus direitos sejam respeitados. Para o autor, é nesse caminho que as pessoas se tornam independentes.

Na Constituição brasileira, o art. 205 corroborou essa diretriz orientadora ao estabelecer que “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada em colaboração com a sociedade”. Para o legislador, “ao lado do direito à educação, deve estar a obrigação de educar” (CASTILHO, 2016, p. 144).

Avançando nessa questão, a Declaração de Viena, de 1996, considerou a educação em direitos humanos fundamental para a construção de relações harmoniosas, tendo em vista que tem o potencial de fomentar o respeito mútuo, a tolerância e a paz, mediante os conteúdos e as reflexões proporcionadas pela temática (CASTILHO, 2016). Com base nessas diretrizes, as políticas públicas para educação em Direitos Humanos no Brasil vêm sendo construídas.

De acordo com o PNEDH, Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (2007, p. 25), a educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões:

- a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local;

- b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade;
- c) formação de uma consciência cidadã capaz de se fazer presente em níveis cognitivo, social, ético e político;
- d) desenvolvimento de processos metodológicos participativos e de construção coletiva, utilizando linguagens e materiais didáticos contextualizados;
- e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações.

No que tange ao ensino superior, as universidades brasileiras têm o papel de irradiar conhecimentos e práticas novas, assumindo o compromisso com a formação crítica e a criação de um pensamento independente (PNEDH, 2007). Nesse sentido, o ensino de direitos humanos nas instituições de ensino superior (IES) torna-se ainda mais necessário, tendo vista o contexto de intolerância e de desigualdade e exclusão social, os problemas ambientais e o aumento da violência que vêm colocando em risco a vigência dos direitos humanos. Dessa forma, cabe às IES fomentarem em suas matrizes curriculares uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes.

Mesmo assim, de acordo com Castilho (2016), o Brasil ainda possui poucas instituições de ensino superior para formação de professores de direitos humanos. Isso talvez se explique pela recente implantação de marcos legais que regulamentem o ensino dessa temática nos bancos universitários em nível mundial. Somente em 2010, foi colocada em andamento a segunda etapa do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, com a publicação da resolução n. 12/4 do Conselho de Direitos Humanos. O documento orientava a aplicação do tema no ensino superior e em programas de formação de servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares (UNESCO, 2012).

Por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, as IES têm a responsabilidade de defender os direitos humanos e os valores da democracia e de produzir conhecimentos que auxiliem na superação dos desafios de erradicar a pobreza e a discriminação e de construir a compreensão multicultural (UNESCO, 2009).

Os debates e os programas de ensino devem estabelecer seu foco no bem coletivo, com ênfase na solidariedade e no compromisso com a vida. As ações educativas precisam conscientizar o educando sobre a realidade, identificando as causas dos problemas sociais. Nesse processo, é desejável que os conteúdos e as metodologias de ensino procurem modificar atitudes e valores, trabalhando os futuros professores e demais profissionais para atuarem em situações de conflito e de violações dos direitos humanos. Democracia, solidariedade, justiça social, autonomia política, cidadania, empoderamento, mediação de conflitos devem ser temáticas constantes das ementas de disciplinas, de trabalhos práticos e de atividades de extensão e de difusão, tais como cursos, debates, seminários, congressos etc.

Avançando na construção de políticas públicas para a educação em Direitos Humanos, em 30 de maio de 2012, foi estabelecida a Resolução n. 1 do Conselho Nacional de Educação do Ministério da Educação (MEC). O documento estabeleceu as *Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, visando a definir condições necessárias para que o sujeito realizasse uma nova interpretação de sua existência, sendo capaz de tornar-se livre de violações e de preconceitos que permeiam o seu ambiente cotidiano. Em seu art. 6, definiu que a educação em direitos humanos, de modo transversal, deverá ser considerada no projeto pedagógico do curso da IES, bem como nos planos de ensino, pesquisa e extensão.

Ainda no que se refere ao ensino superior, outro divisor de águas foi a Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015, do MEC. Esse documento definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Em seu parágrafo 3, do art. 2, definiu que os cursos de formação deverão garantir nos currículos, além dos conteúdos específicos, campo educacional, também os direitos humanos, as diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, Libras, educação especial e direitos educacionais de adolescentes e jovens em cumprimento de medidas socioeducativas.

Anteriormente, no que tange ao conteúdo de História e Cultura indígena, a Lei n. 11.645, de março de 2008, que alterou o Art. 26-A da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabeleceu as bases da educação nacional, introduzindo a obrigatoriedade da inserção da temática “História e Cultura Indígena” nos currículos oficiais.

Tais documentos iniciaram uma mobilização dentro das IES com o intuito de atender às exigências legais. Nesse movimento, os cursos de Licenciatura em Letras e História do Centro Universitário Barão de Mauá, por meio dos seus Núcleos Docentes Estruturantes (NDE), iniciaram, em meados de 2015, o debate sobre as alterações a serem feitas em suas matrizes curriculares. A ideia era construir um projeto interdisciplinar entre os dois cursos, potencializando a integração entre os docentes e discentes e aprofundando a reflexão e o aprendizado no campo dos Direitos Humanos.

No caso específico do curso de História, após um período de debate, o NDE do curso tomou, apoiado pelo Colegiado, três decisões pedagógicas: a) inserir na matriz curricular do primeiro semestre do curso a disciplina de “Direitos Humanos e Diversidade Cultural”, cuja função é introduzir a temática junto aos alunos; b) definir a temática de Direitos Humanos como linha de pesquisa ligada ao campo memórias, identidades e políticas públicas; c) abordar de maneira transversal a temática dos Direitos Humanos nas demais disciplinas do curso, tanto pedagógicas, quanto de conteúdo histórico e historiográfico, com ênfase no debate sobre diversidade cultural. Com essa base, o projeto pedagógico do curso de História pautou-se nos princípios da formação teórica e interdisciplinar, na unidade teoria-prática, no trabalho coletivo e interdisciplinar, no compromisso social, na valorização do profissional da educação e na gestão democrática.

A matriz curricular do curso de Letras também foi concebida com o objetivo de explorar a temática de Direitos Humanos e Diversidade não apenas no primeiro semestre, na disciplina destinada a esse tema, mas também de maneira contínua e transdisciplinar, em outras disciplinas de formação específica, como “Língua Portuguesa: Aspectos Sócio-Histórico-Culturais” e “Sociologia”, no 1º semestre; “Filosofia” e “Teoria da Literatura: Aspectos Iniciais e Teatro”, no 2º semestre; “Teoria da Literatura: Aspectos do Texto Narrativo”, no 3º semestre; “Teoria da Literatura: Aspectos do Texto Poético” e “Linguística: Estudos Introdutórios”, no 4º semestre; “Literatura Brasileira: dos Primórdios ao Arcadismo” e “Relações Intersemióticas: Literatura e Outras Artes”, no 5º semestre; “Literatura Brasileira: do Romantismo ao Simbolismo”, no 6º semestre; “Política, Organização e Legislação em Educação” e “Literatura Brasileira: Modernismo e Contemporaneidade”, no 7º semestre; “Literatura Norte-Americana: dos Primórdios à Contemporaneidade”, no 8º semestre.

Além dessas questões, a fim de reforçar a importância da temática para a formação docente, os cursos de Letras e História decidiram promover, semestralmente, mesas-redondas com temas relacionados aos Direitos Humanos e à Diversidade. A partir dessa decisão, foram trabalhados os seguintes temas: “Direitos Humanos: migrantes e refugiados”, no primeiro semestre de 2017; “Direitos humanos: diversidade de gênero”, no segundo semestre de 2017;

“Direitos humanos: diversidade cultural”, no primeiro semestre de 2018. Graças ao projeto, a temática ganhou destaque na instituição de ensino, passando a incorporar, em 2018, um projeto institucional, o Programa de Formação Continuada. Assim, para a semana pedagógica do segundo semestre de 2018, está prevista uma mesa-redonda destinada aos docentes do Centro Universitário Barão de Mauá, com o objetivo de promover uma discussão sobre o assunto e sua importância no âmbito educacional.

II. OS RESULTADOS DA DISCIPLINA DE “DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE CULTURAL” NOS CURSOS DE LETRAS E HISTÓRIA

A disciplina “Direitos Humanos e Diversidade”, com carga horária de 40 horas, foi implantada nas matrizes curriculares dos cursos de História e Letras no primeiro semestre do ano de 2017. A ementa contemplou o histórico da consolidação dos direitos humanos, as bases conceituais, a diversidade como direito humano e a educação para os direitos humanos (DALLARI, 2011; COMPARATO, 2003; FERANDES; PALUDETTO, 2010; RIVIÈRE, 2016; FLEURI, 2016).

Definiram-se os objetivos da disciplina: a) adquirir conhecimentos conceituais sobre direitos humanos e diversidade; b) estabelecer relações entre as várias temáticas ligadas à diversidade como direitos humanos; c) refletir sobre as temáticas dos direitos humanos e da diversidade a partir dos princípios de transversalidade, interdependência e indivisibilidade; d) promover a postura democrática e o diálogo entre os conteúdos por meio de atividades integradoras e interdisciplinares entre os cursos de Letras e História; e) fomentar a superação da fragmentação disciplinar, possibilitando a formação de posturas que visem à troca de experiências e à participação efetiva na sociedade (ROSA, 2017).

Transcorridas as quarentas horas da disciplina e aplicadas as avaliações, os coordenadores dos cursos de Letras e História convidaram os alunos a responderem um questionário com seis questões abertas. A ideia era aferir até que ponto os objetivos foram atingidos, bem como compreender como o conteúdo e as reflexões impactaram na formação dos futuros docentes. Foram propostas as seguintes questões aos alunos: “O que você entende por Direitos Humanos?”; “Qual a importância dos Direitos Humanos na contemporaneidade?”; “A disciplina de ‘Direitos Humanos e Diversidade’ afetou as suas relações cotidianas de convivência? Se sim, explique de que maneira.”; “Dentre os conteúdos trabalhados na disciplina, há algum que provocou maior impacto em sua formação? Em caso afirmativo, explique de que maneira isso aconteceu.”; “É possível estabelecer algum tipo de diálogo entre o conteúdo da disciplina ‘Direitos Humanos e Diversidade’ e o de outras cursadas ao longo do 1º semestre? Se sim, explique quais disciplinas e de que forma se deu esse diálogo.”.

O tempo estabelecido para entrega das respostas foi de uma semana. Ao final no prazo, chegou-se ao seguinte resultado: no curso de Letras, cuja turma era composta por trinta alunos, apenas dez responderam ao questionário; no curso de História, de um total de 34 discentes, 6 responderam. Cumpre destacar que o baixo número de respondentes, cerca de 20%, não permite a generalização dos resultados, apresentados a seguir, para o restante da sala. Contudo, a amostra revela-se significativa quanto ao nível de absorção dos conteúdos apresentados pela disciplina e a compreensão do papel dos Direitos Humanos na formação docente.

Na resposta à primeira pergunta, que se referia ao entendimento do discente acerca do conceito de Direitos Humanos, os respondentes fizeram referência a esse assunto como algo que engloba os elementos básicos à vida em sociedade, como o direito à vida, à alimentação, à liberdade, ao trabalho, à saúde, à educação, à cultura, à moradia, todos essenciais para a harmonia, a existência e o bem da humanidade. Foi ressaltada ainda a importância dos Direitos Humanos

para a garantia da liberdade do indivíduo, ao ser ressaltada a importância do respeito às diferenças de naturezas diversas. Contudo, o aspecto mais presente nas respostas foi a necessidade de compreender esses direitos como universais, independentemente de etnia, classe social e posicionamento político.

Quanto à questão número dois, cujo foco era a importância dos Direitos Humanos na contemporaneidade, o que os respondentes mais apontaram foi o papel desse tema diante da situação de desigualdade social no Brasil. Além disso, destacaram que os Direitos Humanos possibilitam condições para a garantia de liberdade de desenvolvimento do ser humano e para a construção do respeito e da empatia, diante de uma flagrante situação social de parcela da população que não tem o mínimo para a sua sobrevivência. Outras questões levantadas referem-se a esse tema como relevante para a construção de um código de ética, para o combate aos preconceitos, para o justo cumprimento das leis e para o estabelecimento de políticas públicas adequadas às mazelas da população.

A terceira questão, que procurava analisar se a disciplina de “Direitos Humanos e Diversidade” havia afetado as relações cotidianas de convivência, e, em caso afirmativo, de que forma isso havia acontecido, apresentou apenas uma resposta negativa, sem justificativa. Como justificativa para as respostas positivas, os respondentes alegaram que os conteúdos abordados mudaram sua percepção de mundo, ao permitirem enxergar as pequenas injustiças cotidianas, que passavam diante de seus olhos de maneira despercebida. Outro aspecto ressaltado pelos alunos foi a importância da disciplina na conscientização sobre a necessidade da luta pelos seus direitos e pelos direitos das pessoas desfavorecidas, enquanto educadores, futuramente, no exercício da profissão.

Na quarta pergunta, que questionava os alunos, especificamente, sobre os conteúdos de maior impacto na disciplina, foram citados os seguintes tópicos: contextualização histórica referente à temática dos Direitos Humanos; questões relacionadas à diversidade de gêneros; conceito de “ponto cego”. Os alunos ressaltaram ainda a importância das atividades de debate, que favoreceram o exercício da mediação de conflitos, melhorando o desenvolvimento de mediadores nos futuros docentes.

Na pergunta de número cinco, que tratava do impacto da disciplina na formação do futuro educador, todos os respondentes enfatizaram que a compreensão dos conceitos de diversidade, pluralidade, identidade, igualdade e fraternidade foi fundamental para a sua formação como docente. Algumas respostas destacaram a importância da disciplina na conscientização acerca da responsabilidade do professor em sala de aula, ressaltando seu papel de agente provocador de transformação. Em alguns casos, os alunos manifestaram o desejo de colocar em prática, em sala de aula, os conceitos estudados, articulando-os aos conteúdos específicos de sua formação.

Finalmente, a pergunta de número seis questionou os alunos sobre a percepção do diálogo entre a disciplina de “Direitos Humanos e Diversidade” e as demais disciplinas do curso. A totalidade dos alunos do curso de História respondeu que percebeu claramente a relação com vários conteúdos históricos e historiográficos de outras disciplinas, especialmente “Antropologia”, “Ciência Política”, “História e Cultura Africana e Afrodescendente”, “História Antiga” e “Sociologia”. Os discentes do curso de Letras, por sua vez, estabeleceram relação dos conteúdos de “Direitos Humanos e Diversidade com as disciplinas de “Sociologia”, “Literaturas de Matrizes Indígena e Africana” e “Língua Portuguesa: Aspectos Sócio-Histórico-Culturais”.

Realizando uma análise comparativa entre os objetivos da disciplina e as respostas dos alunos, é possível afirmar que houve, por parte dos discentes, uma satisfatória apreensão das questões centrais propostas. Os resultados obtidos, somados à experiência docente na disciplina,

permitem afirmar que a experiência foi profundamente positiva. A implantação de uma disciplina específica sobre Direitos Humanos e Diversidade, logo no primeiro semestre dos cursos de Licenciatura em História e Letras, gerou condições para o conhecimento, a sensibilização e a conscientização dos alunos sobre o tema.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A publicação da resolução n.1 de 2012 foi um marco que fez parte da implantação da fase 2 do Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos, que definia a inserção da temática no ensino superior. Contudo, foi visando a atender a Resolução n. 2 de 2015, do MEC, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior, que a maioria das IES passou a se movimentar para inserir a temática nas matrizes curriculares de alguns dos seus cursos. No Centro Universitário Barão de Mauá, os cursos pioneiros nesse sentido foram as Licenciaturas de Letras e História.

A iniciativa foi marcada por um amplo debate dos núcleos docentes estruturantes dos dois cursos, resultando na alteração das suas matrizes curriculares e na implantação de um programa de difusão e conscientização sobre o tema. Após um semestre de execução do projeto, a experiência dos docentes, coordenadores e discentes revelou um impacto significativo na formação inicial dos futuros professores.

No que tange aos coordenadores e docentes, notou-se uma maior integração entre a equipe, gerando reflexões sobre as possibilidades interdisciplinares e transversais que o conteúdo de direitos humanos e diversidade viabilizava. Quanto aos alunos, criou-se um ambiente democrático, altamente permeável ao debate sobre as questões sociais mais complexas na atualidade, engendrando condições para inserir metodologias de mediação de conflitos e fomento à tolerância e respeito à dignidade humana e à diversidade.

Contudo, importa destacar que a iniciativa pedagógica gerou no ambiente escolar condições para que grupos contrários ao tema tivessem força para se expor publicamente. Dentro da sala e nos eventos pensados em conjunto pelos dois cursos, houve resistência de alguns discentes que, embora representassem a minoria, realizaram boicotes de eventos, críticas abertas contra os direitos humanos em grupos de alunos nas redes sociais e manifestações, muitas vezes alteradas, dentro da sala de aula. As questões que suscitaram maior polêmica foram feminismo e gênero, em particular a identidade de gênero.

Considera-se, entretanto, que, ao final, o resultado foi extremamente positivo, tendo em vista que mais de 90% dos alunos responderam positivamente ao programa implantado pelos cursos de Letras e História. Quanto às posições abertamente contrárias aos Direitos Humanos, que foram expostas no ambiente escolar, é preciso dizer que serviram de experiência para o debate e para a conscientização dos futuros docentes, preparando-os e instrumentalizando-os para lidar como mediadores em situações similares que encontrarão em sala de aula.

IV. REFERÊNCIAS

BARÃO DE MAUÁ. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Documento de caráter pedagógico guardado na base de dados do Centro Universitário Barão de Mauá. Ribeirão Preto (SP), 2017, 117 f.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: SDH, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-

educacao-dh-diretrizesnacionais-pdf&category_slug=janeiro-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 mar. 2017.

COMPARATO, F. K. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. São Paulo: Saraiva, 2003.

COMITÊ NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2191-plano-nacional-pdf&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 12 dez. 2016.

DALLARI, D. A. *Direitos humanos e cidadania*. São Paulo: Moderna, 2011.

FERNANDES, A. V. M; PALUDETO, M. C. *Educação e direitos humanos: desafios para a escola contemporânea*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 30, n. 81, p. 233-249, mai.-ago. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n81/a08v3081.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2015.

MEC. *Resolução n. 2, de 1º. De julho de 2015*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/agosto-2017-pdf/70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf/file>>. Acesso em 25 mai. 2018.

NÚCLEO DOCENTE ESTRUTURANTE DE HISTÓRIA. *Projeto Pedagógico do Curso de História*. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2017.

ONU. *Declaração Universal dos direitos humanos*. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

PEDROSO, R. C. *10 de dezembro de 1948. A Declaração Universal dos Direitos Humanos*. São Paulo: Editora Nacional, 2005.

ROSA, L. R. de O. *Plano de Ensino da Disciplina de Direitos Humanos e Diversidade Cultural*. Ribeirão Preto: Centro Universitário Barão de Mauá, 2017.

SENADO FEDERAL. *Direitos Humanos: atos internacionais e normas correlatas*. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2013.

SIQUEIRA Jr., Paulo Hamilton; OLIVEIRA, Miguel Augusto Machado. *Direitos Humanos. Liberdades Públicas e Cidadania*. São Paulo: Saraiva, 2016.

UNESCO. *Plano de Ação*. Programa mundial para Educação em Direitos Humanos. Brasília: UNESCO, 2012. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002173/217350por.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

UNESCO. *World Conference on Higher Education: final report*, Paris, UNESCO Headquarters, 5 to 8 July 2009, foreword; paragraphs 2-4. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001892/189242e.pdf>>. Acesso em 25 mai. 2018.

UNESCO. *Declaração universal sobre a diversidade cultural*. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>>. Acesso em: 12 dez. 2016.

APORTES Y EXPERIENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DESDE ORGANIZACIONES SOCIALES

ROMÓN FLORES, JORGE RICARDO

APORTES Y EXPERIENCIAS EN LA PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD DESDE ORGANIZACIONES SOCIALES

El punto de partida de este trabajo se centra en buscar las herramientas para describir la situación de malestar que viven cientos de personas migrantes y racializadas en la ciudad de Madrid, la constante categorización en etiquetas genéricas no representativas como personas “latinas”, “negras”, “chinas”, “gitanas”, “moras”, entre otras muchas, que refuerzan la construcción perenne de un “otro” distinto a “mi”.

En la actualidad nos encontramos en un momento particular de nuestra historia contemporánea, los discursos políticos del ámbito de la extrema derecha con un claro ideario excluyente, racista, xenófobo, machista y estigmatizante hacia las personas extranjeras, migrantes o racializadas, han tomado fuerza en niveles históricos, llegando a tener altos representantes en parlamentos como el Alemán (Alternativa para Alemania), Holanda (Partido Liberal), Francés (Frente Nacional) o Italia (Liga Norte), este último particularmente radical llegando a condicionar la conformación de gobierno y cooptando el poder en diferentes Ministerios.

Podríamos explicar este resurgimiento desde finales de los años 60 y comienzo de los 70, cuando la crisis económica del petróleo redujo la demanda de empleo, la percepción sobre las personas leídas como migrantes comienza a ser “un problema” que rápidamente se transforma en un arma política en el ámbito institucional, en los cuales los grupos de extrema derecha encontraron el espacio necesario para generar un enemigo interno, los diferentes, personas fuera de los contextos nacionales. Diferentes perspectivas influyen este proceso: En primer lugar, la perspectiva institucional, que genera un marco normativo europeo. Acuerdos como Schengen sobre movilidad y abolición de fronteras en el espacio europeo y Dublín referido a los procesos de estudio y solicitud de protección internacional, y la visión comunitaria de las fronteras (porCausa 2017: 8) así como el surgimiento de FRONTEX¹. Desde una perspectiva ideológica, se reconfiguran los sistemas de valores hacia la seguridad económica, ciudadana y militar (Inglehart & Norris, 2016) que sirve de contexto para los movimientos de extrema derecha, en particular. Finalmente algunos aspectos sociológicos permiten el respaldo electoral de estos movimientos de extrema derecha (Kitschelt & McGann, 1995).

Siguiendo esta línea, las lógicas institucionales desde las que se han abordado la diversidad siempre han coloca al “otro” racializado-migrante en una posición inferior, ciudadanos de segunda, carentes de derechos, poniendo en entredicho el principio de solidaridad consagrado en el artículo 222 del Tratado de Funcionamiento de la UE. Este principio fundamental que informa el entramado institucional y la actuación de la Unión Europea ha venido a interpretarse con el curso de los hechos más bien como un principio de solidaridad eurocéntrico excluyente, basado en la lógica racista que entiende la solidaridad en términos “interno”, hacia personas de la unión, no aplicable a las personas que estén por fuera de dicho espacio.

Por este motivo, la UE no ha ofrecido una respuesta solidaria, fuerte, eficaz e inclusiva a la dramática situación humanitaria sobrevenida a lo largo y ancho de sus fronteras en la última década. Además, esta se nutre fundamentalmente de esa óptica de actuación racistas, que se ha visto agravada por el surgimiento de los movimientos populistas de

¹ FRONTEX: Agencia Europea para la Gestión de la Cooperación Operativa en las Fronteras Exteriores de los Estados miembros de la Unión o Frontex (del francés "Frontières extérieures", fronteras exteriores) es una agencia de la UE, cuyo fin es mejorar la gestión integrada de las fronteras exteriores de los Estados miembros de la Unión.

extrema derecha, lo que agrava el disenso existente en el seno del debate político comunitario y extender la equivocada problematización de la presencia de las poblaciones migrantes en suelo europeo.

I. RACISMO COMO SISTEMA DE DOMINACIÓN.

Al interior del proceso reflexivo han tomado relevancia las definiciones del racismo que ofrecen Frantz Fanon, complementada con las lecturas de autores descoloniales como Ramón Grosfoguel y Boaventura de Sousa Santos en la cual “el racismo representa una jerarquía global de superioridad e inferioridad sobre la línea de lo humano que ha sido políticamente producida y representada durante siglos por un sistema imperial, occidentalocéntrico, capitalista, patriarcal, moderno y colonial” (Grosfoguel, 2011), esta jerarquía traza una línea que define a aquellas personas que estarían por encima, que gozan del privilegio de ser reconocidos como seres humanos con derechos humanos fundamentales, ciudadanos, culturales, civiles y laborales, lo que Fanon (1952) describe como la “zona del ser”, en esta zona los sujetos son racializados como “superiores”, no viven la opresión racial sino el privilegio racial (Grosfoguel, 2011), por tanto su condición de privilegio les permite explicar el mundo desde unas lógicas eurocéntricas, patriarcales y capitalistas, donde las corrientes de pensamiento y los métodos científicos estructuran una cosmovisión que universaliza el mundo, la concepción del tiempo sigue unas lógicas lineales donde los países desarrollados se ubican a la cabeza del desarrollo mundial, el crecimiento económico es exponencial, la competencia por los recursos naturales responde a sistemas productivos individualistas que responden a las formas de consumo de la sociedad.

Es la “zona del ser” la que domina los espacios mediáticos y ofrece una imagen del mundo, que trasciende a ubicaciones geográficas (norte o sur global), en cualquier latitud explica la realidad. Incluso las élites periféricas no-occidentales mantienen el discurso a través de un colonialismo interno (Mingolo, 2000). Las formas de gestionar el conflicto son radicalmente distintas, la tendencia en esta zona es que estos sean gestionados de forma no-violenta, “la violencia es siempre una excepción y usada en momentos excepcionales” (Grosfoguel, 2011) de aquí que De Sousa Santos (2010) plantee mecanismos de regulación a través de marcos legales, en espacios reconocidos de accionar político que permiten la negociación; y mecanismos emancipatorios que buscan ser garantistas de la libertad y autonomía de los sujetos (De Sousa Santos, Epistemologías del Sur, 2010). En este espacio, siguiendo una lógica hegeliana:

“La humanidad del “Otro” oprimida es reconocida por el “Yo” opresor (...) la pretensión es que el conocimiento producido por los sujetos pertenecientes a la zona del ser desde el punto de vista derechista del “Yo” imperial o desde el punto de vista izquierdista del “Otro” oprimido occidental dentro de la zona del ser, es automáticamente considerado universalmente válido para todos los contextos y situaciones en el mundo” (Grosfoguel, 2011)

Son precisamente estas pretensiones universalistas las que invisibilizan las diversas cosmovisiones que las personas racializadas, migrantes y no normativas, se imponen como esquemas dominantes, en contraposición colocan por debajo de la jerarquía global a la otra parte de la población mundial, lo que De Sousa Santos (2010) define como sub-humano y Fanon (2009) plantea como “zona del no-ser”, donde las personas son racializadas como “inferiores”, viven la opresión racial en lugar del privilegio racial (Grosfoguel, 2011). Desde estas lógicas sus conocimientos carecen de rigor, los marcos temporales son residuales y se limitan a un contexto local específico-no global, la concepción del desarrollo y el progreso se construye supeditado a las relaciones con el norte-global, bajo lógicas extractivistas y de

proveedores, la economía esta relegada a una forma de supervivencia, por tanto, se consideran personas poco productivas:

“Mientras los obreros en la zona del no-ser arriesgan sus vidas cuando intentan organizar un sindicato, ganando uno o dos dólares al día trabajando 10 ó 14 horas al día; los obreros en la zona del ser gozan de derechos laborales, salarios altos por hora y mejores condiciones de trabajo. Si bien una obrera en una maquiladora en Ciudad Juárez ganando dos dólares al día es formalmente una trabajadora asalariada, su experiencia vivida no tienen nada que ver con un obrero asalariado en Boeing Company en Seattle ganando 100 dólares la hora” (Grosfoguel, 2011)

De Sousa Santos (2010) habla de una distancia abismal entre las dos zonas, donde las personas son deshumanizadas en el sentido del ser, consideradas por debajo de la línea de lo humano, el sistema institucionaliza formas de exclusión que violentan la integridad física y las formas de vida de estas personas, la gestión de los conflictos en esta área es descaradamente violenta, al no ser reconocidos carecen de derechos y civilidad lo que hace posible la violencia. “En la zona del ser tenemos formas de administrar los conflictos de paz perpetua con momentos excepcionales de guerra, mientras que en la zona del no-ser tenemos la guerra perpetua con momentos excepcionales de paz” (Grosfoguel, 2011)

Este marco conceptual no responde a una realidad homogénea, por el contrario, se ubica en una amplia heterogeneidad que fluctúa en función de múltiples factores. Para el caso de las organizaciones que trabajamos con poblaciones migrantes y racializadas la línea abismal entre la zona del ser y el no-ser se materializa con fuerza en políticas institucionales que se articulan en torno a la ley de extranjería por un lado, que legitima un trato institucional para la población migrante y por otro lado, un amplio acervo cultural racista y excluyente que jerarquiza las relaciones con personas leídas como racializadas o no normativas, como aspectos más destacables en un complejo entramado que configura esta línea.

La actual presidenta de SOS Racismo Madrid hizo un breve resumen que a modo resumen reflejan el entramado racista institucional que legitima la línea entre estas zonas:

“Cuando denunciemos la existencia del racismo institucional nos referimos precisamente al entramado compuesto por leyes, normativas, instituciones y prácticas dirigidas a las personas migrantes/racializadas, con el fin de inferiorizarnos y así justificar la explotación de nuestros cuerpos como mano de obra barata, o nuestra expulsión del territorio cuando no interesamos. En ese entramado racista también se incluyen, entre otras cosas, las identificaciones por perfil étnico, las deportaciones exprés, la Ley de Extranjería, el blindaje de las fronteras, las devoluciones en caliente, la penalización de la manta, los obstáculos para conseguir o renovar papeles, las dificultades para homologar titulaciones” (Guerra, 2018)

Al interior de las organizaciones nos encontramos en un proceso reflexivo vivo y crítico, bajo una perspectiva descolonial que observa en Fannon, Grosfoguel y De Sousa Santos un marco teórico-conceptual para describir de forma más asertiva las sensaciones que se estamos viviendo viviendo. Partimos del ejercicio deductivo que arrojan estos y otras/os autoras/es, la realidad concreta de las luchas sociales también se ajustan a esquemas inductivos, son las situaciones concretas las que nos permiten arrojar luz sobre un esquema de represión institucional, racista, patriarcal, capitalista, cisheteronormativo y eurocéntrico.

Es aquí donde el desafío de las organizaciones sociales es mayor, nos ubicamos en una ciudad cuya historia atraviesa y encarna una posición centralista metropolitana frente a la periferia colonizada, que juega un papel central en la construcción de imaginarios sociales de centro-periferia. En este espacio somos nosotras, las personas migrantes, quienes de forma organizada comenzamos a enarbolar discursos disidentes frente a las mayorías

políticas gobernantes. Rechazamos seguir siendo objetos políticos y exigimos el derecho ciudadano de ser sujetos políticos. En este sentido nuestra organización pasa a dar cuenta de la necesidad de conquistar espacios de representación, revisar hasta qué punto las instancias de decisión política desde las estructuras ministeriales, el aparato público estatal, comunidades autónomas, diputaciones provinciales, gobiernos municipales y locales, partidos políticos, organizaciones privadas y no gubernamentales, entre otros muchos, representan fehacientemente la diversidad de la somos parte. Una diversidad inagotable (De Sousa Santos, 2010, pág. 33) que se encuentra en proceso de cambio y requieren epistemologías nuevas:

“En el periodo de transición en que estamos entrando, en el cual las versiones abismales de totalidad y unidad de conocimiento todavía resisten, probablemente necesitemos un requisito epistemológico general residual para avanzar: una epistemología general de la imposibilidad de una epistemología general”. (De Sousa Santos, 2010, pág. 33)

En este sentido el tránsito requiere de procesos de deconstrucción sobre las lógicas que sostienen las zonas diferenciadas del ser y el no-ser, analizar las relaciones de adquisición y pérdida de privilegios, valorizar otras formas no eurocéntricas de producción del conocimiento que nos permitan generar propuestas incluyente, trasladar el foco desde la zona del ser a la zona del no ser, desestabilizar las lógicas predominantes y aportar procesos creativos, lo que De Sousa Santos (2010) denomina “ecología de saberes”:

“la naturaleza de la ecología de saberes establecerse a sí misma a través de un cuestionamiento constante y de respuestas incompletas. Esto es lo que lo hace un conocimiento prudente. La ecología de saberes nos capacita para tener una visión mucho más amplia de lo que no sabemos, así como de lo que sabemos, y también para ser conscientes de que lo que no sabemos es nuestra propia ignorancia, no una ignorancia general (...) En la ecología de saberes la ignorancia no es necesariamente el estado original o el punto de partida. Este podría ser un punto de llegada. Podría ser el resultado del olvido o del olvidar implícito en el proceso de aprendizaje recíproco. Así, en un proceso de aprendizaje gobernado por la ecología de saberes, es crucial comparar el conocimiento que está siendo aprendido con el conocimiento que por lo tanto está siendo olvidado o desaprendido. La ignorancia es sólo una condición descalificadora cuando lo que está siendo aprendido tiene más valor que lo que está siendo olvidado. (De Sousa Santos, 2010)

Por tanto, tenemos el reto de revisar las estructuras que conforman nuestra visión del mundo actual y generar procesos de tránsito y deconstrucción, el reto requiere una amplia creatividad y profunda reflexión, aspectos que las organizaciones sociales pueden generar al encontrarse fuera de esquemas formativos reglados.

De Sousa Santos, B. (2010). *Epistemologías del Sur*. México: Siglo XXI.

De Sousa Santos, B. (2010). *Para descolonizar occidente. Más allá del pensamiento abismal*. Buenos Aires: CLACSO: Prometeo Libros.

Fanon, F. (1952). *Peau noire, masques blancs*. Paris: Seuil.

Grosfoguel, R. (2011). *Barcelona Centre for International Affairs - CIDOB*. Recuperado el 3 de junio de 2018, de <https://www.cidob.org>: https://www.cidob.org/es/content/download/29942/356572/file/97-108_RAMON+GROSFUGUEL.pdf

Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing post-colonial studies and paradigms of political-economy: Transmodernity, decolonial thinking and global coloniality. *Transmodernity: Journal of peripheral cultural production of the LusoHispanic World*. Vol. 1 Nro. 1 , 1-38.

Guerra, P. (15 de junio de 2018). Carta al Gobierno de Sánchez sobre los CIE: menos palabras bonitas y más políticas reales. *El Diario* .

Inglehart, & Norris. (2016). Trump, Brexit, and the Rise of Populism: Economic Have-Nots and Cultural Backlash.

Kitschelt, H., & McGann, A. J. (1995). *The radical right in Western Europe: a comparative analysis*. Michigan: Ann Arbor: University of Michigan Press.

Mingolo, W. D. (2000). *La colonialidad a lo largo ya lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad*. Duke.

porCausa. (2017). *Antinmigración. El auge de la xenofobia populista en Europa*. Madrid: Fundación porCausa de Periodismo e Investigación.

**A FORMAÇÃO AUTORA E LEITORA DO ALUNO
NA LITERATURA: COMPARTILHANDO CULTURAS,
ESPAÇOS E TEMPOS POR MEIO DE CONTOS
LATINO-AMERICANOS**

BORTOLANZA, ANA MARIA ESTEVES

A FORMAÇÃO AUTORA E LEITORA DO ALUNO NA LITERATURA: COMPARTILHANDO CULTURAS, ESPAÇOS E TEMPOS POR MEIO DE CONTOS LATINO-AMERICANOS

I. INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta de uma pesquisa que vimos desenvolvendo a partir de 2012, inicialmente com levantamento bibliográfico de contos latino-americanos para trabalhar com alunos dos anos iniciais do ensino fundamental, na faixa etária dos 6 a 10 anos. Na primeira fase da pesquisa (2012-2013), realizamos a organização de uma cartografia literária que reuniu noventa e um contos tradicionais e populares de dezesseis países do continente latino-americano, publicados em oito livros em coedição latino-americana pela Editora Ática, Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e no Caribe (CERLALC) e pelos Intercâmbios Culturais e Internacionais da UNESCO, na década de 1980-1990. Foram reunidos contos tradicionais da Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela, organizados em diferentes temáticas por meio dos quais os alunos podem fazer uma *viagem imaginária* para outros países e povos que fizeram a história do continente latino-americano.

Os resultados da primeira fase da pesquisa foram apresentados no Simpósio Internacional: *Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade - Investigação e Práticas em Educação Intercultural*, no Instituto Politécnico de Castelo Branco, Portugal (2012). A pesquisa bibliográfica resultou na apresentação do trabalho *Cartografia dos contos tradicionais e populares: percorrendo caminhos do continente latino-americano*, publicado nas atas do Simpósio, (Bortolanza e Cotta, 2012)¹, com intuito de criar pontes para a realização de novos projetos com nossas origens ibéricas, Portugal e Espanha, hoje nas parcerias que estão sendo firmadas com a professora pesquisadora Ângela Balça (Universidade de Évora, Portugal) e o professor Moisés Sastre (Universidade de Lérida, Catalunha).

Na segunda fase do projeto (2014-2015), desenvolvemos uma pesquisa de campo cujos resultados foram publicados no artigo *Cartografia literária²: os contos latino-americanos tradicionais no processo de constituição da autoria de textos literários*. (Bortolanza e Paula, 2015). Nesta fase, utilizamos a cartografia dos contos para desenvolver atividades de leitura e produção de texto tendo como objetivo formar a atitude autora de uma turma de alunos do 4º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública, por meio do ensino de sequências didáticas (Schneuwly e Dolz, 2011). Os resultados apontaram indícios de que o ensino dos atos de escrita por meio de gênero conto contribuiu para a constituição autora na produção de textos narrativos com os elementos estruturadores desse gênero literário. A viagem imaginária possibilitou que os alunos conhecessem outras culturas e se identificassem como pertencentes ao continente latino-americano.

Em continuidade a esse projeto, avançamos para a terceira fase (2016-2017). Corrêa (2017) utilizou em pesquisa desenvolvida em 2016, o conto popular Boitatá (1986), do volume *Contos de animais fantásticos*, projetado em tela grande para uma turma de 3º ano de uma escola pública da Rede Municipal de Uberlândia, com a finalidade de realizar uma

¹ Parte deste estudo foi publicado nos anais do evento TEXTOS, IMAGENS E CONTOS SOBRE MOBILIDADE, Castelo Branco, 2012.

² Parte deste estudo foi publicado como artigo Cartografia literária: os contos latino-americanos tradicionais no processo de constituição da autoria de textos literários, na revista Textura, Canoas v. 17 n. 35 p.87-107 set/dez 2015.

interpretação coletiva em que os alunos descobriram os recursos da narrativa no conto. Para isso, uma ficha instrumental afixada na parede da sala indicava as partes da narrativa – título, início, desenvolvimento e desfecho – que foram entregues aos alunos fora de ordem de tal maneira que elas necessitavam usar estratégias de leitura com a ajuda do professor-pesquisador para organizarem a sequência da história.

A quarta fase do projeto (2018-2019) inicia-se com a proposta de inserção de uma turma de alunos do ensino fundamental de uma escola pública, em uma viagem imaginária que percorrerá, por meio de atividades multidisciplinares, países latino-americanos tendo como foco sua formação autora e leitora. Para dar início às atividades de campo no segundo semestre de 2018, logo após o congresso em que compartilharemos com professores/pesquisadores da América do Sul, realizamos primeiramente uma pesquisa bibliográfica, a fim de levantar os aportes teóricos necessários.

À vista disso, a pesquisa bibliográfica buscou compreender como podemos formar a consciência latino-americana por meio de atividades com o texto literário como forma elaborada de linguagem para a formação autora e leitora do aluno que tem seu papel na formação da personalidade infantil. Para finalizar, contextualizamos o estudo

II. A FORMAÇÃO DA CONSCIÊNCIA LATINO-AMERICANA NA ESCOLA E AS PRÁTICAS MULTICULTURAIS

A escola é, por sua natureza, o aparelho institucional capaz de promover as interações culturais, e, portanto, o lugar para o desenvolvimento de ações pedagógicas que trabalhem as relações interculturais latino-americanas, por meio de atividades nos diversos componentes curriculares. Candau (2002) mostra que as sociedades são hoje plurais e multiétnicas. A pluralidade possui várias dimensões, demarcadas por diferentes regiões, países e grupos étnico-culturais.

Assim sendo, é papel da escola pública brasileira incluir em suas práticas pedagógicas, na perspectiva de uma educação intercultural, a questão da cidadania latino-americana, tendo em vista o contexto sociopolítico e econômico da América Latina, voltando-se para a formação de uma consciência latino-americana, uma vez que somos parte desse vasto continente.

A América Latina e o Caribe são regiões que apresentam maior intensidade de migrações internacionais. “O impacto socioeconômico, político, cultural e especificamente internacional deste fenômeno é sumamente relevante, tanto nos países de origem, quanto nos países de destino e de passagem dos emigrantes internacionais” (Ávila, 2007, p. 119). O Brasil ocupa atualmente um lugar de destaque no movimento migratório intrarregional na América Latina e Caribe. Cerca de 200 mil cidadãos brasileiros e descendentes vivem em países vizinhos, sendo o quinto maior emissor intrarregional, a maioria reside em território paraguaio. Aproximadamente 130 mil latino-americanos e caribenhos moram no Brasil, portanto é o quarto receptor intrarregional, a maioria das diásporas intrarregionais brasileiras no exterior e latino-americana no Brasil tem como origem ou destino os países membros do MERCOSUL. De acordo com o autor, o projeto para a constituição de uma cidadania comunitária poderia trazer benefícios, criando um exemplo positivo para a gestão migratória continental e global.

Ávila (2007, p. 121), corroborando com Sant’Ana (2001) e CEPAL (2002), afirma que “O projeto para criar uma cidadania comunitária seguindo o modelo europeu é, quiçá, a principal proposta no concernente à temática no momento” e aponta que “nessa hipótese predominaria o princípio da livre mobilidade de trabalhadores, diretos sociais compartilhados e convergentes, o reconhecimento de títulos e de outros documentos, política migratória

conjunta com relação ao fluxo de pessoas procedentes de terceiros países”, enfim, teríamos “um enfoque humanístico do fenômeno migratório global, entre outros importantes aspectos”.

Ainda, para justificar a relevância deste estudo, destacamos a função humanizadora da literatura pela qual podemos adquirir conhecimentos, conhecer diferentes culturas, superar ideias pré-concebidas a respeito de outras culturas. Nesse sentido, o projeto iniciado em 2012 buscou analisar as contribuições que os contos latino-americanos como textos literários podiam trazer para uma educação intercultural que fizesse avançar os processos de identidade intercultural, por meio da leitura e da escrita, visto que a linguagem escrita é o artefato semiótico primordial na mediação dos conhecimentos historicamente construídos.

A América Latina engloba a quase totalidade dos países da América do Sul e Central Continental. Em toda América Latina fala-se primordialmente línguas românicas, derivadas do latim, o espanhol e o português e, ocasionalmente, o francês, língua falada no Haiti e República Dominicana. Reunimos neste estudo contos tradicionais e populares de 16 países: Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, Guatemala, México, Nicarágua, Peru, Porto Rico, República Dominicana, Uruguai e Venezuela. Os textos literários escolhidos são contos tradicionais e populares que pertencem a uma coleção bilíngue (português e espanhol) publicada por editoras latino-americanas, nas décadas de 1980 e 1990, com apoio do Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC).

III. A LITERATURA INFANTIL E SEU PAPEL NA FORMAÇÃO DA PERSONALIDADE DA CRIANÇA

Em sua função humanizadora, a literatura infantil possibilita às crianças assimilar novos conhecimentos, conhecer múltiplas culturas, superar ideias preconcebidas e preconceituosas a respeito de culturas de outros povos, lugares e tempos. Nesse sentido, este estudo busca agregar os contos latino-americanos como textos literários na sala de aula promovendo educação intercultural na escola, por meio de atividades de leitura e produção de textos. As atividades de leitura literária podem promover um campo de conhecimento propício para o ensino de temas plurais, em que personagens, espaços e tempos caracterizam um cenário cultural de diferentes países do continente latino-americano e, ao mesmo tempo, desenvolver boas práticas de leitura para a formação de leitores proficientes.

O papel da leitura literária na formação de alunos leitores e autores é fundamental para seu desenvolvimento integral. Cabe ao professor mediá-la como organizador do trabalho educativo selecionando para a sala de aula textos literários em suas formas elaboradas. Ao se apropriar da cultura por meio da literatura, os alunos interagem com a obra literária, apropriando-se da cultura produzida historicamente. Arena (2010, p. 15) explica que “[...] a pequena criança-leitora posiciona-se com o outro no diálogo, movimento de apropriação cultural” para aprender e apreender “o modo de atribuição de sentido em sua relação com o gênero literário”. Como sujeito-leitor “atende à incompletude dos enunciados e a eles responde em atitude própria de um ser outro em relação dialógica”. Portanto, a literatura é um instrumento semiótico, que medeia a relação da criança com a cultura, “mas transcende a ela, tanto para o passado, quanto para o futuro [...] porque a criança, imersa em um contexto cultural, necessita desse contexto para se apropriar da cultura que encharca o gênero literário a que tem acesso” (Arena, 2010, p. 15).

Souza e Bortolanza (2012) apontam a importância da literatura na vida da criança, por meio da leitura de textos literários, destacando sua função humanizadora para o desenvolvimento integral das crianças, mas alertam para o processo de mercadorização de consumo pelo qual passa o livro na sociedade do mercado. De acordo com as autoras:

Embora, os valores agregados ao livro infantil na sociedade de mercado venham transformando o livro em objeto de desejo a ser consumido, não se deve perder de vista a função humanizadora da literatura infantil, por meio da qual a criança se apropria da realidade concreta e da fantasia. O patrimônio literário que herdamos das crianças das gerações que a precederam deve ser a garantia de seu processo de humanização na infância (Souza e Bortolanza, 2012, p. 69).

Coelho (1987) esclarece que os contos de fadas e os contos maravilhosos são um tipo de narrativa maravilhosa que se originaram de diferentes fontes e que trazem também problemáticas diferentes, mas ambas pertencem ao mundo do maravilhoso. Os argumentos trazem sempre objetos, tempo e espaço fora do real conhecido girando em torno de um problema existencial. Farias (2005, p. 24) explica que as narrativas, sejam elas tradicionais ou modernas, expressam “modificações de um estado inicial”, em que uma situação inicial caracterizada por um equilíbrio se confronta com um problema e se desenrola no sentido de restabelecer novamente o equilíbrio rompido, tendo um desfecho que pode ou não superar a problemática. Na escolha dos contos latino-americanos, embora não tenhamos deixado de lado seu caráter instrumental, o critério principal é seu caráter estético, conforme mostra Bortolanza (2011, p. 2) ao citar Perrotti sobre a questão da instrumentalidade e do utilitarismo na obra infantil.

O caráter instrumental está sempre presente no discurso literário, pois o discurso estético não é puro, nele estão presentes uma instância ideológica e a busca de adesão, entretanto no utilitarismo, a ideologia e a busca de adesão são a sua essência. Para mostrar as diferenças entre um discurso e outro, o Autor cita vários teóricos, afirmando que a linguagem da arte possui seus próprios caminhos, diferentes da doutrinação e da catequização do discurso utilitário. Ao apontar a convergência dos críticos literários a respeito de o nível instrumental inerente à obra de arte, Perrotti reafirma que a obra de arte não se esgota no nível da instrumentalidade

IV. CONTEXTUALIZANDO: DA SALA DE AULA PARA UMA VIAGEM IMAGINÁRIA À AMÉRICA LATINA

Ao focar diferentes identidades culturais do continente latino-americano, tomamos como referência o conceito de cultura literária:

[...] que abarca as formas imaginativas diferentes pelas quais uma comunidade se identifica e os seus artefactos culturais. Assim, a cultura literária designa um trabalho interactivo de factores sociolinguísticos que tornam possível a comunicação e circulação de imagens, histórias e crenças. A cultura literária é deste modo concebida como um ramo da produção do imaginário comunitário [...]. No caso da América Latina, por exemplo, é dado um grande relevo à cultura popular e às tradições orais indígenas, ao cinema e a formas discursivas não estritamente literárias (Cunha, 2015, p. 48).

É essa perspectiva teórica de cultura literária que ampara o estudo e justifica a escolha da coleção de contos tradicionais e populares, organizada por temática em oito volumes, com os seguintes títulos: *Contos populares para crianças da América Latina*; *Como surgiram os seres e as coisas*; *Contos de animais fantásticos*; *Contos de lugares encantados*; *Contos e lendas de amor*; *Contos de artimanhas e travessuras*; *Contos de assombração*; *Contos de pirata, corsários e bandidos*.

Neste estudo, os contos reunidos constituem suportes materiais e culturais que possibilitam ao professor trabalhar o conceito de mobilidade em diferentes culturas do continente latino-americano. Nesse sentido, os contos tradicionais e ou populares permitem

“viajar” para outros países e povos, que caminhando fizeram a história do continente latino-americano.

Entendemos por cartografia literária o mapeamento que possibilita desenhar a literatura no tempo enquanto história literária e no espaço como “imaginário geográfico”. Baseando-se em Harvey, Derek e Massey, Cunha (2011, p. 12) esclarece que

Este conceito de imaginário geográfico, oriundo da geografia pós-moderna ou crítica, envolve a ideia de que o discurso geográfico não reflecte apenas o mundo, ele é constitutivo desse mundo, numa forte articulação entre natureza e cultura. A geografia funciona assim como um elemento mediador, através de um conjunto de imagens mentais sobre o mundo que nos rodeia.

Para a realização das atividades, indicávamos o país a que conto pertence relacionando-o com nosso país de maneira que os alunos se situassem no continente latino-americano, o que possibilitou que se apropriassem do contexto geográfico e histórico-cultural dos países visitados. Os alunos foram se motivando e criaram a necessidade de conhecer os países sul-americanos. Além do conto, usávamos fotos e textos com informações sobre cada país.

Escolhemos a narrativa como tipo textual porque é o tipo de escrita mais próxima dos alunos no ensino fundamental. É por meio da narrativa que os alunos ouvem e contam histórias, narram fatos, enfim se comunicam. Os alunos chegam à escola com uma estrutura de narrativa internalizada espontaneamente, pois é o tipo de discurso que eles já conhecem e que circulam em seu entorno. Portanto, a narrativa é o tipo textual que o aluno tem maior experiência concreta, de conhecimentos empíricos necessários à formação dos conceitos científicos durante sua escolaridade. Bakhtin (1992) esclarece que a interação verbal no cotidiano das relações sociais se materializa por meio dos gêneros textuais ou os tipos textuais. Nessa perspectiva, incluem-se os gêneros narrativos que são trabalhados no estudo.

Em relação à organização cartográfica, foi feita por meio de pesquisa bibliográfica às publicações do programa de Coedição Latino-Americana de livros infantis, promovido pelo Centro Regional para o Fomento do Livro na América Latina e Caribe (CERLALC), que contou com o apoio financeiro do Fundo Internacional para a Promoção da Cultura e da Divisão de Fomento e dos Intercâmbios Culturais Internacionais da UNESCO. O programa CERLALC-UNESCO reuniu editoras estatais e privadas de vários países latino-americanos para a publicação em coedição de contos tradicionais e populares do continente latino-americano. No Brasil, a editora que participou da coedição latino-americana foi a Ática.

Cartografamos 91 contos de 16 países, organizados por país, título e temática. Pode-se dessa forma “viajar” por toda América Latina por meio dos contos tradicionais e populares. Optamos por um roteiro geográfico cuja finalidade é mobilizar alunos do ensino fundamental para diferentes culturas, espaços e tempos por meio dos contos tradicionais e populares desses países. Para elaborar o estudo cartográfico, apresentamos também as diferentes temáticas estabelecidas pelas editoras que organizaram a coleção de contos, de forma a traçar um quadro detalhado que dá visibilidade à questão da interculturalidade no continente latino-americano. Os contos, disponibilizados por temáticas culturais evidenciam a mobilidade física dos povos latino-americanos que, caminhando por diferentes regiões do continente, constituíram no passado a diversidade de culturas que temos hoje.

O mapeamento de 8 títulos da coedição latino americana para levantamento dos contos tradicionais e populares foi realizado apresentando países, títulos e temáticas. As temáticas estabelecidas para publicação da coleção, surgimento dos seres e as coisas; artimanhas e travessuras; piratas, corsários e bandidos; lugares encantados; assombração;

animais fantásticos; amor e, finalmente, contos populares possibilitaram que nos apropriássemos delas como elementos ou categorias de análise a serem tomadas durante o desenvolvimento do projeto para estabelecer semelhanças e diferenças, aproximações e distanciamentos entre as culturas latino-americanas.

A respeito do projeto gráfico e diagramação, a publicação teve a participação de equipes das editoras latino-americanas participantes, evidenciando um acabamento cuidadoso. As capas coloridas remetem à temática de cada livro e revelam ilustrações artísticas que chamam a atenção dos alunos ao entrarem em contato com os livros. Os livros apresentam o mesmo formato: 15 cm de largura por 21 de comprimento, variando de 90 a 120 a quantidade de páginas.

V. DESENVOLVIMENTO DA 4ª FASE DA PESQUISA: 2018-2019

Nesta quarta fase, a pesquisa qualitativa está focada em situações de interações sociais vivenciadas pelos alunos do ensino fundamental na escola. O processo de pesquisa busca compreender o objeto em seu movimento e dinamicidade, de acordo com os fundamentos da Escola de Vygotsky. A aprendizagem da escrita é um processo que pressupõe uma atividade coletiva, por isso, a formação autora e leitora dos alunos é vista como um processo dinâmico em suas relações com outros objetos, em movimento e em suas múltiplas determinações, uma vez que “estudar algo historicamente significa estudá-lo em movimento. Esta é a exigência fundamental do método dialético” (Vygotsky, 2000, p. 67). Nessa perspectiva, os alunos formam a atitude autora e leitora ao apropriarem-se da escrita quando participam de atividades significativas em que se relacionam com a leitura e a escrita em seus usos e funções sociais.

Nesta quarta fase serão realizadas observações, que, de acordo com Macedo (2006, p. 91) “não é um ato mecânico [...] ele está inserido num processo de interação e de atribuição de sentidos”. Em relação ao experimento pedagógico, segundo os pressupostos vigotskianos, é uma alternativa de pesquisa que aborda as relações entre modo de planejar e desenvolver a atividade planejada por meio de ações e operações, recursos utilizados, criação das necessidades e motivos dos sujeitos participantes do estudo, significados e sentidos atribuídos ao objeto escrita, apreendidos no processo em sua totalidade. A videografia será empregada como recurso de registro em vídeo da atividade humana (Meira, 1994).

Quanto à análise dos dados, será feita por meio de categorias que explicitem as relações da realidade pesquisada, distinguindo o fato real do fato científico, pois de acordo com Vygotsky (2004, p. 234) “O fato real e o fato científico distinguem-se precisamente um do outro pelo fato de que este último constitui o fato real reconhecido em determinado sistema, isto é, uma abstração de certos traços da inesgotável soma de signos do fato natural”, ou seja, trata-se de chegar ao concreto pensado, portanto requer uma análise interpretativa. Na operacionalização da análise dos dados, tomamos por base Nascimento (2010), estruturando episódios a serem organizados em títulos, ações, cenas e contexto, participantes. De acordo com Moura (2010), os episódios se definem por um conjunto não linear de ações que se constituem de gestos, ações, falas reveladoras de cenas que evidenciam uma interdependência entre elementos de uma ação formadora.

A relevância da proposta pode ser dimensionada a partir da questão: *Como produzir conhecimentos científicos para a apropriação da leitura e da escrita pelos alunos com foco na formação autora e leitora, de forma a impulsionar seu desenvolvimento integral?* Os resultados do estudo deverão gerar tais conhecimentos teórico-metodológicos, de forma a contribuir para a melhoria da qualidade da educação no ensino fundamental e colaborar com a produção científica sobre a temática no contexto da produção acadêmica. Como possíveis impactos, entendemos que os resultados e efeitos deste estudo deverão se estender a longo termo depois de concluída a

pesquisa. Nesse sentido, pretendemos que os resultados finais da pesquisa produzidos sejam conhecidos pelos professores de maneira que possam contribuir para a apropriação de práticas pedagógicas inovadoras. O projeto nesta quarta fase poderá alcançar um impacto maior ao ser apresentado no eixo temático: 7/14. *Enseñanza de la Lengua y la Literatura en Latinoamérica: tensiones, desafíos y proyecciones*, no 56º Congresso Internacional de Americanistas, em Salamanca (Espanha) ao estabelecer um diálogo sobre o ensino da língua e da literatura para intercâmbio e sobre a superação das carências detectadas em avaliações institucionais. Este trabalho propõe, para além do ensino de língua e literatura no ensino fundamental, formar uma consciência latino-americana, por meio de práticas interculturais inovadoras entre alunos brasileiros e alunos de outros países latino-americanos.

VI. REFERÊNCIAS

ÁVILA, C. F. D. (2007). O Brasil diante da dinâmica migratória intrarregional vigente na América Latina e Caribe: tendências, perspectivas e oportunidades em uma nova era. *Revista Brasileira Política Internacional*, 50 (2) 118-128. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbpi/v50n2/a08v50n2.pdf>>. Acesso em: 22 fevereiro 2012.

BAHK TIN, M. (1992). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BORTOLANZA, A. M. E. (2011). O texto sedutor na literatura infantil: apontamentos para uma leitura da literatura infantil brasileira contemporânea. *Álabe* (4), 1-14. Disponível em <<http://www.ual.es/alabe>>. Acesso em 06 dezembro 2011.

BORTOLANZA, A. M. E., COTTA, M. A. C. (2012, novembro). Cartografia dos contos tradicionais e populares: percorrendo caminhos do continente latino-americano. *Anais do Simpósio Internacional Textos, Imagens e Contos sobre Mobilidade Investigação e Práticas em Educação Intercultural*, Castelo Branco, Portugal, p. 99-108.

BORTOLANZA, A. M. E.; PAULA, A. M. de. (2015). Cartografia literária: Os contos latino-americanos tradicionais no processo de constituição da autoria de textos literários. *Revista Textura*, 17 (35) 87-107.

COELHO, N. N. (1987). *O conto de fadas*. São Paulo: Ática.

CEPAL - *Comisión Económica para América Latina y el Caribe*. Disponível em: <<https://www.cepal.org/pt-br>>. Acesso em 03/12/2009.

CERLALC - *Centro Regional para al Fomento del Libro en América Latina y el Caribe*. Disponível em:

<http://www.unesco.org/new/es/media-services/single-view-tv-release/news/cerlalc_regional_center_for_the_promotion_of_books_in_lati/> Acesso em 10/10/2009.

CORRÊA, A. B. (2017). *Textos manuscritos e digitais: apropriação da escrita por crianças de 3º ano do ensino fundamental*. 2017. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de Uberaba, Uberaba.

CONTOS de animais fantásticos (1986). São Paulo: Editora Ática. (CENTRO DE INFORMACIÓN Y DESARROLLO DE LA COMUNICACIÓN Y LA LITERATURA INFANTILES. Coordenação Editorial do México. Coedição Latino-americana).

CONTOS de assombração (1988). São Paulo: Editora Ática. (EDICIONES EKARÉ-BANCO DEL LIBRO. Coordenação Editorial da Venezuela. 4. ed. Coedição Latino-americana).

COMO surgiram os seres e as coisas (1987). São Paulo: Editora Ática. (EDICIONES PEISA. Coordenação Editorial do Peru. Coedição Latino-americana).

CONTOS de artimanhas e travessuras (1988). São Paulo: Editora Ática. (EDIÇÕES HURACÁN. Coordenação Editorial de Porto Rico. Coedição Latino-americana).

CONTOS e lendas de amor. São Paulo: Editora Ática, 1986. (EDITORIA TALLER. Coordenação Editorial Republica Dominicana. Coedição Latino-americana).

CONTOS de lugares encantados (1992). São Paulo: Editora Ática. (EDITORIAL ANDRÉS BELLO. Coordenação Editorial do Chile. Coedição Latino-americana).

CONTOS de piratas, corsários e bandidos (1992). São Paulo: Editora Ática. (EDITORIAL NORMA S. A. Coordenação Editorial da Colômbia. 2. ed. Coedição Latino-americana).

CONTOS populares para crianças da América Latina (2000). São Paulo: Ática. (Coedição Latino-Americana).

CUNHA, C. M da (2016). *A(s) geografia(s) da literatura: do nacional ao global*. Disponível em:

<<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/23202/1/As%20geografias%20da%20literatura.pdf.pdf>>. Acesso em: 23 fevereiro 2016.

FARIAS, M. A. (2005). *Como usar a literatura infantil na sala de aula* (2ª ed.). São Paulo: Contexto.

MACEDO, R. S. (2006). *Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação*. Brasília: Líber Livro Editora.

MEIRA, Luciano. (1994). *Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em psicologia cognitiva*. 2 (3) 59-71. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X1994000300007&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em 12 fev. 2016.

MOURA, M. O. de. (2010). *A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural*. Brasília: Distrito Federal.

NASCIMENTO, C. P. (2010). *A organização do ensino e a formação do pensamento estético-artístico na teoria histórico-cultural*. Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (2011). *Gêneros orais e escritos na escola* (3ª ed.). Campinas: Mercado de Letras.

SOUZA, R. J. de; BORTOLANZA, A. M. E. (2012). *Leitura e literatura para crianças de 6 meses a 5 anos: livros, poesias e outras ideias*. In: *Leitura e Cidadania: ações colaborativas e processos formativos*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

VYGOTSKY, L. S. (2000). *Obras Escogidas* (v. III). Madri: Visor.

VYGOTSKY, L. S. (2004). *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes.

**DEFICIÊNCIA ESCONDIDA:
A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM
NO JOGO ENTRE VERBAL E VISUAL**

SOUZA, RENATA JUNQUEIRA DE
RODRIGUES, SÍLVIA DE FÁTIMA PILEGI
BRANDÃO, CLAUDIA LEITE

DEFICIÊNCIA ESCONDIDA: A CONSTRUÇÃO DA PERSONAGEM NO JOGO ENTRE VERBAL E VISUAL

I. INTRODUÇÃO

Literatura infantil é, antes de tudo, literatura; ou melhor, é arte: fenômeno de criatividade que representa o mundo, o homem, a vida, através da palavra. Funde os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível/impossível realização... (Coelho 2000: 28).

Temáticas que tratam sobre as deficiências têm se adentrado nas obras de literatura infantil. Kirchof e Silveira (2008) expõem que o interesse por temas articulados às diferenças (gênero, etnia, orientação sexual, deficiência física, enfim, grupos minoritários) está perceptível em um número considerável de livros produzidos para a infância situando-se no contexto de discussões que afloraram no tecido social com repercussão na promoção de várias políticas governamentais de inclusão social e escolar da diferença. Complementarmente, Silveira *et.al* (2012) reiteram que desde meados da década de 1990, com incremento nos anos 2000, discussões a respeito das políticas de inclusão impactaram na produção de livros para crianças cujas narrativas retratassem diferenças.

Entretanto, faz-se necessário explicitar que a questão da deficiência, embora já fosse abordada na literatura infantil antes da década de 1990, o objetivo de trazer personagens e a tematização obedeciam a outra lógica. Como exemplo dessa afirmação, é possível observar os trabalhos de Dowker (2013), sobre a literatura infantil britânica e norte-americana, e Barros (2015), que analisa a produção no Brasil (entendida como autor brasileiro e/ou adaptações e traduções para a língua portuguesa) sobre a temática.

Dowker (2013) explica que, na literatura infantil britânica e norte-americana do século XIX até meados do séc. XX, a deficiência é tratada, de modo geral, de forma estereotipada. Por vezes, os personagens são retratados como vilões, especialmente em livros com endereçamento predominante para adultos

[...]. Com mais frequência, contudo, esses personagens são representados como inválidos santos. Podem iniciar dessa forma ou se transformar nisso porque a experiência da deficiência foi capaz de transformá-los. A maioria desses inválidos santos ou reformados são meninas, sendo que elas raramente se tornam adultas: ou morrem muito cedo ou experimentam uma cura milagrosa. (Dower 2013: 1054-1055).

Não há dúvida de que pressões sociais e políticas de inclusão interferiram e ainda interferem diretamente nas produções literárias, uma vez que, por meio de discussões inicia-se um processo de inserção dessas temáticas no contexto escolar e social. Por conseguinte, o mercado editorial visa produzir obras que correspondam a tais demandas. Na pesquisa de Barros, por exemplo, é possível observar um pico na produção literária para crianças e jovens tematizando a deficiência no ano de 2008 (Barros 2015: 171), o que converge com o lançamento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, em janeiro daquele mesmo ano.

Diante disso, vale a pena ressaltar que na promulgação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, publicada pelo Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009, o artigo 8 (conscientização) estabelece que os Estados devem se comprometer em adotar medidas para:

- a). Conscientizar toda a sociedade, inclusive as famílias, sobre as condições das pessoas com deficiência e fomentar o respeito pelos direitos e pela dignidade das pessoas com deficiência;
- b). Combater estereótipos, preconceitos e práticas nocivas em relação a pessoas com deficiência, inclusive aqueles relacionados a sexo e idade, em todas as áreas da vida;
- c). Promover a conscientização sobre as capacidades e contribuições das pessoas com deficiência. (Brasil 2009: não paginado).

Logo, ao pensar nas produções literárias e no comprometimento estabelecido pelo Decreto citado levantamos as indagações: Como a literatura infantil tem representado a deficiência? As obras literárias contribuem para o combate aos estereótipos e preconceitos? Assim, a partir destas questões, o presente estudo se propõe a discutir a representação de personagens com deficiência na literatura infantil tomando como objeto de análise a obra *Esta é Sílvia*, de Jeanne Willis e Tony Ross.

O critério de escolha do título advém do recebimento do Prêmio do Livro Infantil de Necessidades Educacionais Especiais da NASEN¹ (Associação Nacional de Necessidades Educativas Especiais), recebido no ano de 2000, com a obra original intitulada como *Susan Laughs*, fato que marca a significância da obra no contexto nacional e internacional para o diálogo sobre as deficiências.

II. LITERATURA INFANTIL E A TEMÁTICA DAS DIFERENÇAS

A literatura infantil é considerada como um campo instigador para a tematização sobre as diferenças étnicas-raciais, corporais, gêneros, entre outras. Segundo Kirchof, Bonin e Silveira (2013: 1045), existe uma concepção entre alguns educadores de que a “abordagem de temas por meio de produtos culturais de entretenimento, como livros de literatura infantil, filmes, desenhos animados, jogos é sempre produtiva e fecunda.”

Para Davila e Souza discutir temas polêmicos é um desafio, pois,

[...] embora tais eventos como a diferença, a morte, a loucura, a violência doméstica, entre outros, faça parte de nossa realidade e nos deparemos com eles todos os dias, ao ligar a televisão, ao abrir os jornais, como educadores, no entanto, percebemos que os professores do ensino fundamental temem tais assuntos, como se eles estivessem fora da realidade de seus alunos. (2013: 1209).

Do ponto de vista teórico, defenderemos a pertinência da presença de temáticas sobre as diferenças nas obras de literatura infantil e em sala de aula partindo do princípio de que o texto literário “provoca no leitor reações diversas, que vão do prazer emocional ao intelectual”. (Faria: 2013: 12).

Além de desenvolver, nos alunos hábitos de leitura e de usos de textos diversos, a escola deveria inserir em suas aulas textos literários, uma vez que, pela literatura, as crianças têm a oportunidade de se tornar leitoras autônomas. Além disso, o caráter humanizador (Candido 1972) do texto literário é capaz de fazer com que elas se identifiquem com o mundo. “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensíveis e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante.” (Candido

¹ NASEN (Associação Nacional de Necessidades Educativas Especiais) é uma organização de caridade que têm operado desde 1992. A sua missão é promover o avanço e desenvolvimento de todos os indivíduos com necessidades especiais. Disponível em: < <http://www.nasen.org.uk/about/>>. Acesso em: jan. de 2018.

1972:182). No entanto, para que o professor possa constituir esse aluno leitor, é necessário que ele mesmo conheça textos literários capazes de ampliar as vivências e experiências diante da percepção e visão do mundo do leitor. Tal afirmação fica mais evidente quando Faria (2013: 19) expõe que o texto literário “oferece ao leitor a possibilidade de experimentar uma vivência simbólica por meio da imaginação suscitada pelo texto escrito e/ou imagens.”

Por esse viés, podemos enfatizar que as diferenças estão presentes e marcadas na sociedade. Assim é necessário que sejam percebidos dentro de todos os contextos de produção cultural. Nesta reflexão, deve ser levada em conta também a forma de representação das diferenças nas obras de literatura, pois temos que estar cientes que a maneira de apresentação pode propiciar situações de preconceitos e a formação de estereótipos.

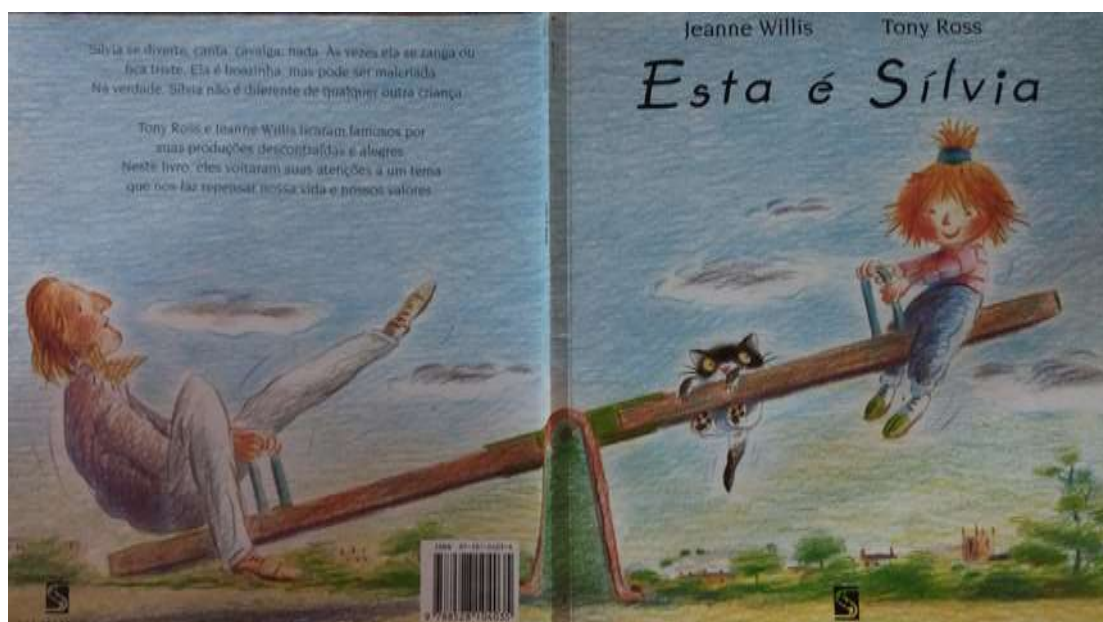
Kirchof, Bonin e Silveira (2013: 1047) revelam que “até pouco tempo atrás, muitas dessas diferenças eram caracterizadas, nos textos infantis, de forma estereotipada”, e que “a partir das perspectivas multiculturalistas e, também, das políticas de inclusão, vem ocorrendo, nas últimas décadas, uma nítida transformação quanto ao modo de representar personagens diferentes em obras infantis endereçadas ao público brasileiro.”

III. A REPRESENTAÇÃO DA DEFICIÊNCIA NA OBRA *ESTA É SÍLVIA*

A obra, como o próprio título sugere, *Esta é Sílvia* (originalmente, *Susan Laughs*), aponta como personagem central da narrativa uma menina chamada Sílvia. O título utiliza-se do pronome demonstrativo “Esta” para enfatizar a nomeação contida no miolo do livro – mostrando ao leitor como é Sílvia, uma menina que se diverte, faz travessuras e as vezes fica de castigo, acerta, erra, pinta, faz arte, sente medo e gosta de carinho e atenção. A narrativa desvela Sílvia como uma criança em uma sucessão de cenários e atividades que várias crianças tem a possibilidade de se reconhecer, pois a protagonista ao viver sua infância faz tudo que qualquer outra criança de sua idade faria.

O texto é estruturado com frases simples e diretas que descrevem o cotidiano dessa garota que brinca, estuda, se diverte com os pais, avós e amigos.

FIGURA 1 – QUARTA CAPA E CAPA DA OBRA *ESTA É SÍLVIA*



Fonte: Willis e Ross (2000)

A capa e a quarta capa do livro, quando abertas, formam uma única imagem que ilustra Sílvia feliz brincando na gangorra com o pai dela. As duas imagens podem ser visualizadas de forma única (dupla) como de forma autônoma (individual).

A quarta capa traz o seguinte texto: “Sílvia se diverte, canta, cavalga, nada. Às vezes se zanga ou fica triste. Ela é boazinha, mas pode ser malcriada. Na verdade, Sílvia não é diferente de qualquer outra criança.” (Willis & Ross 2000: não paginado).

Ao descrever as ações de Sílvia utilizando-se de recursos verbais e visuais, o texto, apoiado em ilustrações que apresentam a personagem agindo e interagindo com outras pessoas, animais e objetos com naturalidade, demonstra que ela não é diferente de qualquer outra criança, ou seja, a história evidencia Sílvia em diversas situações que são comuns para as vivências e experiências infantis.

Essa é Sílvia pode ser categorizada em sua estrutura narrativa, segundo Faria (2013: 30), como uma “narrativa de caminhada”, justamente, por ser uma narração em que as ações desfilam de página em página, sem se organizarem em torno de um problema, desenvolvimento e solução.

Reiteramos com Maria Alice Faria que

Na leitura da escrita, o olho percorre a linha impressa da esquerda para a direita e de cima para baixo, linha a linha, e a leitura se efetua pela trajetória do olhar. Mas, numa imagem, a trajetória do olhar não é linear: o olhar percorre a ilustração em diversas direções, orientadas pelas características da imagem. (Faria 2013: 40).

FIGURA 2 – DIVERSAS PÁGINAS NAS QUAIS A PERSONAGEM SÍLVIA ESTÁ EM ATIVIDADE



Fonte: Willis e Ross (2000)

Russo e Giroto (2018, prelo) afirmam que dentro da estrutura da narrativa, há uma dinâmica tanto no texto escrito como na ilustração. As cenas se fecham e abrem para uma nova cena, ou seja, há uma sequência que dá movimento a narrativa. Os jogos de cena que dentro da estrutura da narrativa mostram seu desenvolvimento trazem novos personagens e novas ações. Faria (2013) chama de sequências narrativas essas divisões da história. As mesmas sequências narrativas, por sua vez, podem ser compostas de diferentes cenas justapostas. Assim, a sequência de uma narrativa é entendida como o conjunto de cenas que se referem à mesma ação. E as cenas são "unidades de ação" que, juntas, formam uma sequência." (Faria 2013: 35).

Como já evidenciado, durante a narrativa, o texto não apresenta elementos de conflito ou outra abordagem que possa sugerir problema ou obstáculo à personagem. Ao contrário, há momentos de humor e peraltices de uma criança feliz e brincalhona, como nos exemplos retirados da obra:

FIGURA 3 – DIVERSAS PÁGINAS NAS QUAIS A PERSONAGEM SÍLVIA ESTÁ FAZENDO TRAQUINAGENS



Fonte: Willis e Ross (2000)

O desenvolvimento da narrativa retém a atenção do leitor muito mais pela riqueza e beleza do trabalho do ilustrador britânico Tony Ross do que propriamente pelo texto de Jeanne Willis. Contudo, ao chegar nas últimas páginas do livro, o leitor se surpreende ao se deparar com uma imagem que, via de regra, coloca em xeque um estigma recorrente, seguido de uma afirmação a respeito da personagem, como é possível observar na ilustração a seguir:

FIGURA 4 – ESTA É SÍLVIA

**Esta é Sílvia,
assim, exatamente.
Criança como você,
criança como a gente**



Fonte: Willis; Ross (2000)

Essa ilustração provoca admiração no leitor, principalmente pelo fato de se contrapor ao estigma de que a baixa mobilidade – ou outras diferenças físicas – impede o sujeito de viver e conviver com grupos sociais diversos.

Como é possível observar a partir dos exemplos dados, não existe qualquer enunciado explícito no texto verbal informando ao leitor que Sílvia seja cadeirante. Tampouco as imagens fazem menção direta a isso. Assim, a retomada da leitura é quase que imediata por parte do leitor para captar pistas e confirmar se havia indícios que possibilitassem aquele desfecho.

Portanto, diferentemente de outras obras que tematizam a deficiência, nessa a personagem não é tratada como alguém que inspire pena, repulsa ou outros sentimentos ligados a estigmas historicamente construídos e perpetuadores de exclusão ou apequenamento do sujeito. Ao contrário, o cotidiano de Sílvia é retratado como o de qualquer outra criança; o que, aliás, é enfatizado no final do texto.

Essa característica do livro *Esta é Sílvia* de não abordar diretamente a deficiência, colocando-a no final da narrativa, impacta no leitor ao mostrar a personagem vivendo plenamente a infância, sem os limites motores que são inerentes às representações que se têm a respeito da cadeira de rodas. Assim, esse livro difere dos recursos comuns a outras obras que abordam as deficiências, visto que título, capa e quarta capa não deixam explícito o tema a ser tratado.

Diversamente, na maior parte das obras analisadas por Barros (2015), por exemplo, conforme registra a pesquisadora, prevalece

O tom, por assim dizer, panfletário dessa literatura [...] pela urgência de grande parte dos livros em apresentar a deficiência ao leitor. Isso ficou evidenciado, por conseguinte, pela antecipação do propósito da mensagem à custa de palavras que descreviam expressamente a deficiência nos títulos, nos subtítulos e/ou nas contracapas, que se faz presente, então, em 70% dos livros. (Barros 2015: 177)

Na mesma direção, Silveira *et al* (2012: 68) expõem que as obras que abordam as deficiências já trazem em seus títulos a explicitação da temática, os/as autores/as, geralmente, as evidenciam na titulação da narrativa (*Rodas, para que te quero; Rodas gigantes; Mens pés são a cadeiras de roda*). Desse modo,

A maioria dos livros produzidos em torno do tema deficiência – física ou visual –, contudo, não prevê muitas possibilidades interpretativas, mas direciona o olhar do leitor para uma mensagem que parece se repetir *ad infinitum*: a diferença/deficiência não é um empecilho para a felicidade. (Silveira *et al* 2012: 67).

É óbvio que não é possível ignorar que, de modo geral, a sociedade e, por consequência, as cidades não oferecem condições adequadas e necessárias para que todas as pessoas possam circular pelos espaços públicos e privados com segurança e autonomia. No caso do Brasil, por exemplo, faltam rampas de acesso nas vias públicas, calçadas com piso tátil, semáforos com sinalização sonora, isso para mencionar apenas um aspecto da mobilidade e participação do sujeito da vida social.

Nesse sentido, a obra *Esta é Sílvia* não se volta para possíveis dificuldades vividas por cadeirantes e cegos para viverem ativamente, por exemplo, ou surdos em uma comunidade que se comunica majoritariamente por meio da oralização em situações do cotidiano. Também não mostra uma rotina de isolamento ou que inspire piedade e comoção no leitor, como é frequente em alguns livros. Portanto, a obra analisada não reforça estereótipos que

remetem à deficiência como superação heroica, resignação e aceitação do destino ou vontade divina, ou seja, no que Susan Coolidge chamou de “Escola do sofrimento”², conforme explica Dowker:

[...] a Escola do sofrimento não se limita à questão da deficiência, cuja representação deve ser analisada em um contexto mais amplo, a partir do qual os infortúnios eram vistos como enviados por Deus enquanto um bem irrevogável para o indivíduo. A literatura infantil do século XIX frequentemente enfatiza que infortúnios aparentes devem ser aceitos como parte de um plano superior [...]. (Dower 2013: 1057).

Além disso, a narrativa de *Esta é Sílvia* não recorre ao recurso de idealizar a personagem, tendendo para enfatizar características positivas (capacidades ou habilidades) para superar e/ou compensar a deficiência, como usualmente vê-se em muitas obras.

A maneira como o apagamento das consequências advindas de paraplegia e cegueira é sistematicamente praticado nas narrativas gera algo que já dominamos de retórica da compensação: a cada limitação motivada pela deficiência, enfatizam-se qualidades positivas das personagens deficientes – que podem ser físicas, morais e intelectuais – ou acontecimentos positivos, que lhes permitem superar a limitação de forma extremamente simples, tornando possível a manutenção de um mundo feliz e idealizado. (Silveira *et al* 2012: 75).

IV. PARA NÃO FINALIZAR

Pensar nas crianças e na sua relação com os livros de literatura é pensar no futuro, e pensar no futuro é ter a responsabilidade de construir um mundo com menos espaço para a opressão das diferenças. (Gregorin Filho 2009: 09).

A opção por tomar como objeto de análise a obra *Esta é Sílvia* deveu-se à forma como ela retrata uma criança, suas vivências, interações, brincadeiras, tratando a deficiência física como algo que não impede o ser humano de viver e ser feliz.

Levar uma obra como essa para conhecimento dos alunos é indispensável. Em *Esta é Sílvia* uma questão fundamental é a articulação entre o texto verbal e o texto visual. É necessário na formação de professores, seja formação inicial ou continuada compreender a dialogia que existe entre tais textos, mas também entender sobre o conteúdo e a forma relacionados à literatura infantil. Pois nas palavras de Faria:

Assim, texto escrito e ilustração entrosam-se, completam-se, com a ilustração destacando os momentos significados da história e facilitando a sua compreensão pela criança, enquanto o texto escrito dá mais detalhes sobre o que se passa, sem desviar a leitura das funções específicas do escrito e de seu componente literário. Cabe, pois, ao educador, analisar e compreender primeiro esses elementos da narrativa expressos em palavras e imagens, para depois trabalhá-los com as crianças, dosando-os segundo o desenvolvimento de cada classe. (Faria 2013: 38).

Diante do exposto, obras como essa podem colaborar para a ampliação de olhares acerca do que é estigmatizado como deficiência e os limites e possibilidades do ser humano em diferentes condições e potencialidades.

² “What Katy Did”, de Susan Coolidge, publicado em 1872 nos Estados Unidos da América.

Para Davila e Souza

[...] o trabalho com texto literário exige interação entre leitor e texto e especulações sobre o seu significado, propiciando a apreensão de informações importantes. Exige o estabelecimento de relações entre conhecimentos prévios e experiências de vida, bem como a reflexão sobre fatos sociais. Se o professor levar todos estes aspectos em conta na escolha do livro infantil fará uma grande diferença e caminhará rumo à formação do leitor crítico. (Davila & Souza 2013: 1217).

Para tanto, compreender a personagem Sílvia como uma personagem não idealizada no sentido da perfeição, resignação ou comportamento exemplar é um caminho que deve ser percorrido pelo professor e pelos alunos. Pois, ao contrário, Sílvia é apresentada ao leitor de forma que não gere comoção nem comiseração. Retratar a criança dessa forma pode possibilitar ao leitor alterar seu modo de ver o outro, principalmente sob o prisma da incapacidade, do protecionismo que imobiliza, exclui e afeta as potencialidades de viver a infância com a alegria da descoberta, do convívio diferente, mas também igualitário.

V. REFERÊNCIAS

BARROS, A. S. S. e. (2015). Quarenta anos retratando a deficiência: enquadres e enfoques da literatura infantojuvenil brasileira. *Revista Brasileira de Educação*, v. 20, n. 60, p. 167- 193. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v20n60/1413-2478-rbedu-20-60-0167.pdf>. Acesso em 17/05/2018.

BRASIL. Decreto Nº 6.949, de 25 de agosto de 2009 (2009). *Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>.

CANDIDO, A. (1972). A literatura e a formação do homem. *Ciência e Cultura*, São Paulo, SP, v. 24, n. 9, p. 803-809.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2000.

DAVILA, D. & SOUZA, R. J. (2013). O uso de textos polêmicos em sala de aula: formação e prática docente. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1207-1220.

Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 28/05/2018.

DOWKER, A. (2013) A Representação da Deficiência em Livros Infantis: séculos XIX e XX. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1053-1068. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade. Acesso em 17/05/2018.

FARIA, M. A (2004). *Como usar a literatura infantil na sala de aula*. Contexto: São Paulo, 2013.

GREGORIN FILHO, J. N. (2009) *Literatura Infantil: Múltiplas linguagens na formação dos leitores*. São Paulo: Editora Melhoramentos, 2009.

KIRCHOF, E.& SILVEIRA, R. M. H (2008). Professoras moralizadoras, normalizadoras ou ausentes: a literatura infantil retratando as diferenças. *Anuário de Literatura*, v. 13, n. 2, p. 57-76.

KIRCHOF, E. R., BONIN, I. & SILVEIRA, R. M. H. (2015). A diferença étnico-racial em livros brasileiros para crianças: Análise de três tendências contemporâneas. *Revista Eletrônica de Educação (São Carlos)*, v. 9, p. 389-412.

RUSSO, D. & GIROTTO, C. G. G. S. (2018). Literatura infantil e estratégias de leitura: uma proposta prática com o livro “Esta é Sílvia”. In: SEGABINAZI, D.; SOUZA, R. J.; GIROTTO, C. G. G. S. (orgs.). *Educação literária: infância, mediação e práticas escolares*. Tubarão (SC), Copiart, 2018, p.45-58.

SILVEIRA, R. M. H. (et. al). (2012). *A diferença na literatura infantil: narrativas e leitura*. 1. ed., São Paulo: Moderna, 2012.

WILLIS, J.& ROSS, T. (2000). *Esta é Sílvia*. Trad. Lisabeth Bansi. Rio de Janeiro: Salamandra, 2000.

**EN UN MUNDO MASCULINO, JULIANE DILLENIIUS:
LA PRIMERA DOCTORA AMERICANA EN EL ÁREA
ANTROPOLOGÍA FÍSICA**

RAMUNDO, PAOLA SILVIA

EN UN MUNDO MASCULINO, JULIANE DILLENIUS: LA PRIMERA DOCTORA AMERICANA EN EL ÁREA ANTROPOLOGÍA FÍSICA

I. INTRODUCCIÓN

Juliane Antonia Dillenius (1884-1949) procedía de una familia alemana que migró a Buenos Aires a mediados del siglo XIX. En 1913 se casa en Alemania con Robert Lehmann Nitsche (1872-1938), con quien tuvo cinco hijos. El matrimonio vivió en Argentina luego de casarse y a posteriori de la jubilación del esposo -en 1930- se radicaron en Berlín hasta que Juliane emigró en 1938. Regresó a la Argentina con sus dos hijas menores, cuando había estallado la Segunda Guerra Mundial, falleciendo en Buenos Aires en 1949.

Con respecto a su educación media, nuestra protagonista la concreta en la Escuela Normal de Profesoras de la Capital entre 1900 y 1905. Dicho establecimiento, creado en 1874 como Escuela Normal del Maestras de la Provincia de Buenos Aires, pasa a llamarse Escuela Normal de Maestras de la Capital en 1881, y seis años después se la denomina Escuela Normal de Profesoras de la Capital (nombre que tenía cuando Juliane estudió). En 1914 y en homenaje al Presidente Roque Sáenz Peña¹, el establecimiento toma su nombre y, con las celebraciones del centenario de su fundación -en 1974- recibe la denominación de Escuela Normal Superior de Profesorado N°1 “Pte. Roque Sáenz Peña”, con la cual se lo conoce actualmente. El desempeño de Juliane en la secundaria fue muy bueno, tanto en conducta, orden, aplicación, así como en su rendimiento académico, dado que sus promedios de calificaciones siempre fueron iguales o superiores a 4 sobre 5 puntos (LD. N-007711, IAI)². Al concluir su educación media decide estudiar Ciencias Históricas en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA).

A continuación, y para poder abordar el derrotero académico de Dillenius, describiremos y analizaremos el ambiente en el que formó a nivel universitario, así como también en el que luego desarrolló su investigación.

I.1 El ámbito universitario de formación de Dillenius

I.1.1 Breve panorama de la educación superior en Argentina a comienzos del siglo XX

El final del siglo XIX revela la presencia de algunas alumnas y las primeras diplomadas en las universidades argentinas, debido a que en la década de 1870 se organizaron y expandieron las escuelas normales para la formación de docentes de ambos sexos en distintos lugares del país (García 2006).

En la transición del siglo XIX al XX, si bien en algunos colegios nacionales, donde se otorgaba el título de bachiller requerido para el ingreso a la universidad, aceptaron la inscripción de mujeres [...], el acceso de las mujeres a estas instituciones no era algo generalizado y en algunos casos pudieron obtener el diploma de bachiller rindiendo libre los exámenes. En general, el alto costo de los estudios en estos establecimientos y su perfil elitista y masculino, constituyó un importante mecanismo de segmentación social a nivel de la educación media [...] al iniciarse el siglo XX la matriculación de los/las egresados/as de las escuelas normales no se aceptaba en los reglamentos de la mayoría de las carreras

¹ Presidente de Argentina entre 1910 y 1914.

² Aclaración: LD=Legado Dillenius; N-007711=nomenclatura del documento; IAI=Instituto IberoAmericano de Berlín.

universitarias, sobre todo en las que gozaban de mayor prestigio social como medicina, abogacía o ingeniería. Sin embargo, las políticas de admisión variaron en las distintas Facultades y carreras universitarias, y en general las nuevas instituciones fueron más permeables al acceso de las mujeres. (García 2006: 139-140)

Las ciencias de la salud fueron las iniciales carreras elegidas por mujeres, y entre ellas debemos destacar a Elida Passo, quien en 1885 fue una de las primigenias egresadas de farmacia de la UBA, así como también a Cecilia Grierson, primera mujer en doctorarse en medicina y cirugía en 1889 dentro de la misma universidad. Pero será durante la década inicial del siglo XX cuando el número de mujeres universitarias crece sensiblemente, especialmente formando parte de otras carreras y facultades, más allá de las ciencias de la salud (por ejemplo, humanidades, ciencias de la educación y disciplinas vinculadas a profesorado).

El caso que aquí nos ocupa se inserta en este contexto, dado que en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA y hablando de doctorados concretados, de las “[...] primeras nueve tesis, cuatro correspondieron a «señoritas»” (García 2006: 143-144), y entre ellas se encuentra nuestra protagonista.

I.1.2 Breve panorama de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA al iniciar el siglo XX

El Consejo Superior de la Facultad de Filosofía y Letras estableció en 1888 su primer plan de estudios y dispuso que emitiría el título de Doctor en Filosofía y Letras después de aprobados los exámenes generales al final de la carrera (los cuales evaluaban los conocimientos globales de las materias) y luego de presentar una tesis. Pero la primera ordenanza sobre el plan se sanciona en 1896, estableciendo que los estudios serían de cuatro años, de los cuales los tres primeros conformaban la licenciatura, mientras el cuarto año constituía el doctorado. La formación incluía cursos regulares, materias de examen obligatorio y cursos libres cuyo número se fijaba anualmente³ (Buchbinder 1997). El primer plan fue reformado en 1899, dividiendo los cursos en generales y especiales. Dentro de los generales se mantenía el plan anterior, a lo que se agregaba un quinto año para incluir la enseñanza de lenguas clásicas y un curso de arqueología. Los alumnos que escogieran los cursos especiales podían optar por un grupo de materias,

[...] siete u ocho en el área de Filosofía, la Historia o la Literatura, más un curso de Ciencias de la Educación. En todos los casos debían ser aprobados los exámenes generales y de la tesis. Al finalizar el curso, los alumnos regulares accedían al título de Doctor en Filosofía y Letras mientras que los de los cursos especiales conducían a la obtención de Profesor un título en el área elegida. (Buchbinder 1997: 34-35)

Con este plan estudia Dillenius, quien tendrá entre sus asignaturas del último año, “Arqueología Americana” a cargo del profesor Samuel Lafone Quevedo, con quien mantendrá correspondencia post-formación.

³ De acuerdo a Buchbinder (1997), durante el primer año las materias eran: Filosofía, Psicología y Lógica, Literatura latina hasta el siglo de Augusto, Literatura española hasta el siglo XVII, Historia de la civilización antigua: ciencias, artes, instituciones e industrias y finalmente Geografía Física y política del antiguo continente. En el segundo año se dictaba Filosofía: ética y metafísica, Literatura latina desde el siglo de Augusto hasta el siglo V d.C., Historia de la civilización antigua: instituciones, artes, ciencias, etc., y Geografía Física y política del nuevo continente. Para el tercer año las materias versaban sobre Historia de la Filosofía, Literatura americana, Literatura de la Europa Meridional, Historia de la civilización americana: instituciones, ciencias, artes, etc., y Ciencias de la Educación. Mientras en el último año se impartirían Ciencia Social, Crítica Literaria y Estética, Literatura de la Europa Septentrional, Historia Argentina, Gramática histórica y comparada (Ordenanza de la Facultad de Filosofía y Letras 1896).

En 1903 se incorporará a la currícula el dictado de un “Curso Libre de Antropología” (con fuerte impronta de la antropología física) a cargo de Lehmann Nitsche, quien será director de tesis de Juliane, y años más tarde su esposo.

En 1904 el panorama de asignaturas en la facultad se amplía nuevamente, al incluir otro curso a cargo de Juan. B. Ambrosetti como profesor suplente, quien en 1905 será nombrado director del Museo Etnográfico de Buenos Aires (entidad dependiente de la Facultad de Filosofía y Letras), espacio donde trabajará Juliane como auxiliar en la Sección de Antropología, y es el mismo Ambrosetti (primero como docente y luego como director del museo), quien brindó materiales cerámicos para su primer estudio y publicación (Dillenius 1909), así como aquellos que posteriormente fueron analizados y publicados en su tesis doctoral (Dillenius 1913a).

I.2 *El ámbito en el que Juliane desarrolló su investigación*

En estudios propios sobre la historia de la arqueología argentina (Ramundo 2008) periodizamos la misma, y es entre 1901 y 1925 donde ubicamos la presente investigación. En ese momento arriban al país varios arqueólogos y antropólogos extranjeros, entre ellos, Lehmann Nitsche, Erland Nordenskjöld y Eric Boman⁴. Esto marca una diferencia con la etapa previa (1872-1900), donde dominaban el espectro de investigación los estudiosos nativos (Ramundo 2008).

En el período sobre el que profundizamos a modo de contexto socio-histórico general para enmarcar la vida de la investigadora (1901-1925), las instituciones protagonistas en temas arqueológicos fueron el Museo de La Plata (donde trabajaba Lehmann Nitsche), el Museo Etnográfico de Buenos Aires, así como el Museo de Historia Natural de Buenos Aires, cuyo director -Ángel Gallardo- no sólo mantendrá correspondencia con Juliane sino que le encomendará una importante labor científico-académica sobre la que nos explayaremos más adelante.

De los tres centros mencionados, dos de ellos se encuentran en la Capital Federal de Argentina, y el Museo de La Plata en la provincia de Buenos Aires, factor que evidencia el fuerte centralismo ejercido por Buenos Aires con respecto al resto del país en materia de investigación arqueológica. Este centralismo se reafirma si consideramos que en 1910, la misma ciudad fue elegida sede del XVII^o Congreso Internacional de Americanistas, donde el panorama que se presentó al mundo sobre la arqueología local reflejaba un fuerte interés por la antropología física⁵, y las investigaciones se centraba en las regiones de Pampa, Patagonia y Noroeste Argentino.

En esos años el Estado Nacional se preocupó por la protección del patrimonio arqueológico, y comenzó a competir con los sectores privados (hablamos de los coleccionistas) en materia de expediciones y estudios, desarrollándose una etapa de importantes viajes. Entre los que se destacan los realizados por Boman en el sector andino

⁴ Con los dos últimos Dillenius intercambia cartas y discute cuestiones disciplinares, y con el primero contra matrimonio.

⁵ Entre los trabajos presentados que aluden a dicha temática destacamos: Christfriend, J. “Sobre cerebros fósiles de la fauna argentina, con presentación del material”; Ameghino, F. “La industria lítica del homo pampeanus procedente de la región litoral de Mar del Plata a Necochea”; Dillenius, J. “La verdadera forma del cráneo calchaquí”; Abulla, M. “Estudios sobre maxilares y los dientes de los antiguos patagones del Chubut”; Marelli, C. “Craneología de los antiguos patagones enterrados en el valle del Río Negro”; Mochi, A. “*Crani e scheletri di indigeni del Chaco*”.

sur y la expedición sueca en el Chaco encabezada por Nordenskjöld⁶, más tres viajes a los Valles Calchaquíes⁷ y a la provincia de Misiones a cargo de Ambrosetti.

Durante este período aparece la “Primera Generación de Arqueólogos” (Márquez Miranda 1967). Donde destacan Ambrosetti –quien sienta las bases de la arqueología científica en el Noroeste-, Adán Quiroga y Samuel Lafone Quevedo. Mientras más adelante, y considerados por Márquez Miranda (1967) como la “Segunda Generación de Arqueólogos”, encontramos a Salvador Debenedetti, que trabaja en la reconstrucción del Pucará de Tilcara como director del Museo Etnográfico (y además jugará un rol importante en la vida académica de Juliane), así como también a Félix Outes, trabajando desde una postura evolucionista sobre algunas vasijas del Noroeste y realizando estudios etnográficos (este investigador también mantendrá una relación epistolar a nivel profesional con Juliane).

Con los extranjeros aparecen los primeros ensayos cronológicos del Noroeste (basados en cronologías de naturaleza tentativa). Estos inician con Max Uhle al proponer la existencia de: 1) Período de los vasos draconianos; 2) Período Preincaico, con vasos calchaquíes; 3) Período de los Incas (Uhle 1923). Juliane también mantendrá un vínculo académico y de amistad con este investigador, así como también con Boman, que se opone a la postura de Uhle y forja una concepción sobre la arqueología de este sector que supone una escasa profundidad histórica y el necesario respaldo documental a toda hipótesis de trabajo. Precisamente estos temas serán discutidos a nivel epistolar entre Juliane y ambos investigadores.

Fernández (1982) califica este momento de anticuario, precursor, de realización de excavaciones más sistemáticas -aun desconociendo la importancia de la estratigrafía-, de acopio significativo de materiales para los grandes museos y proliferación de excavaciones selectivas de tumbas y estructuras habitacionales dentro de los sitios. Sin embargo, la obra de los cronistas sigue siendo contrastada con las observaciones de campo, motivo por el cual la profundidad temporal de la ocupación de la Argentina sigue siendo muy discutida.

Las dos últimas décadas, a partir de 1910 aproximadamente, muestran una incidencia menos directa de la ideología sobre la teoría. Ahora, en parte todavía con Ambrosetti y más aún con Salvador Debenedetti, Félix Outes, Robert Lehmann Nitsche y otros investigadores nuevos se intentó lograr una forma de observación plenamente “objetiva” y eso condujo a la concreción de muchos aportes valiosos en la determinación de parentescos culturales, cronologías, clasificaciones tipológicas, lingüísticas, etc. (Madrado 1985: 22)

Esta etapa, que culmina con la caída de la postura de Florentino Ameghino (que propuso el origen del hombre en territorio americano, más específicamente en las pampas argentinas; visión que fue debatida en el Congreso Internacional de Americanistas de 1910, en el cual Juliane participará), se caracterizó por ser un momento donde el carácter personal primó en las investigaciones apoyado por la elite intelectual de la época. “La cooperación interdisciplinaria encontró en estos hábitos un motivo de retraso cuya causa era también ideológica ya que enraizaba en el individualismo liberal” (Madrado 1985: 26).

Si consideramos el panorama expuesto sobre el desarrollo de la investigación arqueológica entre 1901 y 1925, se aprecia que todos los exponentes mencionados eran

6 Hacemos mención de la Misión Científica Sueca dirigida por Nordenskjöld en 1901 y la Misión Científica Francesa a la América del Sur dirigida por Créqui Montfort y Sénéchal de la Grange en 1903.

7 En 1906 Ambrosetti dirige la primera expedición de la Facultad de Filosofía y Letras a La Paya, provincia de Salta.

hombres. Juliane, consecuentemente, se movió en un ámbito de formación-investigación estrictamente masculino.

II. DILLENIIUS: UNIVERSIDAD E INVESTIGACIÓN

II.1 *Su formación universitaria*

Tal como expresamos, nuestro objeto de estudio se forma en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. La cual tenía como decano al Dr. Matienzo y como vicedecano al Dr. Obligado, mientras el plantel docente de profesores titulares estaba compuesto por el Dr. Rivarola (Ética y Metafísica), el Sr. Fregeiro (Geografía), el Dr. Matienzo (Lógica), el Dr. Lafone Quevedo (Arqueología Americana), el Dr. Oyuela (Literatura castellana y de la Europa Meridional), el Dr. Martini (Latín), el Sr. Porchietti (Latín), el Dr. Dellepiane (Historia Universal), el Dr. Piñeiro (Psicología), el Dr. Capello (Griego y Literatura griega), el Dr. Quesada (Sociología), el Dr. Morel (Estética y Literatura general), el Dr. García (Historia Universal), el Dr. Lehmann Nitsche (Antropología), el Dr. Bunge (Ciencias de la Educación), el Ingeniero Lederer (Geografía), el Dr. Cranwell (Latín), el Dr. Ingenieros (Psicología) y el Dr. Korn (Historia de la Filosofía). Entre los profesores suplentes se encontraban el Dr. Peña (Historia argentina), el Dr. Ambrosetti (Arqueología americana), el Dr. Valle Iberlucea (Historia universal), el Dr. Cárdenas (Literatura de la Europa meridional), el Dr. Magnasco (Geografía), el Dr. Veyga (Psicología), el Dr. Nierenstein (Literatura castellana), el Dr. Wechsler (Literatura latina), el Sr. Outes (Antropología), el Dr. Mitre y Vedia (Historia argentina), el Dr. Rodríguez Etchart (Psicología), el Dr. Sánchez Sorondo (Historia general) y el Dr. Maupas (Lógica).

Cuando Juliane obtiene su doctorado el 11 de septiembre de 1911, el tribunal docente que la evaluó correspondiente a la primera mesa de exámenes de Ciencias Históricas y estaba integrado por un presidente, el Dr. García, un vicepresidente, el Dr. Fregeiro y los siguientes vocales: el Dr. Lafone Quevedo, el Dr. Ambrosetti, el Dr. Peña, el Dr. Dellepiane, el Dr. Lehmann Nitsche y el Sr. Lederer. El rol de padrino o director de la tesis fue desempeñado por el profesor de “Antropología”, Lehmann Nitsche, y la calificación obtenida fue “Suficiente”. Dicha tesis será publicada por la propia UBA, bajo el título de *Craneometría comparativa de La Isla y el Pukara de Tilcara (Provincia de Jujuy)* (Dillenius 1913a), y para concretar esto –dado que ella ya se encontraba en Alemania– contará con el apoyo de Debenedetti desde Buenos Aires, como veremos más adelante.

De este modo, al comenzar la segunda década del siglo XX, formada y evaluada exclusivamente por hombres, Dillenius se convierte en la primera mujer a nivel americano en obtener un doctorado dentro del área de la antropología física.

Si bien estudia junto a otras jóvenes, no hay registro de que ellas lograran obtener el doctorado previamente, lo que la transforma en una excepción, especialmente considerando la temática abordada: antropología física.

Evidencia de las otras estudiantes puede rastrearse a través del XVIIº Congreso Internacional de Americanistas de 1910, evento donde Juliane actuó como colaboradora-estudiante, y junto con María Clotilde Bertolozzi, Elina González Acha de Correa Morales representando a la Argentina, y Adele Breton a Inglaterra, fueron las únicas expositoras femeninas⁸. Clotilde, Elina y Juliane fueron además alumnas de Lehmann Nitsche (Barrancos 2000).

⁸ Solamente de Dillenius, Correa Morales y Breton se publicaron ponencias. Morales presentó su trabajo sobre: “Facultades que han contribuido a desarrollar el ejercicio de la caza entre los primitivos”, mientras Bretón disertó acerca

Aún como estudiante, Dillenius se desempeñó en la Sección de Antropología del Museo Etnográfico bajo la dirección de Ambrosetti y colaborando con Tomasa Manuela de Basaldúa (1881-1965) en el ordenamiento de material osteológico de esa institución (Ballester y Sardí 2016). “Al mismo tiempo colaborará asiduamente en el curso de Lehmann Nitsche realizando láminas para las presentaciones del mismo o bien tomando apuntes que posteriormente eran editados por el Boletín del centro de estudiantes de Filosofía y Letras” (Ballester y Sardí 2016: 110).

Salvo por las escasas mujeres mencionadas, Juliane se forma a nivel universitario y da sus primeros pasos en la investigación local en un ámbito cuasi exclusivamente masculino.

II.2 *Los resultados de la formación académica: su investigación*

Como hemos expresado en otros textos (Ramundo 2017a y b) Juliane se encarga de crear redes académicas, algunas por cuenta propia y otras por recomendación de sus docentes, especialmente a través de su director -Lehmann Nitsche- para trabajar en Alemania, debido a que recién graduada viaja junto a sus padres.

En el Instituto Antropológico de Múnich, entre 1911 y 1913, se desempeña como auxiliar científica del Dr. Ranke, centrando su labor en análisis craneométricos. En ese lapso asistirá también a reuniones y conferencias de la *Münchener Anthropologischen Gesellschaft* y participará de su programa de excursiones a sitios históricos, arqueológicos y museos (Ballester y Sardí 2016). También concurrirá a cursos y seminarios del primer semestre de 1912 en la *Ludwig-Maximilians Universität*.

Entre el 25 de febrero de 1913 y el 3 de marzo de 1913 trabaja en el Museo Etnológico de Hamburgo bajo la dirección del Dr. Thilenius, hasta su casamiento con Lehmann Nitsche. Será ese mismo año cuando Juliane publica su última obra (Dillenius 1913b), sobre craneometría de una colección medieval de Kempten, Alemania.

Con motivo del viaje mantiene una amplísima red de comunicación académica por carta, mediante la cual difunde su obra y establece o mantiene contactos que serán de suma relevancia para su carrera profesional. Así, por ejemplo, al contactarse con argentinos se relaciona con Debenedetti (con quien también trabajó en el Museo Etnográfico). Ese intercambio de cartas entre 1911 y 1912 da cuenta que son colegas y amigos, pues abordan temas personales, como por ejemplo los trámites para la publicación de la tesis de Juliane, así como también sobre el desarrollo de la arqueología local (LD. N-0077b6, IAI). Con Outes, su profesor de “Antropología”, intercambia correspondencia sobre el desarrollo y la organización del XVIIIº Congreso Internacional de Americanistas realizado en Londres en 1912 (evento al que Dillenius no asiste). Outes establece el lazo entre ella y Paul Rivet para intercambio bibliográfico y la posibilidad (que finalmente se concreta en 1913), que Rivet reseñe un trabajo (Dillenius 1913a) en el *Journal de la Société des Américanistes de Paris*. Con Lafone Quevedo, su profesor de “Arqueología Americana”, mantiene correspondencia sobre el congreso de 1912 y otros tópicos de la arqueología argentina.

Con Ángel Gallardo, director del Museo Nacional de Historia Natural, interactúa por una invitación que él le hace para unificar criterios y procedimientos en antropología y arqueología (LD. N-0077b12, IAI). Así como también se relaciona con Quesada (su profesor de “Sociología”), para recomendaciones bibliográficas.

de: “Painting and sculpture in Mexico and Central-America”. Barrancos (2000), aclara que el trabajo de Bertolozzi, por razones desconocidas, no se publicó.

La única mujer que podemos incluir en este círculo de interacción con argentinos es Elina de Correa Morales, quien en 1922 la invita para organizar la futura Sociedad Argentina de Estudios Geográficos, que presidirá la propia Elina.

A nivel americano el epistolario da cuenta de intercambios con Posnansky (de la Sociedad Geográfica de La Paz), von Ihering (director del Museo Paulista), Lenz (de la Sociedad de Folklore Chileno), Uhle (director del Museo Histórico de Lima y del Museo de Etnología y Antropología de Chile), Hdrlicka (del Museo Nacional de Estados Unidos), León (del Museo Nacional de México), Boas (de la Universidad de Columbia), Dixon (de la Universidad de Harvard), Palma (director de la Biblioteca Nacional de Lima) y Moore (director del Museo Nacional de Chile), entre otros.

Fuera de América se vinculó por correo con Aranzadi (decano de la Facultad de Farmacia en Barcelona), el naturalista Boscá y Saytre, el zoólogo y médico de los Países Bajos ten Kate, así como con el investigador suizo Boman.

Las redes con los investigadores alemanes son amplias. Allí podemos destacar las figuras de Seler de la Academia Real Prusiana de Ciencias de Berlín, la del propio Ranke, del Instituto Antropológico de Múnich y con quien su marido estudió. También mencionamos a Reche del Museo Etnológico de Hamburgo, a su otro director –Thilenius-, en la misma institución (cuando acepta que ella trabaje como auxiliar científica, destacando las tareas a desarrollar en craneometría y su deseo de que el resultado sea parte de un catálogo). A esta red de interacción se suman Birkner (antropólogo relacionado con Lehmann Nitsche), Mollison del Instituto Antropológico de Universidad de Zúrich, Lehman del Museo Real Etnográfico de Múnich, Martin -director del Instituto Antropológico de la Universidad de Múnich-, y Field, director del Concilio Bibliográfico de Zúrich.

También debemos destacar el intercambio epistolar con Vasillief de la Universidad de Dorpat, con Pappillaut, director del *Laboratoire d'Anthropologie*, y con el etnógrafo sueco Nordenskiöld, entre otros.

La producción de Juliane fue breve (Dillenius 1909, 1912, 1913a y b), pero abordó dos problemáticas polémicas y desafiantes para la época: la antigüedad del hombre en América y la problemática calchaquí (directamente vinculada con la anterior), trabajando con materiales de la Quebrada de Humahuaca y transformándose en la primera mujer en aportar a la historia de las investigaciones de dicho sector dentro del país. Posiblemente por la relevancia de estos temas, su obra logró una trascendencia insospechada, tal como revela el análisis del epistolario de su legado⁹. La misma fue conocida, leída y en muchos casos reseñada, en Estados Unidos de América, México, Brasil, Perú, Chile, Bolivia, Alemania, España, Suecia, Suiza, Francia, Rusia, Japón, así como en Argentina, tal como hemos destacado en trabajos previos (Ramundo 2017b). Reseñas de sus trabajos las hemos analizado en revistas locales como el *Boletín de Instrucción Pública*, la *Revista Argentina de Ciencias Políticas* y la *Revista Renacimiento*, y fuera del país en el *Journal de la Société des Americanistes* de París, la *Rivista di Antropologia* y el *Archivio per l'Antropologia e l'Etnologia* de Roma, así como en *American Anthropologist* de Estados Unidos (Ramundo 2017a y b).

III. REFLEXIONES FINALES

El presente trabajo analizó el derrotero de Juliane A. Dillenius, primero como estudiante de la Universidad de Buenos Aires y luego, fuera del país, como investigadora con

⁹ Estudiado en el año 2015 en el Instituto Iberoamericano de Berlín, a partir de una beca otorgada por la misma institución.

un doctorado. Esta tarea nos permitió conocer algo más sobre la educación de las mujeres en Iberoamérica a través de un caso singular.

Si bien no desconocemos que nuestra protagonista fue parte de un momento en el que varias mujeres tuvieron vínculo con las ciencias tanto a nivel nacional como americano en general, también hemos demostrado que, en Argentina, el campo de la arqueología y dentro de ella los estudios de antropología física, distaban mucho de ser espacios de equidad entre hombres y mujeres. El hecho que Juliane fuera la primera doctora con esta especialidad a nivel americano a comienzos del siglo XX, apoya nuestra postura.

El análisis evidencia que ella había estudiado en la Facultad de Filosofía y Letras en un ámbito casi exclusivamente masculino, debido a que sus docentes en las distintas asignaturas, su director de investigación en el Museo Etnográfico de Buenos Aires mientras era estudiante y su director de tesis doctoral, fueron hombres.

Al convertirse en doctora con un tema de antropología física trasciende la esfera nacional para insertarse en la antropología física mundial, ámbito también masculino. En este espacio ella supo jugar con las mismas reglas de aquellos varones que estructuraron la arqueología nacional a inicios del siglo XX, aprovechando la formación universitaria que recibió más un vasto dominio de idiomas, que le permitió ampliar sus horizontes.

La investigación en el campo de la arqueología y sus variantes en Argentina, durante el primer cuarto del siglo XX, estuvo signada por la labor de hombres que primero como docentes y luego como colegas, interactuaron con Juliane. No sólo a partir de sus cátedras, sino también aconsejándola en el desarrollo de su investigación y generándole vínculos que le permitieran avanzar con su trabajo. Esos vínculos Juliane los aprovechó, cuidándolos y armando una red de sociabilidad (mediante consultas y el envío de sus propios trabajos por cartas), que deslumbra a quien estudie su vida, dado que se conectó con los más representativos hombres del campo arqueológico y sus ramas a nivel mundial (Ramundo 2017a y b). Estos vínculos la llevaron hasta Alemania, tierra de sus ancestros, para desarrollar su labor profesional. Allí también trabajó bajo la dirección de antropólogos físicos, nuevamente dentro de un ámbito signado por la masculinidad.

El mundo de Juliane, tanto en su educación universitaria como en el ámbito de la investigación profesional, tuvo ese signo varonil. De todos modos, el epistolario también revela el contacto -mucho menor- con las esposas de dos encumbrados antropólogos, porque Charlotte Uhle y Cecile Seler, le aconsejan cómo lograr mayor reconocimiento (p. ej. asistiendo a eventos), en este mundo masculino que ellas bien conocían. Además, debemos destacar las cartas que intercambia con Correa de Morales, compañera expositora en el Congreso Internacional de Americanistas y futura presidenta de la Sociedad Argentina de Estudios Geográficos.

A lo largo de su vida aprendió y aplicó los más recientes avances en el campo de la antropología física, porque los especialistas masculinos con los que se vinculó, formó y trabajó, fueron quienes los generaban mundialmente y conformaron la elite de esta especialidad en aquella época (Ramundo 2017 a y b).

Juliane se supo ganar un espacio en ámbitos de formación e investigación junto a investigadores hombres, así como también obtuvo el reconocimiento de estos destacados científicos, quienes discutieron sus posturas a partir de la lectura de su obra, y la enriquecieron con aportes y la difusión de sus textos mediante reseñas en prestigiosas revistas. Ella, con su labor de estudiante primero y luego como profesional, logró trascender el ámbito local y difundir una parte del desarrollo de la antropología física argentina en el exterior.

IV. AGRADECIMIENTOS

Agradezco a María Beierlein, sin cuya ayuda a nivel idiomático con el epistolario en alemán, parte de lo realizado no hubiera sido posible. A la Dra. Sevillano, el Dr. Argento y el Lic. Cabrera, por la lectura crítica del manuscrito.

Esta investigación se concretó, en parte, por una beca del Instituto Iberoamericano de Berlín, realizada en 2015.

V. BIBLIOGRAFÍA

Arenas, P. (1991): *Antropología en la Argentina. El aporte de los científicos de habla alemana*. Buenos Aires: Institución Cultural Argentino-Germana y Universidad de Buenos Aires.

Ballester, D. y Sardi, M. (2016): “Enseñanza de la antropología física en la Argentina de comienzos de siglo XX. Robert Lehmann-Nitsche y la formación de discípulos”. En: *Revista del Museo de Antropología*, 9 (1), pp. 107-120.

Barrancos, D. (2000): “Itinerarios científicos femeninos a principios del siglo XX: solas, pero no resignadas”. En: Monserrat, M. (comp.): *La ciencia en la Argentina entre siglos*. Buenos Aires, Manantial, pp. 124-144

Buchbinder, P. (1997): *Historia de la Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires*. Buenos Aires: EUDEBA.

Dillenius, J. (1909): “Observaciones arqueológicas sobre alfarería funeraria de la Poma (Valle Calchaquí-provincia de Salta)”. En: *Revista de la Universidad*, 11, pp. 67-133.

_____ (1910): “El hueso parietal bajo la influencia de la deformación fronto-occipital: contribución al estudio somático de los antiguos Calchaquíes”. En: *Publicaciones de la Sección Antropológica*, 7, pp. 1-97.

_____ (1912): “La verdadera forma del cráneo calchaquí deformado”. En: *XVIIº Congreso Internacional de Americanistas*. Buenos Aires: Coni, pp. 150-154.

_____ (1913a): *Craneometría comparativa de La Isla y el Pukara de Tilcara (Pcia. de Jujuy)*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

_____ (1913b): “Über einige spätmittelalterliche Schädel aus Kempten”. En: *Beiträge zur Anthropologie und Urgeschichte Bayerns*, 19, pp. 58-80.

Fernández, J. (1982): “Historia de la Arqueología Argentina”. En: *Anales de Arqueología y Etnología*, 34/35, pp. 1-320.

García, S. (2006): “Ni solas ni resignadas: participación femenina en las actividades científico-académicas de la Argentina en los inicios del siglo XX”. En: *Cuadernos Pagu*, 27, pp. 133-172.

Madrazo, G. (1985): “Determinantes y orientaciones en la antropología argentina”. En: *Boletín del Instituto Interdisciplinario del Tilcara*, 1, pp. 13-56.

Márquez Miranda, F. (1967): “Panorama de los estudios arqueológicos en la República Argentina”. En: *Runa*, X, pp. 52-67.

Ordenanza de la Facultad de Filosofía y Letras (1896): “Plan de estudios sancionado el 27 de mayo del 1896”. En: *Anales de la UBA XI*, pp. 113-114.

Ramundo, P. (2008): *Estudio historiográfico de las investigaciones sobre cerámica arqueológica en el Noroeste Argentino*. Oxford: Archaeopress, Bar Internacional Series.

Ramundo, P. (2017a): “Mujeres y arqueología. El aporte de Juliane Dillenius a la historia disciplinar, a través del análisis documental en el Instituto Ibero-Americano de Berlín”. En: *III Jornadas de investigación y reflexión sobre historia, mujeres y archivos*. Tandil: UNICEN, pp. 151-158.

Ramundo, P. (2017b): “Las cartas recibidas por Juliane Dillenius: una fuente para el estudio histórico de la arqueología argentina”. En: <http://historiadelasmujeres2017.filo.uba.ar>

Uhle, M. (1923): “Cronología y origen de las antiguas civilizaciones argentinas”. En: *Boletín de la Academia Nacional de la Historia*, VII, pp. 123-130.

**ANÁLISE DOS INDICADORES E DAS POLÍTICAS
DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA JOVENS E ADULTOS
COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL**

PLETSCH, MÁRCIA DENISE

ANÁLISE DOS INDICADORES E DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL¹

I. INTRODUÇÃO

Desde o ano de 2008 tem ocorrido mudanças nas diretrizes políticas federais referentes às propostas de escolarização de alunos público alvo da Educação Especial, sobretudo com a implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e as Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial (Brasil, 2009). Tais documentos, entre outros aspectos, estabelecem que a inclusão deve se dar em todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior. Outra diretriz se refere ao suporte educacional especializado, que deve ocorrer prioritariamente em salas de recursos multifuncionais, por meio do Atendimento Educacional Especializado (AEE), como complemento e suplemento ao ensino comum, e não mais em espaços segregados de escolarização, conforme ocorria e ainda ocorre em escolas especiais e classes especiais. Vale esclarecer que o público alvo da Educação Especial nesses documentos é caracterizado como aquelas pessoas que apresentam deficiência mental ou sensorial, alunos com transtornos globais do desenvolvimento e alunos com altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008). Igualmente é importante mencionar que a Educação Especial nesses documentos é apresentada como uma modalidade transversal de ensino que perpassa todos os níveis e demais modalidades educacionais, como, por exemplo, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A partir dessas mudanças, desde 2009, o grupo de pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional², tem se dedicado a investigar e compreender as dimensões que envolvem a implementação e execução das políticas federais de inclusão escolar nas redes de ensino da Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, Brasil.

Nossas investigações têm buscado trazer para o debate as dificuldades, os caminhos e as possibilidades encontrados pelas redes municipais de ensino pesquisadas para atender às diretrizes federais de inclusão escolar e como as mesmas têm impactado nos processos de escolarização de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tal, temos usado o referencial histórico-cultural baseado em Vigotski, a qual compreende que o desenvolvimento se dá a partir da interação social com a cultura e o outro.

Antes de continuarmos é importante sinalizar que o conceito de educação inclusiva é polissêmico e pode ser analisado sob diferentes perspectivas teóricas e políticas. Mas, em nossas pesquisas temos empregado o termo numa perspectiva ampla e calcada nos direitos humanos, segundo a qual os sujeitos com deficiências devem ter acesso à educação, participar das atividades, aprender e desenvolver-se. Portanto, a inclusão em nossos estudos implica a combinação de três elementos: desenvolvimento dos sujeitos, pluralidade cognitiva e

1 Financiamento: CAPES, CNPq e FAPERJ.

2 Registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares (PPGEDuc/ UFRRJ) com estrutura física localizada no Instituto Multidisciplinar – Campus da UFRRJ de Nova Iguaçu. Site <http://r1.ufrrj.br/im/oeiecs/>

convivência com a diversidade cultural, compreendendo que a Educação deve ser para todos e discutida com todos (Pletsch, 2017).

Tomando essa perspectiva como pano de fundo, neste texto, discutimos e problematizamos as políticas de Educação Inclusiva e sua implementação nas redes de ensino da Baixada Fluminense, focando a escolarização de alunos matriculados na Educação, assim como apresentaremos alguns dados quantitativos.

Em termos metodológicos temos empregado as indicações da pesquisa qualitativa com observações em escolas (registro em diários de campo), filmagens de práticas pedagógicas, entrevistas semiestruturadas com gestores da Educação Especial e professores de turmas comuns de ensino e do Atendimento Educacional Especializado. Também temos analisado documentos locais (deliberações e Planos Municipais de Educação) em diálogo com a diretrizes federais. Igualmente, temos trabalhado com indicadores quantitativos a partir dos dados disponibilizados pelas redes de ensino e dados do governo federal.

II. ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NUMA PERSPECTIVA INCLUSIVA NA BAIXADA FLUMINENSE

A Baixada Fluminense é região com uma população de aproximadamente quatro milhões de habitantes e composta por treze municípios (IBGE, 2015). Ainda sobre essa região, merece ser enfatizado a sua realidade social, marcada por baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), evasão escolar, precariedade nos serviços de saúde e outros problemas comuns às grandes metrópoles brasileiras, como falta de saneamento básico, precariedade do transporte público e violência urbana (Souza e Pletsch, 2015).

Nossas pesquisas envolveram sete desses municípios, a saber: São João de Meriti, Belford Roxo, Nova Iguaçu, Duque de Caxias, Mesquita e Queimados. O quadro a seguir sistematiza alguns indicadores desses municípios.

QUADRO 1: INDICADORES DAS CIDADES PARTICIPANTES DA PESQUISA

Cidades	Extensão territorial (área KM ²)	População residente (hab)	IDH	PIB (R\$)
Belford Roxo	77,815	469.332	0,684	15.892,76
Duque de Caxias	467,620	855.048	0,711	31.280,03
Nilópolis	19,393	157.425	0,753	12.252,40
Nova Iguaçu	521,249	796.257	0,713	13.303,03
Mesquita	39,062	168.376	0,737	9.984,47
Queimados	75,695	137.962	0,680	14.545,41
São João de Meriti	35,210	458.673	0,719	12.406,34

Fonte: Banco de Dados ObEE (2013-2017)

No período da pesquisa, 2013 a 2017, essas redes estruturavam a educação do público alvo da Educação Especial em escolas comuns de ensino com suporte especializado no contraturno por meio de salas de recursos, escolas especiais e classes especiais.

QUADRO 2: NÚMEROS DE SALAS DE RECURSO, ESCOLAS E CLASSES ESPECIAIS

Município	Salas de Recursos	Classes Especiais	Escolas Especiais
Belford Roxo	19	não informado	1
Duque de Caxias	132	106	0
Mesquita	21	não informado	1
Nilópolis	7	3	0
Nova Iguaçu	129	28	1
Queimados	12	0	0
São João de Meriti	36	197	1
Total	382	334	4

Fonte: Banco de dados ObEE (2013-2017).

Apesar da manutenção de espaços segregados verificamos em nossas investigações a busca das redes por possibilidades de reorganizar a sua estrutura e oferecer atendimentos e suportes para o público alvo da Educação Especial. Por exemplo, nos últimos anos vários municípios têm realizado concurso público para o magistério cobrando formação específica em Educação Especial, com o objetivo de ampliar a qualificação dos profissionais que atuam no suporte especializado, como é o caso da sala de recursos multifuncionais. Uma análise detalhada sobre o perfil profissional dos professores de Educação Especial e os concursos realizados em 5 redes municipais da Baixada Fluminense, entre outras redes do Estado de Santa Catarina, foi realidade pela pesquisa de mestrado de Buttenbender (2017).

Outra questão que verificamos diz respeito às diferentes possibilidades de suporte oferecidas aos alunos da Educação Especial. Para elucidar as especificidades locais, Almeida (2016), a partir do banco de dados do Grupo de Pesquisa ObEE, elaborou um quadro síntese sobre as diferentes modalidades de suporte e dos profissionais que atuam nas redes com os alunos da Educação Especial (matriculados em classe comum ou não).

QUADRO 3: ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

Municípios	Estrutura e organização da Educação Especial
Belford Roxo	Salas de Recurso, pólo de surdos, Classe para deficiência visual, escola especial, professor itinerante e atendimento domiciliar, classe para autistas.
Duque de Caxias	Atendimento por especificidades: Deficiência visual, educação de surdos, Altas Habilidades/superdotação, deficiência física, deficiência múltipla, deficiência intelectual e autismo, classe hospitalar.
Mesquita	Além do suporte no AEE os alunos recebem acompanhamento com os especialistas como fisioterapeuta, fonoaudiólogo, psicopedagogo.
Nilópolis	Atendimento familiar (encaminhamento para Apae, escolas e orientação educacional), orientações pedagógicas, suporte e acompanhamento.
Nova Iguaçu	Professores de classe hospitalar, professores itinerantes, núcleo cegueira, pólo surdez, núcleo de apoio à inclusão (orientação familiar, atendimento com fonoaudiólogo, psicomotricidade, neuropediatra e arte terapia).
Queimados	Núcleo de Atenção ao estudante (NAE): neuropediatra, psicologia, Psicopedagogia, Equitação terapêutica, psicomotricidade e fonoaudiólogo.
São João de Meriti	Centro de atendimento educacional especializado (CAEE) com equipe multiprofissional, pólo de deficiência auditiva e visual.

Fonte: Almeida (2016, p. 128)

Sobre o quantitativo de alunos da Educação Especial, o maior número se refere aos sujeitos com deficiência intelectual, seguido pelas demais, conforme sinalizamos no quadro a seguir. O quantitativo de alunos com deficiência intelectual segue a tendência nacional.

Segundo análise dos microdados organizado por Mendes et al (2016), alunos com deficiência intelectual concentram o maior número de matrículas, e somam ao todo cerca de 70% de todo o contingente de alunos público-alvo da Educação Especial. De acordo com as autoras “além de ser o maior contingente do alunado, o fato da natureza do déficit ser na área cognitiva, fazem com que dos alunos do público-alvo da Educação Especial, esses alunos são os que causam mais dúvidas e desafios ao espaço educacional” (p.51).

QUADRO 4: NÚMERO DE MATRÍCULAS DO PÚBLICO ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Público alvo da Educação Especial	Quantitativo
Deficiência intelectual	3078
Deficiência visual (baixa visão e cegueira)	121
Surdez	305
Surdocego	1
Deficiência múltipla	861
Altas habilidades/ Superdotação	13
Transtornos globais do desenvolvimento	778
Deficiência física	310
Outros	621

Fonte: Banco de dados ObEE (2013-2017)

Em termos legais, analisamos os Planos Municipais de Educação, os quais seguem em sua maioria a estrutura federal e evidenciaram as disputas históricas entre o lugar de escolarização do público da Educação Especial. Foram meses de discussão em fóruns e audiências públicas que culminaram, em termos federais, com a aprovação do documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE), aprovado pela Lei nº. 13. 005 de junho de 2014 (Brasil, 2014) que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE).

Como já analisamos anteriormente (Pletsch, 2014, 2016), o processo de elaboração do documento final envolveu diferentes grupos e disputas de vários atores sociais e políticos em termos nacionais e locais. No caso específico da Meta 4 que diz respeito aos sujeitos da Educação Especial, podemos dizer que, de um lado, entrincheiraram-se aqueles que defendiam a proposta da educação inclusiva com o suporte especializado no contra turno no Atendimento Educacional Especializado (AEE) como única possibilidade de escolarização dos alunos com necessidades educacionais especiais.

De outro lado, organizaram-se os defensores de uma política educacional que reconhecia diferentes espaços e suportes para a escolarização desse alunado, sobretudo em casos em que não seria possível realizar a inserção na classe comum, inclusive defendendo a coexistência das escolas especiais filantrópico-privadas. Os primeiros defendiam a matrícula em rede regular como um direito incondicional; já os últimos, alegavam que a escola pública não apresenta infraestrutura adequada para atender a esses alunos (Laplane e Prieto, 2010; Laplane, 2015; Pletsch, 2016).

No final, o Plano Nacional de Educação (2014-2020) está organizado em vinte metas e suas respectivas estratégias. Para a Meta 4 se estabeleceu que a educação de pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação deverá ocorrer *preferencialmente* em escolas regulares, dando margem aos espaços segregados. Vejamos a letra da lei:

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a

garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 54).

Defender a inclusão do termo *preferencialmente* na Meta 4 acaba contribuindo para a manutenção das parcerias históricas com as instituições especializadas sem fins lucrativos conveniadas com o poder público. Tal aspecto, como já problematizamos em artigo publicado em 2016, é fortalecido também pelas estratégias 17, 18 e 19 da Meta 4, as quais sinalizam para a promoção de parcerias com instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com o poder público, visando, respectivamente, “ampliar as condições de apoio ao atendimento escolar integral das pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades”, “ampliar a oferta de formação continuada e a produção de material didático acessível, assim como os serviços de acessibilidade necessários para o pleno acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades” e, “ampliar as parcerias “a fim de favorecer a participação das famílias e da sociedade na construção do sistema educacional inclusivo”. Uma análise sobre as parcerias públicas com setores privados na Educação Especial foi realizada por Laplane, Caiado e Kassar (2016).

Localmente, essas disputas também estiveram presentes, assim como as parcerias entre setores públicas e privados. Paiva (2017), em sua pesquisa de mestrado, mostrou que a parceria do setor público com setores e instituições não públicas é bastante diversificado. Como evidenciado pela autora, há a presença de instituições e/ou fundações comunitárias, filantrópicas, confessionais, sem fins lucrativos, privadas, organizações não governamentais (ONG), organizações sociais (OS), sociedade civil organizada e família. Segundo sua pesquisa, todos esses segmentos foram contemplados nos PMEs dos municípios estudados.

No que diz respeito aos textos dos Planos Municipais, os mesmos seguiram, de maneira geral, o texto contido no PNE, conforme podemos ver no próximo quadro.

QUADRO 5: METAS REFERENTES À EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PLANOS MUNICIPAIS DE EDUCAÇÃO DE SETE MUNICÍPIOS DA BAIXADA FLUMINENSE

Municípios e Planos Municipais de Educação	Metas para Educação Especial
Belford Roxo Lei n. 1529 de 24 de junho de 2015 PME (2015-2015)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Duque de Caxias Lei n. 2713 de 30 de outubro de 2015 PME (2015-2015)	Proporcionar acessibilidade e permanência como princípio e prática para redução das barreiras físicas e atitudinais em relação aos estudantes com NEE em um prazo de 4 anos, dando subsídios para que a escola possa de fato, estar garantindo esse acesso garantindo a viabilização de recursos financeiros suficientes para o alcance dessas metas.
Mesquita Lei n. 908 de 29 de junho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados
Nilópolis Lei n. 6490 de 3 de agosto de 2015 PME (2015-2024)	Universalizar, durante o prazo da vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete anos) com deficiência, transtorno global de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de Salas de recursos

	multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados públicos ou conveniados.
Nova Iguaçu Lei n. 4504 de 23 de junho de 2015 PME (2015-2015)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.
Queimados Lei n. 1251 de 15 de julho de 2015 PME (2015-2025)	Universalizar, durante o prazo de vigência deste plano, para a população de 04 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, nas classes especiais, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados, garantindo a inclusão pedagógica.
São João de Meriti Lei nº. 2004 de 17 de junho de 2015 (PME 2015-2025)	Universalizar para a população de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos com deficiência, transtorno do espectro autista e altas habilidades/superdotação, o acesso à educação básica e ao Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na Rede Regular de Ensino, com garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Fonte: Pletsch (2016)

Conforme podemos depreender a estrutura e funcionamento das redes investigadas segue em termos legais as orientações federais no que diz respeito ao processo de inclusão escolar com o suporte do Atendimento Educacional Especializado por meio das salas de recursos multifuncionais. Contudo, o sistema de suportes é diversificado e estruturado de acordo com as condições e história de cada rede.

III. AS PESQUISAS SOBRE INCLUSÃO E ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA BAIXADA FLUMINENSE

Hoje, no Brasil, cerca de 24% da população, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) apresenta alguma deficiência. São 45.606.048 pessoas. Desse quantitativo 61,13% não possui instrução ou possui o fundamental incompleto. Em sua maioria possui 15 anos ou mais de idade. Apenas 14,15% possui fundamental completo ou médio incompleto.

Na Educação Básica, 84,1% das matrículas de Educação Especial se concentram na rede pública, prioritariamente em classes comuns de ensino e destes somente 37,6% recebem suporte educacional especializado, somando 897 mil alunos (Brasil, 2017). Em sua maioria as matrículas se concentram nos anos iniciais do ensino fundamental e somente 0,66% estão matriculadas em turmas de EJA.

Para compreender tais dados, desde 2009, conforme já mencionamos anteriormente, temos nos dedicado a análise da implementação e operacionalização das políticas federais de inclusão escolar, bem como a forma pela qual o atendimento educacional especializado previsto era oferecido em nove dos treze municípios da Baixada Fluminense. Os resultados evidenciaram as contradições, dificuldades e estratégias usadas por essas redes de ensino para implementar tais políticas, especialmente no que se refere à escolarização e ao atendimento educacional especializado dirigido para alunos com deficiência intelectual e maiores impedimentos para o desenvolvimento. Ficou claro também que, apesar da existência de diretrizes federais, as redes municipais colocam em prática ações muito diversas entre si, a partir da sua realidade social e das demandas locais.

Dentre os resultados um dos mais impactantes foi verificar que os alunos com deficiência intelectual não estavam desenvolvendo processos de ensino e aprendizagem que lhes possibilitassem uma vida mais autônoma e cidadã. A pesquisa também mostrou a falta de estrutura física nas escolas para implementar as salas de recursos multifuncionais e os problemas com a instalação do material tecnológico distribuído pelo Ministério da Educação. Também chamou nossa atenção a superlotação das salas de AEE, assim como a falta de clareza de grande parte dos profissionais sobre como realizar as suas práticas pedagógicas e avaliativas, especialmente no caso de alunos com deficiência intelectual e múltipla. Nesse caso, também ficou evidente que a maioria das redes não disponibilizava carga horária aos seus professores para reuniões de planejamento e formação continuada.

No ano de 2013, por meio do financiado pelo Programa Observatório da Educação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), realizamos em rede com a parceria de Grupos de Pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação (UFRRJ, UDESC e UNIVALI) uma pesquisa sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual, focando os processos de ensino e aprendizagem destes nas classes regulares (ensino fundamental e educação de jovens e adultos), no atendimento educacional especializado e ao seu consequente desempenho nas avaliações nacionais em termos de rendimento escolar.

Os resultados, especificamente das redes de ensino participantes do Estado do Rio de Janeiro, apontaram inúmeras e diferentes situações de escolarização e suporte (ou não) educacional oferecido aos alunos com deficiência intelectual. Igualmente, mostraram as dificuldades das professoras para planejar estratégias de ensino e aprendizagem que promovessem a elaboração e apropriação de conceitos científicos, entendidos aqui como necessários para o desenvolvimento dos conhecimentos escolares, como, por exemplo, a aprendizagem de conceitos relacionados ao ensino de matemática (à vista, a prazo, entre outros anteriores a estes, como, o significado da adição e subtração).

Um dado que chamou muito nossa atenção é que, em grande medida, esses alunos apesar da garantia da matrícula, continuam não tendo acesso aos conhecimentos escolares que garantam o seu efetivo desenvolvimento. Também ficou evidente que muitos dos alunos considerados com deficiência intelectual, por não terem sido alfabetizados, acabavam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de “EJA especial”. Uma hipótese é a de que esses alunos sempre estudaram em escolas e/ou classes especiais, mas para atender diretrizes oficiais pró-inclusão escolar, as redes formaram turmas de EJA. Outra hipótese é a de que esses alunos estavam incluídos, mas por não acompanharem as turmas regulares no ensino fundamental ou médio acabaram sendo encaminhados para a “EJA especial”. De maneira geral, as turmas de EJA tem recebido cada vez alunos mais jovens. Gonçalves, Caiado e Cavalcante dizem que a “EJA tem se consolidado como um espaço direcionado para os alunos que não se escolarizaram na educação básica, ou seja, para sujeitos que tiveram o acesso, mas não a apropriação do conhecimento sistematizado” (2017, p. 218).

Outra questão que verificamos em nossa pesquisa é que o alunado das turmas de “EJA especial” acaba sendo registrado nos dados oficiais como estudantes de EJA, e não como alunos da Educação Especial. Isso acaba prejudicando o levantamento de indicadores mais coerentes com a realidade. Segundo informado pelos gestores de sete redes de ensino há somente 622 alunos com deficiência na EJA. Esse dado pode indicar que parte significativa de jovens e adultos com deficiência está em instituições ou escolas especiais ou mesmo não frequenta espaços de escolarização. Por exemplo, em uma das escolas especiais da região há hoje mais de 600 alunos com deficiência intelectual, destes cerca de 50 % possui mais de 17 anos.

Quanto ao aumento de matrículas registradas na EJA ou na “EJA especial”, estas requerem investigações etnográficas, já que podem estar relacionadas à dificuldade de implementação de propostas curriculares que contemplem suas particularidades, entre outras questões. Mas, é importante ficarmos atentos, pois essas turmas podem estar sendo usadas para escamotear espaços segregados disfarçados de ensino regular. O aumento das matrículas na EJA já tinha sido sinalizado por Bueno e Meletti (2011), Braun (2012), Meletti e Riberiro (2014) e Leite e Campos (2017).

Para Bueno e Meletti (2011) ao analisarem os microdados do Educacenso evidenciam que as matrículas do alunado da Educação Especial na EJA “parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda Educação Básica no Brasil, qual seja, a de que, apesar do incremento de matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são muito baixos, o que implica retorno à escola por essa modalidade” (p, 11). O baixo rendimento da aprendizagem tem sido uma tendência na Educação Especial como ilustram Rebele e Kassar (2018) ao analisarem dados no período de 1974 a 2014. No caso de jovens e adultos com deficiência no meio rural essa perspectiva piora ainda mais como mostram Gonçalves, Caiado e Cavalcante (2017).

Na Baixada Fluminense as fragilidades do processo escolar também ficaram evidentes. Para ilustrar como tem sido operadas as práticas pedagógicas com sujeitos com alguma deficiência na EJA revisitamos dados referentes a trajetória de uma aluna com 26 anos de idade, aqui chamada com o nome fictício de Ana, diagnosticada como tendo deficiência intelectual, matriculada numa turma profissionalizante de Educação de Jovens e Adultos (Pletsch, 2014a). A análise das observações participantes e das filmagens revelou as possibilidades e capacidades de Ana na apropriação dos conceitos trabalhados na sala de aula, mas também o “peso” do seu diagnóstico. Vejamos:

Mais um dia de aula. A turma estava animada, pois no intervalo teriam mais uma festa com bolo, salgadinhos e refrigerantes. A aula de Educação Física realizada em sala de aula em função dos problemas na quadra de esportes tratava da saúde laboral. A professora falada dos problemas de saúde em decorrência dos esforços repetitivos no trabalho. Ana imediatamente relacionou o assunto da tendinite e outros problemas causados por esses esforços repetitivos com a saúde de sua mãe que era manicure e em função do movimento repetitivo estava com os tendões inflamados. Ana falou baixinho como se estivesse falando para si mesmo e sinalizou para o seu braço. Como a professora estava escrevendo no quadro não viu e nem ouviu o que Ana disse, mas nós (eu e um dos bolsistas de iniciação científica que observávamos a aula) conseguimos ver que Ana fez a relação entre os conhecimentos cotidianos (experiência de sua vida) com um conhecimento científico. Infelizmente, no final da aula ao conversarmos com a Professora ela mostrou surpresa quando comentamos o fato com ela e nos questionou: vocês têm certeza que ela entendeu? como se duvidando das possibilidades e capacidades de Ana em função de sua deficiência.

Como já sinalizamos em outros momentos o processo educacional de alunos com deficiências, particularmente intelectual, acaba sendo impactado pelas percepções e estigmas ainda presentes em nossa cultura sobre o desenvolvimento desses sujeitos. Em parte, tais percepções são influenciadas pela própria inflexibilidade predominantes nas práticas curriculares vigentes. Sabemos que garantir aos alunos com deficiência intelectual processos de escolarização efetivos requer mudanças nas dinâmicas pedagógicas e curriculares. Todavia, a partir dos dados de pesquisa, podemos dizer que não basta possibilitar acesso aos conceitos científicos, uma vez que o próprio conceito de aprendizagem deve ser ampliado para abranger possibilidades de participação e interação com o coletivo de forma a desenvolvam novos modos de agir e ser.

Em síntese, nossas investigações na Baixada Fluminense, tem mostrado que após 10 anos da política de Educação Especial na perspectiva inclusiva, houve avanços com a ampliação de serviços de suporte especializado por meio das salas de recursos multifuncionais e outros como estagiário, agente de apoio a inclusão, etc. Todavia, há a manutenção das instituições especializadas, sendo que alguns acabam sendo usadas como espaços de “preparação” por anos com o discurso de posterior inserção em classe comum. Muitas destas instituições atendem jovens e adultos, sobretudo, com deficiência intelectual, os quais passaram a vida nelas realizando atividades de preparação/prontidão para a escolarização, atividades da vida diária e manuais.

Ainda em relação a escolarização de jovens e adultos com deficiência mais pesquisas precisam ser realizadas para analisar os processos, os caminhos e as possibilidades encontradas pelas escolas para garantir a estes não apenas o direito de acesso, mas, também, a garantia de aprendizagens significativas socialmente. Nesta direção, entendemos, também, que é preciso dar a voz aos sujeitos para que, a partir de suas narrativas, seja possível conhecer suas trajetórias escolares e projetar propostas mais efetivas de escolarização atendendo as suas demandas e especificidades.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Tamara de (2016). Análise dos indicadores e políticas de inclusão escolar na Baixada Fluminense. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 155 p.

Brasil (2008). Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília.

Brasil (2009). Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Resolução nº 4. Brasília.

Brasil (2014). Plano Nacional de Educação. Brasília.

Brasil (2017). Revisão da Política Nacional de Educação Especial. Brasília.

Braun, Patricia (2012). Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Tese (Doutorado). Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 324p.

Bueno, José Geraldo da Silveira; Meletti, Silvia Marcia Ferreira (2011). Os indicadores educacionais como meio de avaliação das políticas de educação especial no Brasil: 2000/2009. In: Bueno, José Geraldo da Silveira. Educação Especial brasileira: 20 anos depois. Educa, São Paulo, p. 159-182.

Butenbender, Marilene Faria (2017). Perfil Profissional de Professores de Educação Especial: o que os concursos públicos revelam? Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Santa Catarina, Santa Catarina.

Gonçalves, Taísa Graciela Gomes Liduenha, Caiado, Kátia Regina Moreno; Cavalcante, Juliana Vechetti Mantovani (2017). Desafios da realidade brasileira: a educação para jovens e adultos com deficiência nas áreas rurais. In: Revista Crítica Educativa, v. 3, n. 3, Sorocaba/SP, p. 213-227.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). Censo 2010. Brasília.

Laplane, Adriana Lia Friszaman; Prieto, Rosangêla Gavioli (2010). Inclusão, diversidade e igualdade na CONAE 2010: perspectivas para o novo Plano Nacional de

Educação. In: Revista Educação e Sociedade, v.31, nº. 112, julho-setembro, São Paulo, p. 919-938.

Laplane, Adriana Lia Friszaman (2015). O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão? In: Revista Educação e Fronteiras Online, v. 5, nº13, maio/agosto, Dourados, P. 7-20.

Laplane, Adriana Lia Friszaman; Caiado, Kátia Regina Moreno; Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (2016). As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. In: Revista Teias, v. 17. N. 46, jul./set. Rio de Janeiro.

Leite, Graciliana Garcia; Campos, Juliana Aparecida de Paula Perez (2017). Mapeamento das matrículas no Brasil em relação à Educação profissional, à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial: possibilidades e perspectivas. In: Revista Eja em Debate, ano 6, n. 10. Santa Catarina, p. 1-13.

Mendes, Eniceia Gonçalves; Tannús-Valadão, Gabriela; Milanesi, Josiane Beltrame (2016). Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67.

Meletti, Silvia Marcia Ferreira; Ribeiro, Karen (2014). “Indicadores educacionais sobre a educação Especial no Brasil”. In: Revista Cadernos CEDES, v. 34, nº. 93, maio-agosto, Campinas/SP, p. 175-189.

Paiva, Carla (2017). O processo de avaliação e encaminhamento de alunos com deficiência intelectual para o atendimento educacional especializado. Dissertação (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 140p.

Pletsch, Márcia Denise (2014). A escolarização de pessoas com deficiência intelectual no Brasil: da institucionalização às políticas de inclusão (1973-2013). In: Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(81), p.1-29.

Pletsch, Márcia Denise (2014a). Educação Especial e inclusão escolar: políticas, práticas curriculares e processos de ensino e aprendizagem. In: Revista Poiésis Pedagógica, v. 12, p. 7-26.

Pletsch, Márcia Denise (2016). Educação Especial e inclusão escolar nos planos municipais de educação da Baixada Fluminense: avanços, contradições e perspectivas. Comunicações (UNIMEP), v. 23, p. 81-95.

Pletsch, Márcia Denise (2017). Educação e Democracia: um balanço de políticas de inclusão e diversidade em diferentes espaços educativos. Palestra apresentada no IX Seminário Internacional "As Redes Educativas e as Tecnologias. Educação e Democracia: um balanço de políticas de inclusão e diversidade em diferentes espaços educativos. Rio de Janeiro.

Rebelo, Andressa Santos; Kassar, Mônica de Carvalho Magalhães (2018). Indicadores educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). In: Revista Estudos em Avaliação Educacional, v. 29, n. 70, São Paulo, p. 276-307.

Souza, Flavia Faissal; Pletsch, Márcia Denise (2015). Atendimento educacional especializado: das diretrizes políticas à escolarização dos alunos com deficiência intelectual. Revista Educação E Fronteiras online, v. 5, p. 237-258.

EDUCACIÓN DECOLONIZANTE EN EL PUEBLO AMUZGO DE XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

JUÁREZ NÚÑEZ, JOSÉ MANUEL
COMBONI SALINAS, SONIA

EDUCACIÓN DECOLONIZANTE EN EL PUEBLO AMUZGO DE XOCHISTLAHUACA, GUERRERO

I. INTRODUCCIÓN

La reforma educativa actual, hace hincapié en el aprender a aprender, lo cual es correcto, recomendable y necesario para que los alumnos y estudiantes de cualquier nivel desde pre kínder hasta el doctorado, podamos construir conocimientos que nos ayuden a resolver los problemas que la vida cotidiana, profesional e incluso la vida del deporte y del tiempo del ocio y la recreación nos plantea continuamente. Cada decisión que tomamos implica una renuncia, por tanto, es un problema que tenemos que resolver. La educación debería darnos la capacidad de reflexionar, analizar y decidir qué es lo más conveniente para superar el obstáculo que ello represente y tomar una decisión adecuada en cada caso. También supone la capacidad de transferir conocimientos de un área problemática a otras, es lo que significa el aprender a aprender: cuando se es capaz de aplicar el conocimiento previo a la solución de diversos problemas. Con un retraso de 30 años, México asume esta filosofía educativa. Habrá que formar a los futuros maestros en esta filosofía y pedagogía activa para promover el aprendizaje, impulsando, motivando y guiando a los alumnos a buscar información por sí mismos y a poner en común sus conocimientos.

En el caso de la educación de los Pueblos Originarios se añade otro problema que es el desconocimiento del código lingüístico utilizado en la escuela, lo que aumenta la dificultad del aprendizaje. Aunado a esta dificultad se encuentra la adopción de una cultura nueva y extraña para ellos, aun cuando hayan tenido cierta iniciación en el hogar por la comunicación realizada entre los padres o con el resto de la comunidad. De aquí que se recurra a la modalidad de la educación intercultural. No se trata ya de una educación bilingüe, sino de una educación que ponga el énfasis en el diálogo fecundo de diversas culturas presentes en el mismo espacio territorial. No se trata de la convivencia multicultural, sino de un proceso de intercambio cultural entre iguales y en situación de equidad, es decir “de la comunicación con la otredad, vista y entendida desde la comprensión de mi propio mundo de vida, es un encuentro, difícil, complejo y frecuentemente conflictivo”. (Comboni y Juárez, 2016: 53)

¿Nos preguntamos cómo están enfrentado el problema de la interculturalidad en un proceso de inclusión los miembros de la comunidad amuzga de Xochistlahuaca, Guerrero, en un centro escolar biétnico, en donde conviven y coaprenden amuzgo-hablantes e hispanohablantes, en una comunidad que se ve y camina hacia el bilingüismo de equilibrio?

¿De qué manera llevan a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje para poder afirmar que se trata de una educación intercultural?

II. EL PROBLEMA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La Educación intercultural para el sistema no es vista como un proceso de intercambio de prácticas culturales, de concepciones del mundo y actitudes frente a la vida, que conforman y caracterizan la identidad de los sujetos sociales, sino como un modelo educativo de integración de los Pueblos Originarios a la sociedad dominante, fundamentado en el principio de respeto a la diversidad, vivido más como ideología, que como filosofía práctica de vida social. Se trata más de un modelo funcional para el sistema y el *grupo de poder* que de un pensamiento crítico surgido de la base.

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los estados que comportan un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. El INALI ha detectado 62 grupos lingüísticos y con las variantes, se llega a 80 en el país. Esto implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. Ni se destina todos los recursos necesarios para atender adecuadamente a la educación, ni se cuenta con maestros suficientemente formados para asegurar una buena educación intercultural bilingüe (Juárez y Comboni, 2016), aunque hay experiencias que muestran la posibilidad real de tener una educación intercultural bilingüe con buenos resultados en términos de aprendizaje, de recuperación de saberes en relación con los ciclos agrícolas, la historia, mitos y leyendas locales, conocimientos de herbolaria, es decir, de los aspectos culturales de las comunidades en las que conviven indígenas y no indígenas.

En el México actual ya no existen etnias puras, aunque siguen existiendo diferencias entre lo que se considera el mundo y el modo de vida mestizo y el mundo y el modo de vida indígena. La aculturación padecida durante 500 años tiende a hacer desaparecer estas diferencias, mediante mecanismos diversos, particularmente la escuela. Por ello la experiencia de la escuela El Porvenir, constituye un ejemplo positivo de los frutos que se pueden lograr en el campo de la interculturalidad a partir de los procesos integrativos en la escolaridad mixta en una escuela perteneciente al subsistema de educación indígena.

En los procesos educacionales escolarizados algunas comunidades indígenas llevan a cabo una educación en y para la vida, transmiten sus saberes de padres a hijos, aprenden a conocer la naturaleza que los rodea, a manejar los recursos a su alcance para satisfacer sus necesidades primarias. Son capaces de actuar, de conocer su medio ambiente y de tratar de sobrevivir. Al mismo tiempo medio aprenden el español como segunda lengua y profundizan el conocimiento de su propia lengua que les da identidad y a través de la cual expresan y comunican su cosmogonía, su mundo, sus vivencias y experiencias, es su epistemología otra la que está en juego en su expresión verbal, por ello podemos afirmar que viven y experimentan realmente la interculturalidad, no por la fuerza de la imposición de la cultura dominante, sino por el proceso de recuperación de su cultura, sus tradiciones, sus costumbres y prácticas sociales en un medio socio-cultural circundante con carácter de dominante.

En este proceso de recuperación y mantenimiento de las culturas originarias de América Latina, la escuela juega un papel primordial, no sólo para la conservación de la lengua, sino de los procesos culturales. Sin embargo, los problemas que se enfrentan no son solo los burocráticos, sino los que representan la imposición de la cultura dominante sobre las culturas subalternas, y, sobre todo, los que derivan de la política educativa, que, en México, se ha caracterizado por ser asimilacionista e integracionista, tendiente a la castellanización de las poblaciones originarias.

III. CONTEXTO HISTÓRICO

La educación en el medio indígena se ha transformado en una política primordial para los estados que incluyen un componente importante de su población que se identifica como indígena, o pueblo originario. El INALI ha detectado 62 grupos lingüísticos y con las variantes, se llega a 80 en el país. Esto implica recursos económicos y personal docente preparado. En ambos rubros tenemos insuficiencia. Ni se destina todos los recursos necesarios para atender adecuadamente a la educación indígena y mejorar la infraestructura escolar, ni se cuenta con maestros suficientemente formados para asegurar la buena calidad de la educación intercultural

bilingüe (Juárez y Comboni, 2017), aunque hay experiencias que muestran la posibilidad real de tener una educación intercultural bilingüe con buenos resultados en términos de aprendizaje.

Las dificultades para contar con una verdadera educación bilingüe en lenguas indígenas son muy grandes debido a diversos factores históricos, políticos y culturales. Entre los históricos encontramos el proceso de castellanización que se impulsó desde la colonia para que los indígenas aprendieran el español, política que siguió de manera más encarnizada la joven república naciente y más aún mediante el proyecto vasconcelista de asimilación de las culturas originarias a la cultura dominante, promovidas ciertamente por el capitalismo incipiente en nuestro país.

Hoy, en el siglo XXI si bien se han introducido nuevas ideas acerca del respeto a la diferencia, a lo diverso, una manera de aprender a respetar los derechos del “otro”, del ser diferente, pasa por la educación escolar. Por eso que se impone la ideología del multiculturalismo como modo de ser de la sociedad plural, en la tolerancia y el respeto del otro, sin embargo, no se ha logrado que esta visión de la sociedad permee a la política educativa que se ha limitado a un proceso de transición cultural entre la cosmovisión indígena y la occidental a través de la educación bilingüe en los primeros años de la educación básica, en un proyecto de integración de la población originaria con la consiguiente pérdida de una lengua y de una

Cultura que implica una visión, una manera de conocer, interpretar y nombrar el mundo, y que tiene tras de sí muchos años de construcción, de reflexión, de intercambio, de experiencia, de vivencias, podemos concluir que su pérdida trae consigo la merma irreversible del patrimonio cultural, no de un país, sino de la humanidad. (CDI, 2006: 3)

Es a partir de esto que se propone una educación que tome en cuenta esta diversidad en un proceso de mutuo reconocimiento y aceptación e incluso imitación de ciertos valores presentes en la cultura del otro, es decir una educación intercultural, y por esta razón se comienza hablar de una educación intercultural bilingüe, lo cual permite descubrir la ideología subyacente a esta propuesta educativa: incorporar a los Pueblos Originarios a la cultura dominante occidental.

La interculturalidad por sí misma no hace referencia a pueblos indígenas, sino que abarca a todas las nacionalidades presentes en un país, a todas las clases sociales y a todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico o social ya que la interculturalidad interesa a todos los habitantes del país, gobernantes y gobernados, educadores y educandos, padres e hijos, indígenas y mestizos, sin que por ello se descuide la educación bilingüe, pues los Pueblos Originarios reclaman el derecho de educarse en su propia lengua, recuperar y potenciar su cultura y convivir con la cultura universal, pero más allá del ámbito escolar: en el ámbito de los derechos ciudadanos.

IV. METODOLOGÍA

El método que hemos utilizado para acercarnos a esta realidad ha sido el de la Reconstrucción, propuesto desde la visión marxista de la sociedad, a través del cual nos aproximamos a la realidad en acercamientos sucesivos, tratando de comprender los movimientos socio-económicos y culturales de la población en su proceso de transmisión-aprendizaje de la cultura, tanto de la propia por tratarse de una escuela intercultural bilingüe, como la dominante, el español como parte de la cultura universal.

Las técnicas de recuperación de información utilizadas fueron la observación directa mediante una guía de observación en el aula; entrevistas abiertas a profesores, profesoras, director, padres de familia, egresados, alumnos de quinto y sexto grados. Análisis del discurso.

V. MARCO TEÓRICO

En primer lugar, abordamos la noción de cultura, para centrar la atención en lo que implican las relaciones interculturales y qué se entiende por interculturalidad, sus características y cuáles son las condiciones de su realización en la sociedad. En segundo, tratamos la interculturalidad en el proceso educativo, así como las finalidades y objetivos de la educación intercultural en general y en relación con el mundo indígena de México. Para concluir, analizamos los retos que enfrenta este tipo de educación en una escuela de la comunidad indígena de los Amuzgos de Xochistlahuaca, Guerrero y realizamos algunas propuestas para pensar en el futuro de la educación intercultural.

V.1 *¿Qué entendemos por cultura?*

El término cultura es de carácter polisémico. Es de una larga tradición en el campo de la antropología y de la sociología, si dejamos de lado el aspecto filosófico. No es este el lugar para llevar a cabo una discusión sobre las diferentes concepciones de la cultura, por lo cual adoptamos la siguiente descripción derivada de la posición de Bourdieu sobre la cultura que podría definirse “como el proceso de continua producción, actualización y transformación de modelos simbólicos (en su doble acepción de representación y de orientación para el comportamiento) en la práctica individual y colectiva, a partir de un “capital simbólico socialmente poseído e individualmente incorporado”. (Giménez, 1986: 34).

En cierta manera recupera la propuesta de Parsons en relación con el sistema cultural como “un sistema de interacción de una pluralidad de actores individuales orientados hacia una situación y que comprenden un sistema de símbolos culturales entendidos en común” (Parsons, 1982: 17). De acuerdo con este autor,

La cultura se transmite; constituye una herencia o una tradición social; la cultura es aprehendida, es decir no es inherente al ser humano, sino una adquisición histórico-temporal; la cultura es compartida, por una parte, es producto de los sistemas de interacción social humana, y, de otra parte, es determinante de esos sistemas. (Parsons, 1982: 25)

De manera más anclada en la práctica social de los agentes sociales, Bourdieu considera que el “habitus” es un mecanismo subjetivo-objetivo de objetivación de la cultura, a través de la práctica constante individual y social como modo de incorporación de la cultura por parte de los individuos. Una segunda relación fundamental para la permanencia de la cultura es la existencia de las instituciones que tienen vida gracias a la actividad de los individuos que la heredan, la reproducen y la interiorizan de manera dialéctica en lo que se reconoce como las normas sociales que orientan la acción de los sujetos sociales y establecen lo que denominamos “las normas de comportamiento” en el sentido de la regularidad de las prácticas residente en el habitus. Por lo tanto, la cultura puede ser aprehendida como “lo ya dado”, “lo ya dicho” o “lo ya pensado”. (Giménez, 1986: 34 y ss.)

Sin embargo, la cultura no es única ni universal. Cada país, etnia o grupo social tiene una manera particular de manifestar la cultura en sus prácticas sociales y simbólicas. De allí que

tengamos que distinguir como lo hace Gramsci entre cultura dominante y culturas subalternas. En el caso del mundo indígena se trata de culturas subalternas que se enfrentan al poder de la cultura hegemónica.

V.2 La relación cultura poder

La cultura hegemónica no se impone por sí misma a las denominadas culturas subalternas, sino que se produce en una relación dominantes/dominados, que se fundamenta en la desigualdad social. De esa manera la cultura “legítima” se impone sobre las culturas subalternas de los grupos populares y de los Pueblos Originarios cuya resistencia manifiesta el conflicto que se produce al entrar en contacto culturas cuyo estatus social es desigual. Por ello, cuando se habla de interculturalidad, necesariamente tenemos que mencionar el conflicto como una de las resultantes de la convergencia de dos o más culturas igualmente válidas.

V.3 Interculturalidad

La interculturalidad no consiste sólo en la coexistencia de culturas en el mismo espacio geográfico de un territorio nacional, ni en el dominio de dos códigos lingüísticos como expresión de dos mundos en presencia, sino en el diálogo y la búsqueda de un intercambio pacífico de los valores culturales que se encuentran y traslapan en una sociedad pluricultural. La realidad nos ha demostrado que la relación intercultural reviste un carácter fuertemente conflictivo y no una relación pacífica sin manifestaciones de oposición y/o rechazo al “otro” como miembro de una cultura diferente. De aquí el énfasis que se pone en la necesidad de reconocer la diferencia, de aceptar al otro como es y por lo que es. Es decir, “la interculturalidad va más allá de la simple relación entre culturas, ya que supone el reconocimiento del Otro y la afirmación de sí mismo.” (Moya, 2009: 28), en el respeto y aceptación de la diversidad, de las diferencias culturales, en un proceso de largo plazo de interacción en contra, incluso, de la política oficial cuyas prácticas reales en las aulas no van en el sentido de la legitimación de lo intercultural bilingüe, sino en el sentido de la integración y absorción de las culturas indígenas a la cultura nacional. La interculturalidad no se restringe tampoco a la educación.

Ella abarca al conjunto de la sociedad y de las organizaciones sociales, puesto que las relaciones interculturales se estructuran en el marco de las relaciones de poder en favor de los sectores excluidos y oprimidos y requiere de una interculturalidad que promueva mayor equidad de las relaciones sociales, culturales y económicas. (Moya, 2009: 48)

Pero el reconocimiento no implica necesariamente acciones en pro de esta aceptación, por ello,

La interculturalidad debe promover la ampliación de la democracia social, económica, cultural, la misma que solo tiene posibilidades de ser, si se incrementan las posibilidades de generar conocimientos específicos sobre tales desigualdades y diferencias y si se promueven transformaciones en el marco de las mismas relaciones sociales. (Moya, 2009: 48)

En otros documentos (Comboni y Juárez 2016, 2017) hemos escrito que las diferencias son inherentes a los seres humanos, una de las principales es la que emana de la procedencia étnico-cultural, sustento dinámico y cambiante desde el cual el sujeto construye su identidad propia. La respuesta de la educación a la diversidad implica asegurar el derecho a la identidad

propia, respetando a cada uno como es, con sus características biológicas, sociales, culturales y de personalidad, que permiten precisamente la individuación de un sujeto en la sociedad. Para lograr este tipo de convivencia en una sociedad intercultural, no basta el reconocimiento de la diferencia, lo cual es propio de la multiculturalidad, es necesario además del reconocimiento, la aceptación y el diálogo abierto entre los miembros de las diferentes culturas en presencia en un plano de igualdad y libertad. Es lo que se ha denominado la interculturalidad.

Profundizar la lengua materna significa fortalecer la propia identidad y el sentimiento de pertenencia, así como afianzarse en su propia cosmogonía con una apertura a lo diferente que se materializa en las prácticas sociales de cada comunidad. Por ello la importancia de construir lenguajes alternativos y reconocer que “lo intercultural implica el conocimiento de las características de la sociedad en general y de los problemas que ésta y la escuela deben afrontar ante el hecho de la diversidad sociocultural y lingüística”. (Gutiérrez, 2016: 332) Por lo tanto este mismo autor afirma

En este sentido los programas educativos tendrían que comprender las creencias de los alumnos buscando formas variadas de interacción de manera que se encuentren formas siempre adaptadas a las variantes relacionales, asociadas con el conocimiento y con los saberes que porta cada uno de los alumnos. (Gutiérrez, 2016: 33)

V.4 Educación intercultural

Esta visión de sociedad tiene un referente en la escuela como institución de reproducción y cambio de la sociedad, pues si bien por una parte reproduce la cultura dominante, por la otra es un factor de cambio e innovación. La educación intercultural puede ser el medio para el cambio de mentalidad de las generaciones jóvenes y futuras, así como medio de reflexión para las generaciones adultas e instrumento de ruptura de las actuales estructuras sociales fundamentadas en el individualismo, el interés económico y la discriminación del diferente, del otro que no sea yo. Por ello, es imprescindible comprender qué entendemos por interculturalidad en sí misma, sin referencia a los pueblos indígenas, sino dirigida a todas las nacionalidades presentes en un país, todas las clases sociales y todos los ciudadanos, independientemente de su origen étnico o social. Interculturalidad para todos, no sólo para los Pueblos Originarios.

V.5 Interculturalidad y autonomía

La educación intercultural bilingüe constituye una promesa de liberación para los pueblos originarios en su esfuerzo por conservar y hacer florecer su cultura y recuperar su identidad afianzándola en la fortaleza de su cosmovisión, prácticas, costumbres, creencias y valores, así como sus conocimientos y saberes que pueden aportar a la cultura universal, formando parte de la mundialización del conocimiento sin perder sus raíces étnicas y culturales. La interculturalidad fomentada en toda la sociedad y no nada más en el medio marginal, puede ser la llave del entendimiento entre las diferentes culturas que están en interrelación. La apertura de los miembros de la sociedad mayoritaria es imprescindible para lograr una sociedad que vaya más allá del multiculturalismo pasivo e indiferente, para construir una sociedad intercultural, en donde la participación de todos contribuya a crear una nueva sociedad y una nueva relación entre los hombres. Este es el reto que enfrenta el sistema educativo mexicano y en particular la EIB, extendida a toda la sociedad.

V.6 *El proceso decolonizador*

La Colonia y posteriormente la República despojaron a los pueblos originarios no sólo de sus tierras, sino también de sus saberes, de su ciencia, pues el tratar de despojarlos de su lengua, de su cosmovisión, de sus creencias y prácticas socioculturales para incorporarlos a la economía capitalista y al modelo eurocentrista de la modernidad, conllevó la campaña de destrucción de todo lo que era la cultura de los indígenas en toda América Latina e incluso en el Caribe hispano. La colonialidad del poder impuso su geopolítica del conocimiento, despojándolos de sus conocimientos, de sus saberes e incluso de su propia episteme, para imponerles una racionalidad diferente y una cosmovisión occidentalizante.

Quinientos años de resistencia han producido sus primeros frutos al abrirse camino lenta y dolorosamente un proceso decolonizador que va en pos de la recuperación de su lengua, su cosmogonía, sus saberes, sus conocimientos y de su propia manera de conocer es decir de su episteme diferente de la racionalidad occidental. Ciertamente no sin lucha ni sin contradicciones internas o inducidas desde fuera, pero se trata de ganar espacios de expresión libre, de manifestación de sus ideas, sus proyectos, sus anhelos y, ¿por qué no? de sus fracasos, y no sólo en relación a la homogeneización cultural, sino en el proceso de construir una nueva sociedad, con valores diferentes a los neoliberales, fundamentados en su relación íntima con la naturaleza, con los principios del Buen Vivir o del Vivir bien que es común a todos los pueblos originarios, bajo una forma u otra.

De acuerdo con Fernando Garcés (2007), en este proceso la interculturalidad no es constatable, se requiere entonces superar los esencialismos y poner de manifiesto las identidades que se van forjando en la lucha y el forcejeo político de definición de espacios de lucha por el poder. Luchas en las que se producen sueños, esperanzas y desilusiones. Luchas que no son esencialistas sino de hombres y mujeres reales, amuzgos, zapotecos, mixtecos, mixes, y otros tantos pueblos originarios que tienen derecho a ser, y a reproducir, potenciar y compartir su cultura y su visión del mundo. La escuela indígena puede lograr los objetivos enunciados por los estudiosos de la colonialidad-decolonialidad si se les da la libertad de introducir en el aula sus propios conocimientos, saberes y habilidades en un proceso educativo liberador, emancipador de la dominación cultural, política y económica de la población ladina dominante.

VI. EL PORVENIR. UNA ESCUELA INTERCULTURAL PARA LA VIDA

Proyecto construido desde la base social, llevado a cabo por maestros y padres de familia comprometidos con la conservación de su lengua, cultura y tradiciones, en estrecha relación con el conocimiento local y universal. Escuela de educación básica, preescolar y primaria, de educación indígena e intercultural bilingüe para la población Nñancue (amuzga). Atiende a 110 alumnos. La principal característica es el bilingüismo en lengua Ñomndaa (amuzgo) y español de manera contemporánea.

Las estrategias pedagógicas tienen que ver con la creatividad de los maestros y maestras y de las actividades creativas de los niños a las que recurren para crear su propio aprendizaje en condiciones de carencias fundamentales en sus aulas. El objetivo perseguido es formar niños que sepan escribir y hablar en su lengua materna, como dispositivo para fortalecer su identidad y preparatorio para aprender el español. Para el aprendizaje de la segunda lengua, además de recibir explicaciones en el aula en la lengua correspondiente, llevan unidades de aprendizaje denominadas UDI (Unidad Didáctica Integral), en las cuales los hispanohablantes aprenden el ñomndaa y los amuzgo-hablantes aprenden el español mediante recursos innovadores utilizando

crucigramas para el aprendizaje para completar palabras tanto en español como en ñomndaa, lo cual facilita el aprendizaje de las dos lenguas de manera concomitante. Durante el desarrollo de la actividad el maestro o maestra atiende a las necesidades de cada niño de manera personal en un proceso que Vygotsky denomina “zona de desarrollo próximo” respondiendo a sus dudas y ayudándolo a superar los obstáculos que encuentra en la solución de su problema.

El conocimiento y dominio de la lengua materna ha sido el proceso descolonizador del ser, ya que los niños y niñas adquieren seguridad en sí mismos y fortalecen su identidad frente a los demás grupos sociales en términos de igualdad. El fortalecimiento de sus saberes como parte de su epistemología y de su saber hacer como medio para saber actuar y liberar su pensamiento de atavismos impuestos por el pensamiento colonizador. Se trata, entonces, de una educación liberadora, que los prepara para “pensar, hacer, mirar, escuchar, teorizar, actuar, con-vivir y re-existir ante momentos políticos, de violencia y represión.” (Walsh, 2015: 24), como los que se están viviendo en el Estado de Guerrero.

VII. PARA NO CONCLUIR...

Una Escuela para la vida, es un Proyecto que lleva 13 años funcionando, cuyo origen es la comunidad con la participación de los 13 maestros, preocupados por crear un nuevo modelo de enseñanza-aprendizaje intercultural bilingüe a partir de las necesidades de los niños y niñas indígenas.

La educación intercultural bilingüe está orientada a la formación crítica de los niños y niñas y a la reorientación de la educación como medio de fortalecimiento de la identidad de la población amuzga y el reconocimiento y aceptación de lo diferente. Descolonización en marcha procurando recuperar y fortalecer su cultura, potenciar sus conocimientos y saberes y participar en la toma de decisiones sobre el rumbo que debe seguir la escuela y la comunidad a la que sirve, es decir, en palabras de Walsh (2013) el largo proceso de resistir, re-vivir y re-existir

VIII. BIBLIOGRAFÍA

CDI, (2006). Percepción de la imagen del indígena en México: diagnóstico cualitativo y cuantitativo / Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. – México: CDI. Disponible en http://www.cdi.gob.mx/dmdocuments/percepcion_imagen_indigena_mexico.pdf, recuperado el 18 de octubre 2017

Comboni, Sonia y J. Manuel Juárez. (2017). “La interculturalidad como instrumento pedagógico: por una pedagogía de y para la diversidad”, en José Javier Contreras, Pablo Mejía (coordinadores), Cambio y Desafíos en la Educación Superior en México Hoy. México: UAM-X pp.71-108

---(2016). “La interculturalidad como proceso o como proyecto: un abordaje desde los procesos educativos”, en Isabel de la Cruz, Humberto Santos y David Cienfuegos (coordinadores), Interculturalidad, conocimiento y educación. Diálogos desde el Sur. México, Chilpancingo, Gro. México: El Colegio de Guerrero, UPN, ediciones Trinchera, pp. 51-89

Garcés Fernando, (2007). “Las políticas del conocimiento y la colonialidad lingüística y epistémica” en Santiago Castro-Gómez y Ramon Grosfoguel (compiladores), El Giro decolonial:

reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global, Colombia: Universidad Central (IESCO-UC), Pontificia Universidad Javeriana, Siglo del Hombre editores. Pp.217-242

Giménez Gilberto, (1986). La teoría y el análisis de la cultura. Programa Nacional de formación de profesores universitarios en Ciencias Sociales, México: SEP/UG-CRTE/Comesco,

Gutiérrez, Daniel. (2016), “Educación Multicultural vs Saberes Intercultural: A manera de epílogo”, en Cruz, Isabel de la, Santos, Humberto y Cienfuegos David (coordinadores) Interculturalidad, conocimiento y educación” Chilpancingo, Gro. México: Edit. Trinchera, pp. 311-344

Moya, Ruth, (2009). “La interculturalidad para todos en América Latina”, en Luis E. López, (editor), Interculturalidad, Educación y ciudadanía, Bolivia, FUNPROIB-BOLIVIA Y PLURAL editores, pp. 21-56.

Parsons, Talcott, (1982). El Sistema Social, Madrid: Alianza Editorial.

Walsh, Catherine, (2015). Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala. Disponible en <http://www.reduii.org/cii/sites/default/files/field/doc/Catherine%20Walsh%20-%20Pedagog%C3%ADas%20Decoloniales.pdf>, recuperado el 15 de octubre 2017.

**AUTONOMÍA Y DIVERSIDAD CULTURAL:
LA CONSTRUCCIÓN DE DOS PROYECTOS
EDUCATIVOS EN EL SURESTE MEXICANO**

COMBONI SALINAS, SONIA
JUAREZ NUNEZ, JOSÉ MANUEL

EDUCACIÓN Y DIVERSIDAD CULTURAL. DOS PROYECTOS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN EL SURESTE MEXICANO

I. INTRODUCCIÓN

Las comunidades tzeltales de Los Altos de Chiapas migraron hacia las Cañadas de la Selva Lacandona en busca de tierras y de mejores condiciones de vida. La mayoría de los jóvenes colonos salían de las fincas cafetaleras y ganaderas donde ni ellos, ni sus padres y abuelos tuvieron acceso a la educación. Por las condiciones de exclusión en las que han vivido, se les puede denominar como “comunidades sin historia”, pero también como “pueblos sin escuela”, como lo expresaron las comunidades tzeltales que desde mediados del siglo XX lucharon por un proyecto educativo acorde con su cultura y necesidades y que, en 1997, después de diversos intentos, iniciaron la construcción de una propuesta educativa de carácter alternativo. Frente a la permanente falta de respuestas por parte del Estado, surge en la Selva Lacandona una propuesta de primaria comunitaria intercultural y bilingüe denominada *Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il kuxlejaltik*, que en castellano significa *Educándonos para nuestra nueva vida. Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo* (ECIDEA). Es así como, las comunidades han iniciado un proceso de autodesarrollo a mediano y largo plazo, en el que se define a la educación como herramienta y estrategia central para alcanzarlo.

Por otra parte, el pueblo Ayüüjk de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, llevó a cabo una experiencia de bachillerato indígena como propuesta de una educación indígena, para indígenas y con indígenas apoyados por profesores mestizos con el objetivo de rescatar su lengua, fortalecerla y potenciarla a través del aprendizaje sistemático de la misma. Esta experiencia fincó sus objetivos en un modelo educativo de carácter modular, su puesta en marcha no estuvo exenta de problemas exigiendo una fuerte participación de los indígenas, así como la asesoría de especialistas en el modelo educativo modular; la presencia de la Secretaría de Educación Pública (SEP) fue permanente, procesos de esta naturaleza son vistos con desconfianza ya que disgregan el predominio de la construcción de una nación, función encargada a la SEP desde su creación. Esta situación llevó a que poco a poco fueran reincorporando el modelo del Bachillerato indígena a los cauces institucionales cambiándolo hacia una forma más institucionalizada y de saberes prácticos como es el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS). Siendo entonces reconocido por la Dirección General de Bachilleres, de manera a obtener los recursos que le eran necesarios para funcionar. Sin embargo, algunos de los principios que estuvieron en la base de la creación del BICAP, trascendieron en la conformación del actual CBTIS.

El carácter innovador de estos proyectos se sustenta en la revalorización de la lengua y cultura indígena, de sus valores, conocimientos y prácticas en los procesos de producción y reproducción social y biológica. Por ello, su método educativo intenta facilitar la reapropiación teórico-práctica de esos valores, conocimientos y prácticas para articularlos con otros conocimientos de la cultura occidental que favorezcan en la comunidad un manejo integral, diversificado y socialmente integrado de los bosques y las selvas. Cabe mencionar que tanto el Programa ECIDEA como el Proyecto educativo Mixe, se fundamentan en la concepción de que la participación de las comunidades y de sus educadores en el diseño y operación de programas educativos en el ámbito básico, puede contribuir a la resolución de estos problemas y aportar

conocimientos, valores y habilidades requeridos para el desarrollo de las comunidades. El proyecto ECIDEA desea fomentar el desarrollo de escuelas comunitarias, como lugares abiertos, integradores de los propios espacios y formas educativas y capaces de responder a los requerimientos de un desarrollo integral de los niños y niñas en las comunidades donde opere el programa. El Bachillerato Mixe pretende responder a las necesidades de desarrollo locales y al fortalecimiento de la cultura, la lengua y las tradiciones mixes.

II. TRES VISIONES DE EDUCACIÓN EN EL MUNDO INDÍGENA

La educación indígena o para los indígenas ha significado una controversia permanente, ya que la disyuntiva es o con ellos o contra ellos, es decir, una visión etnocéntrica de desconocimiento de las poblaciones y de los saberes que estos pueblos y comunidades han construido a lo largo de siglos de sobrevivencia y que no solo se desprecia, sino que se tiende a “civilizar”, blanquear y/o occidentalizar a los indígenas en aras de una sola visión de desarrollo y de construcción nacional. Y de manera unilateral y centralista, por parte de los mestizos, se tiende a decidir sobre la educación que conviene a los pueblos y comunidades indígenas como a todas las comunidades que viven en el territorio nacional sin importar sus especificidades culturales, étnicas, regionales y lingüísticas. Lo que se conforma entonces como una oposición de perspectivas civilizatorias.

Evidentemente, es lícito que los indígenas deseen conservar sus costumbres, sus prácticas sociales, culturales y organizativas, reproduciéndolas y enriqueciéndolas mediante su transmisión/reconstrucción a las generaciones jóvenes. Toda sociedad para conservarse necesita reproducirse, de allí la legitimidad de sus intenciones.

Por otra parte, surge una respuesta desde el gobierno central de proponer una educación para los indígenas ideada, pensada y planeada desde los intereses “nacionales”, desde la esfera del poder y no necesariamente vinculada con las necesidades reales de los educandos, insertos en comunidades y territorios específicos con requerimientos reales y no imaginados. No se trata de una sociedad imaginada, sino de una sociedad histórica, ubicada en el tiempo y en el espacio, con exigencias de sobrevivencia muy particulares que relevan de su contexto económico, político, étnico, cultural, lingüístico y social, de sus necesidades comunicativas y de su entorno.

III. LOS PUEBLOS INDÍGENAS EN BUSCA DE SUS RAÍCES A TRAVÉS DE UN PROYECTO EDUCATIVO

Un pueblo en busca de sus raíces significa precisamente la búsqueda de respuestas a cuestionamientos como ¿quiénes somos? ¿De dónde venimos? ¿Hacia dónde vamos? ¿Cuál es nuestro lugar en el concierto del país y de la mundialización? ¿Cuál es o cuáles son los rasgos propios de nuestra cultura ancestral? ¿De qué manera se conjuga, contemporiza con la cultura dominante en la región y en el país? ¿Cómo podemos preservarla, conservarla y transmitirla a nuestros hijos? Y esto es necesario reflexionarlo porque nos encontramos en un proceso de globalización de la economía, de la cultura y de la política, pero también en un proceso de mundialización, por el cual cualquier manifestación cultural pasa a ser patrimonio de la humanidad, reconocida o no por la UNESCO, porque toda expresión de cultura es digna de ser conservada, protegida y promovida.

Por otra parte, si esta tarea de rescate, conservación y promoción de la cultura es llevada a cabo por los propios interesados, es prueba de una identidad fuerte, individual y comunitaria y de una voluntad colectiva de realizar un proyecto desde el interior de su comunidad para

construir un modelo educativo propio y una renovación-actualización de su cultura, tomando en cuenta sus tradiciones, conocimientos, cosmogonía y lengua, en conjugación con los conocimientos universales en un mundo globalizado cultural y económicamente. La pregunta que guía nuestra exposición es la de ¿cómo se generan los proyectos culturales ECIDEA y BICAP y quiénes los llevan a cabo? Otra pregunta más allá de la respuesta descriptiva que nos puede dar el cuestionamiento anterior, es ¿cuáles son las relaciones de fuerza que están en juego en este campo cultural, indígena y mestizo a la vez? ¿Se puede hablar de un resurgimiento de la etnicidad o del sentimiento de nación, en cuanto pueblo que comparte una cosmovisión, una cosmogonía, una filosofía y una tradición, más allá de la comunidad lingüística y de la historia social del conjunto de pueblos indígenas?

La filosofía de un pueblo persiste en las comunidades porque todos los grupos humanos recurren a sus mitos fundadores para encontrar sus raíces que los ubican en un lugar, en un tiempo en el territorio ocupado, se trata de reconocer a los pueblos que reflexionan sobre sí mismos y su relación con su entorno. Los indígenas no son la excepción y buscan en lo más profundo de su memoria histórica y de sus tradiciones los elementos que les permitan reconocerse como pueblo y explicar su cosmogonía, cuál ha sido el origen de su mundo, de su universo, a través de un marco conceptual que les permite explicar sus inicios, su presencia en el mundo, su misión como pueblo, y expresarlas a través de su cosmovisión que unifica o da sentido a sus tradiciones orales, transmitidas de padres a hijos, y de generación en generación en una lengua cuyas características se pierden en la historia y en la interacción ambivalente frente a la otredad, frente al mestizo, su connacional por la fuerza de la historia.

IV. EL PUEBLO AYÜÜJK: PRINCIPIOS FILOSÓFICOS

Los Ayüüjk se construyen culturalmente a partir de sus principios filosóficos, entendidos como dualidades dialécticas que sostienen tanto su cosmogonía, como su cosmovisión en una unidad identificadora:

Como principio de existencia del universo concebimos que es a partir de una dualidad dialéctica que se manifiesta en una unidad, la cual se expresa en cada uno de los elementos del ser: tierra – vida; trabajo – tequio; humano – pueblo; son principios comunitarios que nos identifican y cohesionan como ayukjää'y. La complementariedad y el valor de la relación humana, cuando existe coincidencia en la toma de conciencia, ideas, intereses, objetivos, metas y estrategias son los elementos que a los pueblos indígenas nos han posibilitado la existencia y resistencia en la comunidad. (Gallardo y Vázquez et al., 1998)

IV.1 TIERRA - VIDA. *“dualidad de esencia y proyección planetaria”*

Dualidad de esencia y proyección planetaria. Es una filosofía que se renueva constantemente dentro de la comunidad donde se convive con los elementos que conforman la naturaleza, transformando su propia dinámica: el ser humano y el cosmos coexisten en unidad de esencia y de diversidad dentro del tiempo y del espacio.

El territorio en su sentido más amplio, fundamenta el origen de nuestra comunidad y comunalidad, Todo miembro de la comunidad adquiere su identidad cultural con relación al pueblo a que pertenece, en donde lleva a cabo su realización plena de la comunalidad¹garantizando la esencia de nuestra cultura que cohesionan los intereses con normas y principios creados en la historia del ayukjää'y fortalecidos con el simbolismo del Cempoaltepetl y *ëj konk*. A través de la práctica y participación en las comunidades se adquiere conciencia de

pertenencia e identidad al territorio y suelo, plantas y animales de uso común, esta conciencia es dinamizada por fenómenos naturales y sociales¹. (Gallardo y Vázquez et all., 1998)

IV.2 TRABAJO-TEQUIO: "Dualidad de transformación ascendente y profunda"

Es la expresión dinámica de la fuerza interior del ayukjää'y que permite la transformación de la persona a niveles superiores mediante el desarrollo de sus capacidades y potencialidades en la realización de su destino espiritual, emocional y material como parte de su integridad; el trabajo-tequio es un elemento de progreso y dignidad.

Los ayukjää'y vivenciamos el trabajo en comunidad mediante el tequio (amukkë tuu'nën, tunmujkën, këmuuntyuu'nën), que es el desprendimiento espiritual y físico de la persona hacia su pueblo como reconocimiento permanente; con él se adquiere la identidad cultural que dignifica su vida animándole a continuar compartiendo su fuerza y esperanza. (Gallardo y Vázquez et all., 1998)

IV.3 HUMANO-PUEBLO: "Dualidad de identidad cultural y trascendencia comunitaria". (Sánchez 1952)

Es el espacio de construcción de la identidad e integración del ser humano a la comunidad, en donde y desde donde define y desarrolla su potencialidad en movimiento evolutivo y dialéctico. Todo miembro de la comunidad adquiere su identidad cultural con relación al pueblo a que pertenece, en donde lleva a cabo su realización plena de la comunalidad, propiciando conjuntamente la organización de las condiciones sociales para que cada persona tenga la posibilidad de realizar su destino espiritual y material, entendiendo que cada sujeto tiene la capacidad de pensar, actuar, ser y estar, sin embargo, necesita convivir, intercambiar y enriquecer experiencias con otros individuos. Esto se fortalece a través de la unidad (lengua, servicios comunitarios, historia, territorio, organización social, religiosidad, fiestas tradicionales), construyendo y reconstruyendo los conocimientos para lograr un desarrollo colectivo y vivir en forma armónica con la naturaleza, dentro de una comunidad. (PLACODES, 1999-2001:9-12)

En este contexto filosófico, pedagógico y étnico, se da la experiencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayüüjk Polivalente, como una expresión de la voluntad del pueblo Mixe de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, de incorporarse al movimiento modernizador de la educación, recuperando al mismo tiempo, sus raíces, sus prácticas y su lengua, no para oponerse a la cultura dominante, pero sí para protegerse, resistir a las pretensiones totalizadoras del grupo hegemónico, aportando la riqueza de su visión del mundo y de su cosmogonía a la cultura universal.

V. OBJETIVOS DEL PROYECTO EDUCATIVO AYÜÜJK

- Lograr una educación bilingüe- bicultural en todos los niveles, asumiendo la responsabilidad en la educación de sus hijos.
- capacitar a sus maestros dentro del marco de respeto y amor a la propia cultura y lengua.

¹ Para Jaime Martínez, lo comunal es "lo que es de todos, lo que se comparte, lo que se piensa y lo que se sueña entre todos", es decir, la comunidad es el espíritu que ha impulsado la resistencia de los indígenas y que les ha permitido conservar los usos y costumbres como parte de la cultura vivida.

- Alcanzar una Educación integral

Los Mixes consideran que la educación es integral cuando se atiende no sólo a la parte intelectual, sino también a los valores humanos del estudiante o alumno. Cuando se educan y fortalecen sus habilidades, destrezas físicas, sus expresiones emocionales o psíquicas y la identidad de su historia, a través de la expresión artística: pintura, música, escultura; Poesía o canto y el respeto a su identidad cultural. De esta manera esta concepción integral se convierte en principio rector filosófico y pedagógico que hace distinto al nuevo modelo de educación media superior que estamos desarrollando en el BICAP, y que hace posible precisamente la interacción con las otras instituciones educativas: primaria, secundaria y el CECAM: “Así nos desarrollamos y nos educamos: en las ciencias, en la tecnología y en la valoración de toda expresión humana”. (Gallardo y Vázquez et al., 1998)

VI. EL PRINCIPIO EDUCATIVO

VI.1 EL WEJËN – KAJËN

“Yë wejën Kajën mitë” atëm nteety ntääk xa awaää”nëmp mëet jukyäjätën tsënää’yën. Päätäjtën yëk ëxpëjcpë tyëkmëjt tyëk muwenët”

“La Educación que nos han enseñado nuestros padres y la comunidad debe ser ampliada y profundizada por el educador”.

Wejën – Kajën (el ejemplo transformador, o transformar por el ejemplo) (Sánchez (1952) es el proceso educativo que se da en el interior de la comunidad de los ayukää’y, independientemente de la influencia externa. Es el propio proceso de construcción y reconstrucción histórica de la comunidad y en una relación dialéctica con la naturaleza, que se deriva de sus propios principios filosóficos y educa a los jóvenes comunitarios en el respeto cuidado y protección de la naturaleza para naturaleza misma. De aquí la importancia de conocer la historia del wejën-kajën tal como nosotros la interpretamos a partir de la tradición de la comunidad y de los estudios de algunos científicos sociales originarios de nuestro propio pueblo y otros externos a ella, pero interesados en su historia.

Esta filosofía presente en la comunidad nos demuestra que la educación ha sido una de las inquietudes constantes y permanentes más sentidas de la comunidad, no sólo como transmisión de un saber hacer práctico, concreto, mediante la escuela de la vida en la comunidad educadora, sino también como proceso institucionalizado en la comunidad escolar, en donde el educador debe continuar la misión de los padres y de la comunidad.

La inquietud no ha sido sólo de la gente escolarizada sino también de las personas o comuneros que no han asistido a la escuela porque se considera que es una forma de salir de la marginación y discriminación social.

Estas propuestas se hacen operativas en el Centro del Bachillerato Técnico Industrial y de Servicios (CBTIS) heredero del Bachillerato Integral Comunitario Ayüüjk Polivalente con características de un bachillerato tecnológico por cuanto los contenidos propuestos por la comunidad para responder a las necesidades productivas de la misma a través de sus “Líneas de Investigación y Capacitación para el Aprendizaje significativo” denominadas LICAS, se incorporan al currículo impuesto por la Dirección General de Educación Tecnológica e Industrial, (DGETI), a fin de dar respuesta a las necesidades de la población en cuanto a la agricultura y la ganadería de traspatio; el mejoramiento de cultivos en la zona; al cuidado de los animales domésticos y de la salud de la población.

VII. PRINCIPIOS SOCIO EDUCATIVOS Y POLÍTICOS

Desde estas bases construyen su proyecto educativo los Ajüüjk.

- La comunidad es la que debe decidir en qué forma quiere adquirir la ciencia y tecnología que ofrece la modernización, ya que si es por la vía de la imposición no nos va a beneficiar ni se podrá adoptar en el plazo que las instituciones determinen.
- Concebimos una educación integral comunitaria, desde preescolar hasta los estudios terminales.
- la educación debe ser de calidad”.

VIII. CARACTERÍSTICAS DEL PROYECTO DE “EDUCACIÓN COMUNITARIA INDÍGENA PARA EL DESARROLLO AUTÓNOMO - INTERCULTURAL BILINGÜE” (ECIDEA – IB)

El Pueblo tseltal de las Cañadas de Chiapas, como todos los pueblos indígenas de México, no tuvo acceso a la construcción de un proyecto educativo propio, en general al acceso a la educación se hizo en escuelas que no únicamente carecían de las condiciones mínimas para llevarse a cabo procesos de enseñanza aprendizaje elementales, sino que, para ellos se organizaban programas de “excepción”², que simplemente les servían de puente para su castellanización y asimilación en condiciones de negación, exclusión y minorización de sus propias culturas y saberes propios. Los programas compensatorios, surgidos posteriormente, para subsanar los graves problemas de rezago educativo y extrema pobreza, no tomaron en cuenta tampoco las situaciones antes mencionadas.

ECIDEA surge como un proyecto de educación comunitaria para responder al problema que se presenta en las comunidades indígenas Tseltales de no contar con programas de educación significativa y de calidad que cubra las amplias necesidades educativas detectadas en esta región. Este proyecto se construye a partir de las expectativas largamente esperadas de contar con un programa que refleje, desde la estructura misma de su concepción, las posibilidades del encuentro cultural de los pueblos en presencia, lo occidental y lo indígena, el español y el tseltal, contruidos en una interrelación equivalente y simétrica de ambos mundos, que, además, contemple y fortalezca la cultura, lengua, cosmovisión de éstos Pueblos, reconociendo sus procesos cognoscitivos propios en el marco que representan las culturas indígenas específicas.

El programa ECIDEA se fundamenta en la concepción de que la participación de las comunidades y de sus educadores en los diseños y operación de programas educativos de nivel básico, puede contribuir a la resolución de estos problemas y aportar conocimientos, valores y habilidades requeridas para el desarrollo autónomo de las comunidades. El proyecto desea fomentar el desarrollo de las nuevas escuelas comunitarias, como lugares abiertos, integrados a los propios espacios y a las formas educativas que se originan en las miradas propias de las culturas tzeltales y mayas que le dan sustento y así ser capaces de responder a los requerimientos de un desarrollo integral de las niñas y niños en las comunidades donde opera el programa.

² Nos referimos a los programas que en una primera instancia fueron contruidos para que las poblaciones indígenas tuvieran acceso a la alfabetización como decodificación de la lengua escrita dentro de un programa civilizatorio occidentalizante y castellanizador, profundizando las diferencias y la exclusión, provocando una crisis de identidad.

IX. CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN EN EL PROYECTO ECIDEA

ECIDEA considera básicas las siguientes características de su quehacer pedagógico (Equipo técnico Lumaltik Nopteswanej, (2001)

- + La educación es un derecho fundamental de los pueblos indígenas. Es aquello que ayuda a “hacer único germinal el corazón de las niñas y de los niños”, el preparar a los hombres y mujeres para la vida.
- + En ECIDEA se promueve y recrea la educación indígena porque su base identitaria: historia y cultura, cosmovisión, lengua, religión, organización, tecnología y costumbres.
- + ECIDEA es un Programa dirigido y coordinado por y para indígenas, con su propio corazón y pensamiento. Nos plantea frente a otros programas y posibilita la participación en un México pluricultural y multilingüe a partir y en la propia diferencia.
- + Es Intercultural porque estamos recuperando la propia concepción sobre la educación y los sistemas de aprendizaje, la educación familiar y comunitaria, y las prácticas valorativas fundamentales de esta educación. Revaloramos, fortalecemos la expresión de la propia cultura en un diálogo intersubjetivo y recíproco con otras culturas.
- + Es bilingüe porque la lengua materna, sus significaciones y concepciones del mundo implícitas, es la base de la educación. Estamos promoviendo el derecho a aprender en la propia lengua, a fortalecer la expresión oral y escrita del pueblo indígena, y a reapropiarnos de la palabra que dice y recrea el mundo. Consideramos al español como lengua de encuentro e interacción entre pueblos y sociedades del país. (ECIDEA, 2001)

X. LA FUNDAMENTACIÓN PEDAGÓGICA DE ECIDEA

ECIDEA entiende la interculturalidad como la interrelación simétrica entre las culturas en presencia, que recupera no solamente el respeto y comprensión del otro y de lo diferente, sino la posibilidad de construir desde y en la propia cultura las estructuras, formas y contenidos de la educación.

En el proyecto se contemplan contenidos propios y universales, que, a través de las herramientas didácticas y el trabajo pedagógico se integren dando lugar a nuevos conocimientos interculturales, donde cada sujeto encuentra su espacio y concreción sociocultural y cosmogónica, generando una nueva práctica vivencial.

X.1 Principios teóricos que sustenta el Programa ECIDEA

Estos principios se agrupan en 7 campos (Equipo técnico, 2001): Educación; Comunitaria; Indígena; Desarrollo; Autonomía; Intercultural y Bilingüe

Cada uno de estos campos sustenta el sentido y los objetivos de los procesos educativos de la educación de los Pueblos tzeltales de los Altos de Chiapas

XI. CONCLUSIÓN

La lucha de los pueblos y comunidades indígenas va más allá de satisfacer la demanda de una educación que se traduzca en acceso a programas nacionales y al abastecimiento de infraestructura, en su carácter de entidades de interés público, subsidiarias del estado-nación que las excluye; es, sobre todo, la conciencia histórica de construir una educación que posibilite la auto identificación y la autodeterminación como pueblo en una sociedad pluricultural y multilingüe.

Bajo diferentes niveles de conceptualización teórico-filosófico-educativa ambos pueblos coinciden en la búsqueda de un modelo educativo propio, que responda a sus necesidades socioculturales, productivas y económico-políticas, inmersos en un mundo globalizado, pero con su propia identidad y portadores de una cultura ancestral que puede compartir sus valores con la sociedad dominante, posmoderna, occidentalizada con pretensiones de universalidad; y a su vez enriquecerse de los valores y conocimientos de la cultura universal en un diálogo respetuoso, simétrico e intercultural.

Sp'íjubtesel bajtik yu'un yach'íl jkuxlejaltik se ha ido convirtiendo en una alternativa de educación indígena a nivel básico (preescolar y primaria) y de formación de educadores indígenas, que construyen comunidades maya tseltales asentadas en las Cañadas de la Selva Lacandona, en los municipios de Ocosingo, Citalá y Chilón, y cuya experiencia histórica y propuestas gestadas en el seno mismo de estas comunidades, representan un aporte pequeño y modesto, pero significativo, al arduo trabajo de educadores y promotores indígenas que a lo largo de todo el país luchan por la autonomía y una educación de rostro propio.

La experiencia de ECIDEA es el esfuerzo concreto de comunidades tseltales por crear una estrategia y una currícula verdaderamente intercultural y bilingüe. Las dificultades en su relación con las instituciones educativas expresan las contradicciones profundas entre los pueblos indígenas y el estado.

Se trata pues, de una nueva escuela tselal vinculada a los procesos de autonomía y autogestión, que fortalece la autodeterminación comunitaria; una escuela que incluye a todos los miembros de la comunidad como agentes de la educación; una escuela que es espacio de resistencia y creación cultural.

Nosotros pensamos que tales proyectos son necesarios y compatibles con una política educativa nacional que responda a las características locales, regionales y nacionales, mediante una política curricular flexible y de reconocimiento de todos los saberes del mundo indígena, campesino, obrero, urbano, administrativo, político; es decir del medio en el cual se desenvuelve el proceso educativo. La interculturalidad vivida bajo esta perspectiva, reconoce el derecho de todos los pueblos en presencia, a ser, estar y vivir el mundo con su propia visión y en diálogo permanente con el otro, lo diverso, intercambiando valores y prácticas sociales.

La experiencia del pueblo Ayüüjk de Santa María tlauhuitoltepec es un ejemplo de lucha permanente por la autodeterminación de sus procesos educativos, aunque lo no han logrado por el control tanto del estado de Oaxaca, como de la SEP, sin embargo, sus principios pedagógicos están presentes, lo mismo que el rescate de la lengua y de la cultura propia. La autonomía y autogestión es más relativa que la del proyecto ECIDEA, ya que depende del financiamiento federal y estatal, sin embargo, se ha constituido en una escuela incluyente, como expresión de una comunidad educadora y de la comunalidad que rige la vida de sus miembros. La vinculación

entre vida cotidiana y escuela, trabajo y educación, vida y conocimiento son principios rectores de su educación que hacen de la escuela un espacio de resistencia y creación cultural.

Ambos proyectos se fundamentan en la interculturalidad como enfoque y base de su construcción, y en la autonomía como la posibilidad de construirla; recuperan los enfoques de la educación popular, comunitaria y el bilingüismo, como la base cultural sobre la cual se construyen sus propios conocimientos, con la intención de favorecer la participación democrática en la vida nacional, la reapropiación y transformación de la cultura Tzeltal, el desarrollo justo, equitativo, real y propio de las comunidades.

XII. BIBLIOGRAFÍA

Colectivo de Educadores Indígenas Lumaltik Nopteswanej (1999), La nueva escuela tzeltal. Memoria del taller, Mineo.

Colectivo de Educadores Indígenas Lumaltik Nopteswanej (1999), Una pedagogía para la identidad cultural, Mineo.

Colectivo de Educadores Indígenas Lumaltik Nopteswanej (2001), Plan Anual de Trabajo 2001, Mineo.

Colectivo de Educadores Indígenas Lumaltik Nopteswanej (2002), Plan Anual de Trabajo 2002, Mineo.

Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA), (1996), Reformas constitucionales sobre Derechos Indígenas, México, 29 de noviembre de 1996.

De la Peña, Guillermo (1998) "Educación y Cultura en el México del Siglo XX", en Pablo Latapí, (Coordinador), Un siglo de Educación en México. México, FCE.

ECIDEA (2001), Elementos Fundamentales, febrero de 2001, Mineo.

Equipo Técnico Lumaltik Nopteswanej (2001), Principios políticos y pedagógicos del Programa Sp'ijubtesel bajtik yu'un yach'il jkuxlejaltik, Mimeo.

Equipo Técnico Lumaltik Nopteswanej, (2001), Una alternativa metodológica para la nueva escuela tzeltal, Mimeo.

Gallardo, Cristóbal, Vázquez Marino y otros (1998), Documento base de la experiencia BICAP, manuscrito, s/f.

Latapí, Pablo (1998), Un siglo de Educación en México. México, FCE.

Lumaltik Nopteswanej, (2000), Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Educativo Autónomo. Chiapas, Mimeo.

Modiano, Nancy (1874), La educación indígena en los Altos de Chiapas, México, INI, 1974.

Nahamdad, Sitton, S. (1965), Los Mixes. Estudio Social y cultural de la región del Istmo de Tehuantepec, México, INI.

PLACODES, (1999-2001), Plan Comunal de Desarrollo, Santa María Tlahuitoltepec, Mixe, Oaxaca, México.

MINDFULNESS ESTRATEGIA PARA LA VIVENCIA DE PAZ EN EL AULA

FRAGOSO FERNÁNDEZ, ESTHER

“MINDFULNESS” ESTRATEGIA PARA LA VIVENCIA DE PAZ EN EL AULA

I. INTRODUCCIÓN.

El ambiente educativo, ya sea de casa o escuela, es el espacio primordial donde las personas se desarrollan; afirma Hirsch que es la escuela donde la persona genera su segunda percepción del mundo (Hirsch, 2005) concepción que lo lleva a entablar un modo específico de entenderlo y relacionarse con él. La escuela provee un entorno socializador¹ en el joven por medio de los reglamentos, los conocimientos, la dinámica de interacción con las autoridades, el ambiente áulico y en general, las diversas formas en que culturalmente establecen sus vínculos; desde estas relaciones con los “otros” se constituye lo que Morreau llama “socialización sucesiva” (Morreau, 1997:290), referente desde donde cada uno construye la imagen de sí mismo y los principios y valores que dirigen el comportamiento y la toma de decisiones, es decir, gesta la propia forma de vivir.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.

La problemática a atender se delimitó a partir de un estudio exploratorio por medio de observaciones no participantes en las interacciones cotidianas en el colegio por parte de los estudiantes entre sí y para con sus autoridades, derivando las tres situaciones a abordar: relaciones interpersonales fundadas en la imposición de ideas o intereses a través de agresiones físicas y/o verbales, el descontento en la dinámica de las relaciones y incapacidad de negociar y establecer acuerdos; frente a la atención de estas circunstancias, los docentes expresaron tener poco conocimientos de técnicas efectivas para la formación de valores desde el ámbito académico de sus diferentes asignaturas.

A partir de esta circunstancia se planteó como problema central de investigación el estudio y diseño de técnicas educativas que desde el ámbito formal permitieran a los docentes contar con estrategias efectivas para que, en un eje transversal, se propicie el desenvolvimiento del valor de la paz en las interacciones de todos los miembros de la comunidad educativa.

III. OBJETIVO GENERAL.

Diseñar y pilotear la integración de la técnica de *Mindfulness* de manera transversal en las asignaturas que conforman el 2do y 3er semestre de la curricula del área de Humanidades con la finalidad de que los docentes cuenten con una estrategia formal que promueva el desarrollo del valor de la paz en la convivencia de los estudiantes de la comunidad educativa de la universidad.

¹ Socialización “es el estado de un sujeto que le permite conocer, comunicarse y tener conductas de interacción con el medio físico y social, acorde con su sociedad. También constituye un proceso a través del cual un sujeto adquiere las pautas socioculturales de su entorno” (Morreau, 1997: 290)

IV. FUNDAMENTOS TEÓRICOS.

Habitamos un mundo globalizado que tiende a lo material, el hombre moderno se inscribe a este contexto casi sin darse cuenta, queda envuelto en un ímpetu por conseguir todo lo que quiere; hay que andar aprisa para conseguirlo y la búsqueda de las emociones “agradables e intensas” es lo que lo mantiene alerta y corriendo hacia “un objetivo” de la forma más rápida y fácil posible: esperar la fila en el banco - enoja, si alguien se atrasa unos minutos - está ansioso, que no salgan las cosas como uno espera - altera, hasta detenerse unos cuantos minutos con el automóvil en el semáforo en rojo - a veces irrita. Ya no estamos acostumbrados a aguardar... a aceptar que las cosas poseen un ritmo, la vida se va desarrollando poco a poco y hemos de aguardar... solo así, nos es posible disfrutar el tiempo y modo en que algo se va gestando hasta llegar a ser.

Acudimos a observar varios seres humanos que poseen trabajo, una familia, medios de vida para mantenerse y sin embargo, “sienten” que no tienen lo que desean, viven quejándose como ciegos ante lo que poseen y mirando sólo lo que quisieran tener: ansiosos por que lleguen las vacaciones y en unos cuantos días de estas, deseosos de regresar a la algarabía de la universidad; ilusionados por obtener el videojuego costoso del momento y en un limitado uso, ya deseando obtener la siguiente versión sin disfrutar la que tiene en sus manos; llamo a esta vivencia “vacío interior” o como afirma Edgardo Flores, el sinsentido de las cosas, que “vendría a ser un agujero, un hueco en nuestra vida que se hace presente de manera repentina. En cuanto lo sientes, surge la necesidad de salir corriendo a ‘llenarlo’, porque al final de cuentas, es una ‘necesidad’. (Flores, 2009:2) y nos dedicamos a ‘llenarlo’ comprando cosas, obteniendo nuevas parejas, ejerciendo el sexo, consumiendo alcohol u otro enervante, dedicándonos a conformar un cuerpo esbelto, obteniendo dinero u otro bien material, absortos en el trabajo y así cada vez que obtenemos algo, requerimos más y más y más, porque este hueco es insaciable, las cosas nos dan alegría temporal pero al final, es efímera y volvemos a la insatisfacción acostumbrada; buscando de nuevo qué obtener y culpando a las cosas y personas como incapaces de darnos la felicidad. Y efectivamente, nadie tiene el poder de “hacernos feliz” ya que es un estado interior que solo puede venir del mí mismo².

Si cotejamos que no hemos podido por ese procedimiento alejarnos de este vacío, experimentado como una sensación de frustración casi permanente, se ha de cambiar de táctica; ¿por qué no preguntarnos qué puedo dar al otro, a los otros, para que sean felices?, tratar de buscar eso que impele en mí interior y deseo lograr para los otros: quizá un proyecto de bien social que me he planteado y he dejado por tantos ‘deberes’ que me he impuesto o pereza que lo posibilita ¡algún día seguro lo haré!. Tendría que estar buscando internamente lo que me apasiona e indagar medios para realizarlo en pro de otros y de mí: podría probar transformar los enojos cotidianos en pruebas de paciencia, o las pequeñas cosas que no se resuelven como deseo, en oportunidades de aceptar las cosas como son..., o quizá transformar el apego porque otro haga lo que yo deseo, por amor, que sería hacer lo que él desea y aceptarlo solamente. Todo ello daría testimonio de una fortaleza espiritual³ que estoy forjando

² Mismidad la idea que apela a la unicidad del ser y no a la condición que adquiere por el hecho de devenir (Ferrater, 1964, tomo 2)

³ Es en la coherencia entre el pensamiento, la palabra y la acción que se va gestando la fuerza de voluntad que acompaña los actos, afirma Dispenza “cuando nuestra conducta coincide con nuestras intenciones, cuando nuestras acciones están de acuerdo con nuestros pensamientos, cuando la mente y el cuerpo actúan juntos, cuando nuestras palabras son coherentes con nuestras acciones, detrás hay un poder” es el poder de actuar con determinación, esa fuerza que me lleva a realizar lo que me he determinado (Dispenza, 2012: 75)

con pequeñas actitudes que permitirán que la constancia cambie mi entorno y sobre todo, mis estados al vivir lo que he de vivir.

Afirma Gyatso “La paz interior es la fuente de toda felicidad” (Gyatso, 2017:7), pero en medio de un mundo globalizado y una vida materialista, el hombre moderno vive persiguiendo metas que cubran el cumplimiento de sus deseos, ubicando en ello el encuentro con su bienestar; por lo que dedicamos la mayor parte de nuestro tiempo a conseguir las condiciones que consideramos nos hacen felices: comida rica, vivienda cómoda, ropa elegante, pareja agradable, coches baratos, amigos prestigiados... analizando estas posesiones, nos pueden dar dicha temporal, pero también sufrimientos y preocupaciones: la comida me puede provocar enfermedad, la vivienda encarece mi vida, la ropa se desgasta, la pareja ya no me agrada con el tiempo, el coche contamina mi ambiente y los amigos quizá se irán al paso de los años.

¿Qué sucede que no conseguimos sentirnos en paz, felices? Desde la antigüedad griega, diversos filósofos⁴ y/o filosofías⁵ defienden la premisa de que el ser humano posee una tendencia natural a la búsqueda de la felicidad, entendida ésta bajo diferentes significaciones, pero que ostentan en común la premisa de que la felicidad posee como sentido, un estado de plenitud manifiesta como paz interna, más allá de la experiencia del placer “mundano” (Copleston, 1969); en ello, Savater sostiene la paradoja de una felicidad imposible pero imprescindible (Savater, 1986: 9), es decir, el ser humano desde su humanidad está condenado a buscar la felicidad, un estado de paz plena y por su misma humanidad, impedido a encontrarla.

Todos los temas referentes al hombre están ligados de un modo a la búsqueda de la felicidad, indaguemos después de las explicaciones inmediatas que nos mueven a hacer las cosas, siempre hay esta tendencia última de querer la paz, de desear ser feliz, de manera coloquial afirma Mcfall (1989: 13) cuando expresamos “soy feliz” es que lo circunscribimos a lo temporal, es decir en este momento soy feliz; al expresar “felizmente demostró que dominaba X acción” nos referimos a las conductas o habilidades que logramos; y si decimos, “soy feliz con X persona u objeto”, estamos hablando de un proceso relacional que me provoca sentirme así. A pesar de ser un término equivoco que guarda diferentes significaciones, podemos vislumbrar que la felicidad deja a su paso una sensación de satisfacción en mayor o menor grado; si analizamos ésta de una manera cada vez más profunda, podemos describirla como un estado de paz ya sea momentáneo o más perdurable que nos da contento interno.

Mauri (s/f) plantea una distinción sutil que tendríamos que estar conscientes de diferenciar ¿es lo mismo ser feliz que sentirse feliz? Aclarando hacemos hincapié que este escrito hace referencia a la felicidad que sustenta (da soporte) a todos nuestros actos, es decir, tiene un referente trascendente indagado por la filosofía y que los ejemplos descritos anteriormente, solo poseen un atisbo de ella. Es una felicidad expresada como un estado de paz interior atemporal y total, es decir, que no se circunscribe a una actividad específica sino que permea la vida, porque no proviene de algo concreto que hicimos, sino es un estado interno que soporta el estar siendo quien se es; y tampoco se refiere a un instante en que se sucedió algo, como si eso tuviera el poder de hacernos feliz, cuando en realidad la felicidad expresada como paz es un estado interior, un estado de ser, es decir de estar en paz continua

⁴ Como Demócrito Sócrates Aristóteles, Hume (véase Copleston, 1969, tomo I)

⁵ Escuelas como la Cirenaica, el Estoicismo o el Neoplatonismo (véase Copleston, 1969, tomo I y II)

(por lo menos durante un periodo); a esto advierte Julián Marías al afirmar que no existe palabra que abarque esta expresión y por ello recurrimos a conjugaciones verbales como estado de felicidad, como un grado de estabilidad de una posesión permanente y plena de paz interior (Marías, 1987:15).

Si tenemos una mente apacible estaremos felices en todo momento no importa las condiciones externas que nos rodeen, en cambio, por experiencia podemos dar certeza que, si estamos impacientes o ansiosos, aunque dispongamos de todo lo necesario, nos sentiremos insatisfechos, por ello afirma Gyatso “si deseamos disfrutar de felicidad verdadera y duradera, hemos de cultivar y mantener una experiencia especial de paz interior” (Gyatso, 2017:8).

Ante la ráfaga de estímulos continuos y conflictos permanentes de lo que acontece a diario en el mundo, muchos jóvenes están propensos a perseguir la inmediatez y rapidez con la que esperan que sucedan las cosas. Para dar una respuesta viable y educativa a la búsqueda de transformación de estas circunstancias, se realizó esta propuesta y piloteo de la técnica del *Mindfulness* o Atención plena. Su fundador Kabat-Zinn la define como “una práctica que guarda relación con desarrollar la capacidad de vivir la plenitud del momento que estamos viviendo, el hecho de estar en contacto con la finalidad de vivir en armonía con nosotros y el entorno”. (Kabat-Zinn, 2016:25). Es decir, vivir sin perderse este preciso momento de mi existencia, siendo consciente de dónde estoy, con quién estoy, qué me encuentro haciendo y permitiendo esta experiencia sea lo suficientemente duradera para sentir este momento y sostenerlo con conciencia, de modo que llegue a conocerlo y comprenderlo mejor. Es por ello que hemos de distinguir lo que

Bishop *et al* definen al Mindfulness diferenciando dos componentes: 1 La autorregulación de la atención que es mantenida sobre la experiencia inmediata, permitiendo así el reconocimiento de los eventos mentales en el momento presente; y 2 una orientación particular hacia la propia experiencia en el momento presente, que es caracterizada por la curiosidad, la apertura y la aceptación. (Bishop *et al* 2004, en De la Fuente, 2010:34)

Por un lado nos permite autorregular los actos propios ya que nos damos cuenta de lo que estamos haciendo, cómo lo estamos ejecutando, que sensación me genera el ejecutarlo y por lo tanto, puedo “adueñarme” de mí mismo y decidir si en realidad deseo realizarlo o no, o de qué modo lo llevaré a cabo; muy a menudo estamos preocupados por el pasado, por lo que ya ocurrió, o por lo que viene en el futuro cercano; teniendo la esperanza de que es ahí donde mejorarán las cosas, pensando cómo queremos que sucedan o cómo solían ser; cuando los efectos de las acciones vienen de lo que realmente hacemos o dejamos de hacer hoy.

Por otro lado, cuando casi nunca estamos donde realmente estamos, nos perdemos de la capacidad de estar en contacto con todas nuestras posibilidades, es decir, creemos saber lo que está ocurriendo pero perdemos la sensibilidad de captar cómo se siente la otra persona por estar pensando en lo que voy a entregar o dirigirme y no podré otorgarle la mejor respuesta o acompañamiento; o al escuchar una explicación, yo en realidad me encuentro físicamente ahí pero envuelto en mi velo de preocupaciones o deseos, de modo que pierdo la mitad de comprensión de lo expresado y me quedo con algunos datos que quizá me impidan realizar de modo correcto lo que me solicitan. Estas acciones son tan continuas que la dirección de donde vamos, es tan diferente del suelo que pisamos, vivo en una realidad gobernada por mis pensamientos y creencias y alejada del momento que dispongo por lo que, cuando pasa el día me digo: ¿por qué no alcance todo lo que debía hacer?, o me reclamo que no me alcanzan las horas o que debo hacer todo de prisa, o me siento saturado de pendientes, o ya estoy cansado y todavía restan actividades por cumplir, o ya no tengo tiempo para hacer realmente lo que me

gusta, o no he estado con las personas que deseaba compartir el día; afirma Kabat-Zinn “cómo despertar de los sueños, o de las pesadillas en que suelen convertirse” (Kabat-Zinn, 2016:27).

El *Mindfulness* nos permite hacernos conscientes de la dirección que posee mi vida, ya que siempre se está desplegando momento a momento⁶; lo que yo haga y ocurra en este momento es lo que va determinando lo que acontecerá en el siguiente momento: El tiempo y con él, la vida, está hecho de momentos y de los actos que voy realizando en esos momentos. Esa es nuestra vida gestándose ¿cómo no tomar su plena dirección?

Esta es una propuesta⁷ para que los educadores cuenten con una herramienta accesible, con una forma viable y sencilla de aplicarla a todas las asignaturas, a partir de una estructura clara integrada a la labor docente, que persigue que las actitudes contantes de ansia y estrés en los “nuevos” estilos de vida cada, vez más críticos, se trabajen y vayan descartando esos los estados emocionales de nuestros estudiantes.

V. METODOLOGÍA

V.1 *Diseño de investigación*

La metodología aplicada fue de corte cualitativo con la intención de analizar a profundidad los procesos actitudinales y factores relacionales en el grupo, vinculados con el valor de la paz. Se respetó el contexto natural de conducta de los estudiantes, la investigación se desarrolló en forma flexible, se adaptó a sus circunstancias dentro y fuera del aula.

V.2 *Alcance*

Fue descriptivo logrando establecer las características conductuales y emocionales generadas por los estudiantes a partir de aplicación de la técnica de estudio durante la investigación

V.3 *Contexto*

El contexto de la Universidad La Salle Pachuca es una institución privada, de carisma cristiano los estudiantes a nivel licenciatura que pertenecen principalmente a familias de clase media, los padres son prioritariamente profesionistas, el nivel de estudio en general es universitario y la clase social es media; existe un porcentaje del 19% del alumnado becado del cual el 11% es beca solidaria, es decir, pertenecen a un nivel de bajos recursos económicos.

V.4 *Población*

Está constituida por 669 estudiantes adultos, a nivel licenciatura pertenecientes al Lic. Psicología, Lic. Ciencias de la Educación, Lic. Enfermería, Lic. Comunicación, Lic. Arquitectura, Lic. Diseño Gráfico, Lic. Contabilidad, Lic. Administración, Lic. Derecho, Lic.

⁶ Este ahora en cuanto es realmente sin duración... que permite que la conciencia sometida a las condiciones de espacio y tiempo, perciba el conjunto de tiempo como la totalidad siempre presente (Coomaraswamy, 1980:8)

⁷ Uno de los múltiples ámbitos donde *mindfulness* ha demostrado ser efectivo es el ámbito educativo, y lo ha hecho de múltiples formas (véase Barnes, Bauza y Treiber, 2003; Hased, de Lisle, Sullivan y Pier, 2008; Schure, Christopher y Christopher, 2008; León, 2008, en De la Fuente, 2010:35).

Ingeniería Civil, Lic. Mecatrónica, Lic. Ing. Cibernética, su edad oscilaba de 20 a 24 años, solteros y solo el 2% con hijos.

V.5 *Muestra*

La muestra que participó en este estudio fue no probabilística, con muestreo por conglomerado, constituida por 108 estudiantes de 2do y 3er semestre de todas las carreras que imparte la universidad, en el momento de la investigación se encontraban de manera interdisciplinar en las asignaturas de 2do semestre de Humanidades llamadas Diálogo intercultural y en el 3er semestre en La Persona y su relación con los otros. Son estudiantes entre 20 a 24 años, conformados en un 66% de mujeres y un 34% hombres. En el caso de los cuatro docentes que colaboraron en este estudio, eran mujeres que conformaban la academia de dichas materias, pertenecientes al área común de la Universidad, de profesión un médico, una abogada, una filósofa y una psicóloga, y la participación de un directivo, de profesión Teólogo, quien es coordinador del área de Humanidades.

V.6 *Instrumentación y Categorías de estudio:*

Se aplicaron dos técnicas cualitativas, el grupo focal y la observación no participante.

1. El grupo focal fue implementado a los docentes participantes elaborado con 12 cuestiones distribuidas en 2 áreas que detectaba las características conductuales que permean en las interrelaciones de los estudiantes y las principales actitudes que asumen en dicha convivencia.

El instrumento fue aplicado como entrevista grupal focalizada tratando de explorar un yo social donde las diferentes aportaciones individualizadas de los docentes arrojaron una perspectiva generalizada del grupo al que pertenecen⁸. Su estructura estuvo elaborada por dos áreas de indagación, que conformaron las Categorías de estudio:

a. Caracterizar las interrelaciones más frecuentes entre el alumnado en sus actividades escolares y recreativas.

b. Determinar los conocimientos previos de los docentes sobre el manejo de estrategias para la formación de valores al interior de la escuela y su capacidad de uso.

Se empleó de manera grupal, guiado por el investigador a los cuatro docentes y directivo, durante las sesiones de academia al interior de la universidad.

2. Observaciones no participantes fueron aplicadas a los estudiantes tanto en aula como en actividades extracurriculares, perseguían dos áreas de exploración, obtener información sobre cómo las distintas técnicas del Mindfulness impactaban en la convivencia áulica y si produjeron o no, transformaciones en la convivencia grupal.

El instrumento permitió explorar el fenómeno estudiando tal y como se produce en el momento de la investigación y se trabajó explorando dos ámbitos, manejados como Categorías de estudio:

a. Detectar de qué manera el valor de la paz permeaba o no, las interrelaciones académicas del alumnado.

⁸ Alonso, L. (1995) "Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa", en Delgado J. y Gutiérrez J., Métodos y Técnicas cualitativas para la investigación en las ciencias sociales., Madrid: Síntesis Ed.

b. Identificar las principales actitudes que manifiestan los alumnos para la resolución de sus conflictos y de qué manera poseen o no, las habilidades para llegar a acuerdos entre ellos.

V.7 *Análisis de información y Validez del estudio*

a.- Análisis cualitativo descriptivo recuperó los cambios conductuales y/o emocionales de los jóvenes a partir de técnica del *Mindfulness* a nivel relacional

b. La confianza en los resultados obtenidos se logró con la aplicación de dos Triangulaciones implementadas en el cruce tanto de técnicas metodológicas como de los sujetos de estudio.

c. El tratamiento de los datos se cotejó con un grupo control equivalente.

VI. RESULTADOS.

Los hallazgos logrados a través del piloteó permitió que los estudiantes vivieran diferentes técnicas de “Atención plena” que posibilitó exponerlos a vivenciar “el estar aquí y ahora” por ciertos minutos en la jornada diaria, acción que ni estudiantes ni docentes estaban acostumbrados a experimentar. Darse sólo la oportunidad voluntaria de experimentarlo, es ya un logro, ya que actitudes de serenidad hacia el trabajo se presentaban al terminar la práctica de respiración profunda y externaban que el ímpetu de aceleración en que continuamente se sienten se diluía, lo cual permitió una mayor apertura al trabajo que seguía. En la actualidad la celeridad con la que suceden los acontecimientos y la velocidad vertiginosa con que tenemos acceso a un sinnúmero de información ha transformado la relación de los jóvenes y chicos con su entorno, afirma Romero que frente a las condiciones estables de la realidad, predominan situaciones en permanente cambio y mutación “la conciencia de cambio y duración, se verá en este sentido modificada y con ella, las restantes premisas temporales” (Romero, 2000:57), la temporalidad posmoderna –continúa explicando la autora- se ve “autolimitada por acumulatividad” de información e innovaciones que el sujeto, que las consume, vive el presente hasta agotarlo; es decir, el espacio frente al tiempo, se vuelve protagonista y los hechos dejan de responder a una secuencia y orden lineal previsto de antemano; los acontecimiento se dan, están ahí, en el ahora, en el presente.

Los indicios que externaron los alumnos durante las prácticas de silencios interiores diarios, posibilitaron el fruto, cada vez mayor, de “un vínculo” con los objetos de trabajo de las meditaciones y poder estar al inicio por minutos solo atentos a esta experiencia sin distracciones, y luego por periodos más espaciosos hasta lograr desde 19 a 27 min durante el periodo de este estudio ; esto se realizó a diferentes niveles en el grupo y hace referencia a lo que Von Beyme recrea como una nueva temporalidad y la define como conciencia de la simultaneidad, de lo inmediato, por medio de la cual el sujeto vertebró su relación con el medio, como contrapunto de la concepción del tiempo – progreso (Von Beyme 1994, en Romero 2000).

Conforme el proyecto avanzaba, los alumnos solicitaron que fuera establecido como la práctica de inicio de clases, comenzaron a arribar sin más problemas de impuntualidad, como se tenía por algunos como hábito, para “no perderse la práctica”, como ellos señalaban. Si fuéramos más concientes de la breve y transitoria existencia, asevera Maitreyabandhu, nos dedicaríamos más a experimentar el tiempo presente y ceñirlo; normalmente la cantidad de cosas que hay a nuestro alrededor “compitiendo” por llamar nuestra atención, nos obliga a

quedarnos en la superficie de nuestro ser, no podemos disfrutar las cosas si estamos exaltados, agotados o de mal humor; no tenemos tiempo de ir a la profundidad del momento y quedarnos quietos... solo contemplándolo, solo así “cultivamos el hilo de la conciencia... hasta que poco a poco, nos convertimos en el hilo mismo, vivimos nuestra vida con plena conciencia” Maitreyabandhu (2017:21)

El *Mindfulness*, Jon Kabat-Zinn (2016) lo define, como prestar atención de un modo particular, con un fin en el momento presente y sin juzgar; en este sentido, durante el proyecto, al prestar atención los estudiantes, “conquistaron” momentos de concentración cada vez más perdurables, referían -en los objetos trabajados en las prácticas- descripciones más detalladas y precisas, lo que fue dando mayor claridad en su observación y una percepción más completa del objeto del ejercicio. Hubo algunos chicos que manifestaron una mayor apreciación en la estructura del objeto, lo que permitió disfrutarlos. Los docentes manifestaron gratamente, cómo se percibió un cambio en los chicos que se distraían o costaba trabajo lograr su concentración y durante estos ejercicios, su conducta se tornaba un tanto distinta.

Durante el piloteo no se les exigían resultados a los alumnos, por lo que podían permanecer en la actividad sin tener que pasar a lograr más experiencia que solo estar y percibir; ello llevo a disminuir la tendencia a buscar explicaciones, resultados o juicios sobre si era de su agrado o no, o si servía para tal o cual acción, solo se trataba de lograr una contemplación, lo más completa posible y un disfrute de esta interacción.

Hubo alumnos que expresaron emociones de ansiedad ante circunstancias previas a los exámenes o tristeza cuando no ocurría lo que esperaban, como fue recibir bajas calificaciones de éstos; entonces, previo al nuevo periodo de los exámenes, se les aplicaron técnicas de respiración profunda y de atención a las reacciones de su cuerpo y emociones que estaban sintiendo; lo que se manifestó, fue que los alumnos generaron la capacidad de detectar pensamientos que les producían los estados de estrés y comenzar a transformarlos en sentencias de confianza y no juicio; que les permitieron ser solo observadores de su emoción “negativa” y no dejarse invadir por ella; logrando con ello, enfrentar las siguientes pruebas de forma más atenta y recordando con mayor fluidez lo que habrían estudiado y responder con menor inseguridad las pruebas; esto cotejó lo que señala Acosta, al indicar que el “*Mindfulness* forma parte de una concepción holística del ser humano que propone vivir en el presente sin juzgar, acción que es la esencia de la liberación de una mente que nos encarcela y nos condena al sufrimiento” (Acosta, 2014: 21).

Ante variados momentos reportados por los jóvenes como vividos con rapidez y sin darse cuenta que habían sucedido: como eran las respuestas a ¿dime con quienes jugaste en el partido? y no podían nombrar más de dos compañeros con certeza; o ¿cuántos colores usaste en el esquema elaborado? y nombraban sólo algunos que al comparar con el trabajo faltaban varios de señalar, incluso indicaron que a veces llegaban en automóvil a la universidad pensando en lo que debían entregar y ¡sin darse cuenta de lo que sucedió en el trayecto!; así observaron que actuaban en “automático”. Con la propuesta piloteada, se logró en momentos, lo que William James expresó sobre la atención y describe como una experiencia consciente, es decir, aquello a lo que yo decido atender (James, 1989). Esto generó que los profesores pudieran disminuir las expresiones de solicitud de atención o integración a la tarea ya que ésta se fue dando cada vez de forma más natural.

Ante los patrones egoístas que exhibían los alumnos en actividades de equipo fueron invitados a guardar silencio por unos minutos y planear cómo llegar a acuerdos negociando las

diferentes posiciones que defendían, hasta lograr resolver aquello que consideraban convenía a todos, más allá de sus intereses, esto propició en el grupo mayor empatía e ir disminuyendo las disputas. Los profesores externaron que el ambiente en general se tornó más cordial y académicamente había mayor compromiso al trabajo.

VII. CONCLUSIONES.

Concebimos que conocernos nos ha de llevar a separarnos para ser sujetos y objetos de conocimiento al mismo tiempo, la práctica del *Mindfulness* nos lleva más que a concepciones de nosotros, a la experiencia del sí mismo en vivencia, es decir, estar pleno disfrutando, intuir la belleza del momento y el regocijo de disfrutarlo; experiencia que posteriormente podemos conceptualizar; pero delimitar los conceptos, es para esta técnica, una acción extra, agregada. Lo esencial, es permitir al joven ser capaz de experimentarse con todo lo que él es. Idea que empata con la concepción más radical de *Educare*, como el proceso de sacar, es decir, de permitir que el ser humano se encuentre con lo que posee en su interior, su propio ser ... muy cerca de la vivencia de la paz interna; por ello Rugarcía afirma, “los valores en la enseñanza son sin duda el problema más importante de la educación contemporánea... La educación que se desatiende de la enseñanza de los valores no es educación” (Rugarcía, 2005, p. 93).

Los estudiantes comenzaron a “darse cuenta” de lo que hacían y por lo tanto decidían cómo hacerlo, no solo lo hacían, hubo un dominio sobre las acciones y los resultados que esperaban; esto tuvo que ver con adueñarse de sí, de conducirse a sí mismos; por lo que podemos concluir que fueron más allá de su ego⁹, a tener contacto con su ser o espíritu, lo más genuino de sí.

La técnica de Atención Plena logró que los alumnos se distancien de sensaciones de estrés provocado por acciones educativas que generan comúnmente angustia y ser conscientes de los pensamientos que las hacen surgir; pudieron identificar las emociones y sentimientos; darse cuenta que sólo eran respuestas que por familiaridad producían, pero que podían transformarlas en cierta medida, es decir, estaban más presentes en ellos mismos como sus “dueños” y menos dirigidos por las sensaciones desagradables que comúnmente los acompañaban en circunstancia similares. Eso les provocó satisfacción de entenderlo y comenzar a redireccionarlo.

Las actitudes asumidas durante los trabajos colaborativos después de la aplicación de la respiración consciente mostraron que el *Mindfulness* tiende a generar la armonía grupal y provoca que se despierte la compasión, al comprender que el otro se siente desatendido o ha sido lastimado internamente; es decir, entrar en contacto con su “humanidad” y conmoverse por el otro. Esto tiene que ver con una función sustancial en la educación, que en palabras de Delors enuncia: “dar a la educación dos orientaciones complementarias: En primer nivel, el descubrimiento gradual del otro. En el segundo nivel, y durante toda la vida, la participación en proyectos comunes” (Delors, 1996:99).

Resumiendo aciertos encontrados hemos de afirmar que con unos breves minutos al día al aplicar la técnica del *Mindfulness* de manera continua se observaron cambios tanto emocionales como conductuales en los estudiantes universitarios participantes: mayores habilidades para la resolución de problemas, actitudes más serenas que los disponían de una

⁹ “La palabra ego, viene del latín que significa yo. Pero en este caso, una máscara que nos aleja de nuestra verdadera identidad” (Acosta, 2014:22).

manera positiva al trabajo, modificaciones en algunos aspectos axiológicos como la puntualidad, mayor capacidad de percepción hacia los detalles, su concentración se fue gestando más duradera por lo que disminuyó la necesidad de solicitarles atención a la tarea por parte de los profesores; también se percibieron modificaciones en sus respuestas emocionales hacia acciones que les generaban angustia y estrés como los exámenes, desarrollando más confianza en sí mismos y recuerdo de lo que habían estudiado lo que revirtió finalmente en un mayor aprovechamiento académico.

Sintetizamos los hallazgos encontrados señalando haber alcanzado satisfactoriamente el objetivo propuesto, al afirmar que cuando los jóvenes comenzaron a darse cuenta que su trabajo repercutía en las conductas y aprendizajes no solo propios, sino de los demás compañeros, comenzaron a dejar de centrarse solo en lo que hacían ellos, y ver lo que los demás aportaban y tomarlo en cuenta; prestar atención al prójimo, es decir, al próximo, lo que promueve comunicación e interacciones sanas. Al respecto indica Winifred Gallagher que “la sensación de reciprocidad aumenta tanto el grado de satisfacción como su productividad” (Gallagher 2010: 114). Esto permitió que los docentes corroboraran que aplicar la técnica del Mindfulness, incrementa el desarrollo de una convivencia más armónica entre las relaciones del alumnado; los chicos se dieron cuenta que forman parte de un ámbito social mayor, lo que generó cohesión a la tarea social y conexión con el resto de los integrantes de las licenciaturas y al entorno universitarios mismo.

VIII. FUENTES DE CONSULTA

- Acosta, P. (2014) *Mindfulness para el mundo*, República Dominicana: Editora Búho
- Alonso, L. (1995) “Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa”. en Delgado J. y Gutiérrez J., *Métodos y Técnicas cualitativas para la investigación en las ciencias sociales*, Madrid: Síntesis Ed.
- Copleston, F. (1969) *Historia de la Filosofía*, tomo I y II, Barcelona: Ariel.
- Coomaraswamy, A. K. (1980) *El tiempo y la eternidad*, España: TAURUS
- De la Fuente Arias, Jesús; Franco Justo, Clemente; Mañas Mañas, Israel. “Efectos de un programa de entrenamiento en conciencia plena (mindfulness) en el estado emocional de estudiantes universitarios”. ESE. *Estudios sobre educación*. 2010, N° 19, p. 31-52
- Delors, J. (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI*, España: Santillana/UNESCO
- Dispenza, Joe (2012) *Deja de ser tú*, México: URANO
- Eliade M. (1988) *Tratado de historia de las religiones*, México: Biblioteca ERA*
- Flores, E. (2009) *El Sentido de vida*. Universidad Autónoma de Yucatán, Facultad de Psicología. <http://logoforo.com/el-sentido-de-vida/>. Recuperado el 29 julio de 2017.
- Gallagher, W. (2010) *Atención Plena. El Poder de la concentración*, México: Urano
- Gyatso, G. (2017) *Cómo transformar tu vida*, México: Editorial Tharpa
- Hirsch, A. (2005) *Educación y valores*. Tomo III. México: GERNIKA
- James, W. (1989) *Principios de psicología*, México: Fondo de Cultura Económica
- Kabat-Zinn, Jon (2016) *Mindfulness en la vida cotidiana*, Barcelona: PAIDÓS

- Maitreyabandhu (2017) *Vivir con atención plena*, curso práctico de Mindfulness, España: Siglantana
- Mariás, J. (1987) *La felicidad humana*, Madrid: Alianza.
- Mauri, M. (s/f) *Tesis básicas sobre la felicidad y la libertad*, España: Universidad de Barcelona
- Mcfall, L. (1989) *Happiness*, New York: P. Lang.
- Méndez F.M. (2016) *Educación, convivencia escolar y cultura de paz*, México: Editorial Cenzontle*
- Ferrater, J. (1964) *Diccionario de Filosofía*, Buenos Aires: Sudamericana Editorial
- Morreau, De Linares L. (1997) *Descubriendo continentes. Los aprendizajes en la infancia*, Buenos Aires: Lugar Editorial.
- Romero, C. (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*, Barcelona: LAERTES Editorial
- Romero P. C. (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*, Barcelona: LAERTES S.A. Ediciones*
- Rugarcía, A. (2005). “Los valores en la educación” pp. 76-98 en Hirsch Adler Ana (2005) *Educación y valores*, Tomo III , México: GERNIKA.
- Savater, F. (1986) *El contenido de la felicidad*, Madrid: Ediciones El País
- (2003) *El valor de elegir*, México: Ariel*
- Tolle E. (2003) *El Poder del Ahora*, Madrid: COFAS S.A.
- Von Beyme (1994) “La teoría política del siglo XX”, en Romero, C. (2000) *El conocimiento del tiempo educativo*; Barcelona: LAERTES Editorial

**ALTERIDADE NAS MÍDIAS E A FORMAÇÃO
DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE FRONTEIRA:
COMO RECONHECER O OUTRO
ATRAVÉS DAS TELAS?**

TONATTO, REGIANE CRISTINA
MORAES, DENISE ROSANA DA SILVA

ALTERIDADE NAS MÍDIAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM CONTEXTO DE FRONTEIRA: COMO RECONHECER O OUTRO NAS TELAS?

I. INTRODUÇÃO

Ao ouvir a música “*O Reggae*” da banda brasileira Legião Urbana (1982-1996), datada da década de 1980, notamos a seguinte representação de escola na primeira infância: “Ainda me lembro aos três anos de idade / O meu primeiro contato com as grades / O meu primeiro dia na escola / Como eu senti vontade de ir embora”. Ali, a escola havia sido representada, no sentido figurado ou não, como um lugar que limita e aprisiona, que cria muros e fronteiras.

As mudanças tecnológicas de lá pra cá são imensas, entretanto, se fizéssemos uma atualização da canção para os nossos dias, sob maior influência das mídias nas relações humanas e nas instituições, talvez ao invés de grades, pudéssemos incluir ainda, as telas. Todavia, o mesmo lugar que cria grades ou telas, é o que tem as condições para transpô-las.

É nesse sentido que essa pesquisa foi sendo tecida, percebendo a escola como um local de possibilidades para romper barreiras, quebrar tabus, enfrentar conflitos, dissolver limites e fronteiras, e as mídias digitais, como artefatos de cultura, oportunidade para aproximar e conectar pessoas, reunir vozes que estão ali presentes e valorizar as experiências culturais que circundam a convivência humana lado a lado com as diferenças.

Este artigo é consequência de uma série de diálogos interdisciplinares e narrativas identitárias, vivenciada no âmbito do programa de Pós-graduação Mestrado e Doutorado Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, localizada no Estado do Paraná, no sul do Brasil. Mais especificamente, numa região trinacional entre três países da América Latina, sendo eles: Argentina, Brasil e Paraguai.

Para Valdir Gregory (2016: 24), “as histórias de lugares são histórias de movimentos, de migrações, de conflitos e de transformações de espaços e paisagens”, que equivale a pensar que a história das pessoas que habitam regiões de fronteiras territoriais também falam sobre as formas de sociabilidade destes lugares; de movimentos entre nós, fios condutores da alteridade; e de encontros com o Outro, parte de mim.

Dessa forma, partilhamos de vozes presentes no contexto de uma escola com pretensas fronteiras nacionais, assim como, geracionais, socioeconômicas, regionais, de gênero, étnico-raciais e da presença das deficiências. Ou seja, para além das diferenças propiciadas pela fronteiras geográficas, nosso campo de pesquisa se apresentou como um peculiar espaço de diversidade cultural e linguística. O objetivo foi responder a questão problema: é possível perceber o Outro por meio das fronteiras digitais e, a partir da formação de professores com vista à alteridade, alterar os modos de sociabilidade e acessibilidade na escola?

Esta pesquisa mescla os estudos de cultura e diferença por meio da axiologia dos Estudos Culturais, onde as escolas são “[...] locais de política cultural, organizadas por modos de produção semiótica que empregam variadas tecnologias culturais para representar, exhibir e facilitar a mediação de asserções de conhecimento sobre o mundo e sobre nós mesmas” (Simon 2013: 67) e o estudo da alteridade na filosofia de Emmanuel Lévinas, em que “A alteridade só é possível a partir de mim.” (Lévinas 2015: 26), assim como, “A alteridade de um mundo rejeitado não é a do Estrangeiro, mas da pátria que acolhe e protege” (Lévinas 2015: 28). Desta forma, buscamos, por

meio da responsabilidade ética, um caminho para a educação solidária, justa e emancipadora numa região trinacional; e a formação de professoras(es), para a inserção das mídias digitais em seu fazer pedagógico, aspirando alteridade, um instrumento de luta por acesso e acolhimento.

II. EDUCAÇÃO NA CULTURA DAS MÍDIAS MADE IN BRASIL

O trecho da música ainda ecoa: “Como eu senti vontade de ir embora”. Ao falar de inclusão digital na América Latina, Jesús Martín-Barbero (2004: 350) nos diz que a escola quando desconsidera a diversidade, a atualidade, a curiosidade e as fronteiras da comunicação contemporânea, impulsiona os jovens à marginalização sociocultural. E ela faz isso quando privilegia a passividade, a repetição, a uniformidade, o provincianismo e a anacronia. O espaço, a interação e o Outro, que envolvem pertencimentos e culturas, são elementos fundamentais para que os sujeitos possam compartilhar conhecimentos e permanecer na escola.

Segundo Nota Técnica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP 2017), no período compreendido entre 2014/2015, a primeira e segunda série do ensino médio apresentaram as maiores taxas de evasão (alunos que não se matriculam em qualquer escola no ano seguinte) com 12,9% e 12,7%, respectivamente. Para Cláudia Prioste (2016: 109), “Se de um lado o adolescente vai refletir as dimensões afetivas que acumulou na infância, de outro lado será também espelho da sociedade, pois nessa fase torna-se mais sensível e reativo ao ambiente”. Por isso, no que tange às discussões sobre evasão escolar, é preciso analisar tanto a dimensão afetiva dos sujeitos quanto a dimensão cultural, de estar num mundo de subjetividades, criadas e recriadas a todo momento.

Um estudo realizado por Rangel Ribeiro, Santos Crespo Istoe e Castro Manhães (2016: 65-85), faz o levantamento de pelo 100 artigos mais pertinentes sobre a evasão escolar, demonstrando as causas de evasão, e, estratégias e políticas testadas para redução da evasão. As causas apontadas vão desde aspectos disciplinares e motivacionais como a falta de foco na importância dos estudos, bullying, falta de engajamento e criatividade, que inibem a expressão da criatividade; até questões sociais e econômicas.

Num país onde a desigualdade em todas as esferas ainda é enorme, este tema envolve, portanto, além de aspectos subjetivos, aqueles de ordem cultural, política e social. Diante do desafio de democratizar a educação e reduzir as taxas de evasão escolar, destaca-se a importância de se repensar as políticas de modo intersetorial. Afinal, a educação é um direito que deve ser preservado e promovido por toda a sociedade, e para além disso, deve permanecer em movimento, pois não tem um fim em si mesmo, quando acaba só recomeça. E como diria o amigo Nelson de Luca Pretto:

Nesse devir histórico em que a educação está entre as permanências, podemos, também, mais uma vez anunciar: A EDUCAÇÃO está morta!!! VIVA A EDUCAÇÃO. Uma nova educação que, malgrado as permanências, não é mais a mesma. Uma educação plural que, embora pertencente a esse nosso tempo/espaço contemporâneo, se manifesta em ricas e singulares histórias nos mais diversos locais. Histórias que aí estão para serem inventadas. (De Luca Pretto 2005: 79, grifo do autor).

Parceiro e colaborador nesse estudo, esse pesquisador é um dos responsáveis pela implementação dos Recursos Educacionais Abertos (REA ou Open Educational Resources - OER) no Brasil. Este termo, cunhado pela UNESCO em 2002, tem relação com recursos online que podem ser reconfigurados pelos usuários e podem permanecer disponíveis a comunidade. Em “Uma dobra no tempo: um memorial (quase) acadêmico” (De Luca Pretto 2015), nos enriquece com sua trajetória como militante científico que discute, entre outros, temas como a democratização de acesso e o compartilhamento do conhecimento. E nos faz ter perseverança na

promoção de práticas que podem suscitar mudanças na formação de professores para as mídias. Pois, quando o professor e a professora se reconhecem, não apenas como consumidores de instrumentos e meios, mas como autores e autoras de uma transformação cultural, eles e elas passam a se alterar, a pertencer e a existir no processo.

III. METODOLOGIA

Como Michael Foucault (1926-1984), nos dedicamos à pesquisa ao passo que questionamos nossas perguntas. Este caminho não pode ser diferente quando lidamos com desafios educacionais que achamos dignos e necessários de investigar, “[...] sejamos, sim, forçosamente intelectuais em atitude de risco, o que pode significar também que estejamos assumindo uma atitude relativa não só à nossa prática profissional, mas, antes, a uma genuína prática de vida” (Bueno Fischer 2007: 69). Pesquisar, para nós, seria, além de conhecer e explorar as articulações do poder e do saber, operar como um artista na escrita do pensamento.

Para Lévinas (2015: 186), “Ver é, pois, ver sempre no horizonte”. Mas, de nada adiantaria ver o Outro como a si mesmo e falar dele como numa arte finita e dos iguais. O que procuramos foi vê-lo como uma obra na arte do estranhamento. De qualquer forma, nós, assim como os filósofos levinasianos, não podemos negar que possuímos espiritualidades, crenças e preconceitos, e que eles estão incutidos em nossos pensamentos, práticas e discursos. Elementos que, de outra parte, são responsáveis pela busca por significados e pelo ato de dar sentido.

Em entrevista à Angelo Bianchi, Lévinas (2014: 28) procura mostrar que “O rosto do outro é a sua maneira de significar” e o “Seu sentido, no entanto, está originalmente no humano, no fato inicial de que o homem importa para o outro homem. Esta é a base do fato banal de que poucas coisas importam ao homem tanto quanto o outro homem (Lévinas 2014: 31). Portanto, para o além do ser, a preocupação deste filósofo, lituano-francês, estaria menos relacionada ao significar e mais com a responsabilidade pelo Outro, de forma desinteressada de santidade, recompensas, garantias de vida eterna ou lar no céu celestial.

De um lado, a metodologia foi pensada na alteridade conceituada pela filosofia levinasiana, estabelecendo aproximação entre ética e educação; e do outro, sob a base dos Estudos Culturais, pois, também concordamos com Stuart Hall (2016: 20), ao expressar “toda cultura há sempre uma grande diversidade de significados a respeito de qualquer tema e mais de uma maneira de representá-lo ou interpretá-lo. Além disso, a cultura se relaciona a sentimentos, a emoções, a um senso de pertencimento, bem como a conceitos e a ideias”. Ao nos depararmos com limites territoriais e simbólicos no campo de pesquisa e ao nos desafiar criar um espaço plural, para ver o Outro, foi preciso entender um pouco mais de cultura.

A cultura, podemos dizer, está envolvida em todas essas práticas que não são geneticamente programadas em nós (diferentemente do movimento involuntário do joelho ao ser estimulado por um martelo), mas que carregam sentido e valores para nós, que precisam ser significativamente interpretadas por outros, ou que dependem do sentido para seu efetivo funcionamento. A cultura, desse modo, permeia a sociedade. (Hall 2016: 21)

Portanto, sob à luz dos estudos de cultura e identidade dos Estudos Culturais e de alteridade da filosofia de Lévinas, realizamos a pesquisa desenvolvendo um blog educacional com design e postagens acessíveis e inclusivas. Constitui-se como sendo um artefato tecnológico e cultural provido de recursos que consideraram a ótica do binômio de inclusão/exclusão.

Acompanharmos e analisarmos as práticas dos sujeitos nas mídias digitais, por meio da netnografia, etnografia virtual, ou ainda, etnografia da Internet. Para além de uma descrição ou reconstrução analítica dos cenários e grupos culturais,

uma etnografia da Internet pode olhar em detalhes as formas pelas quais a tecnologia é experienciada na prática. Na sua forma básica a etnografia virtual também consiste em um pesquisador utilizando um período de tempo estendido imerso num campo de ação, percebendo as relações, atividades e compreensões daqueles que estão nesse ambiente e participam do processo. (Hine 2000: 04, tradução nossa)

A possibilidade metodológica para estudos de comunidades, práticas e culturas sitiadas na Internet vêm crescendo potencialmente, mas, será que a escola, e principalmente, os professores, acompanham as transformações, superam as adversidades e dominam as mídias para buscar igualdade de acesso de seus estudantes dentro das relações contemporâneas?

Para Denise Rosana Silva Moraes (2016: 255), o “ambiente digital contempla em sua elaboração caminhos não lineares, possibilidade de autonomia docente e de solidariedade”. Por meio das técnicas investigativas que experienciamos, apresentaremos pistas que nos levam a crer que a mediação midiática, o comprometimento e a responsabilidade do(a) o(a) professor(a) nos processos pedagógicos diversificados e a disponibilidade dos recursos e técnicas de acessibilidade podem contribuir para uma educação com vista à alteridade.

IV. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tivemos o privilégio de pesquisar numa região de fronteira trinacional, e da mesma forma, escolher ou sermos escolhidas por um lugar propício a pensar as tecnologias e suas mídias, não como mera ferramenta pedagógica, mas na perspectiva de desvendá-las como espaços e tempos da universalidade, da acessibilidade, do convívio, dos conflitos, e artisticamente, dos encontros com a diversidade.

Construímos um artefato tecnológico e cultural piloto sob a ótica do binômio da inclusão/exclusão, com colaboradores, professoras e estudantes, jovens e adultos, do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA) Professor Orides Balotin Guerra, em Foz do Iguaçu, cidade brasileira dessa tri-união. Portanto, o município do estudo:

[...] se liga ao Paraguai pela Ponte Internacional da Amizade e à Argentina pela Ponte Tancredo Neves, a Ponte da Fraternidade. Paraguai e Argentina usam o território brasileiro como ligação. Ônibus regulares de linha circular urbana internacional fazem o transporte de passageiros entre as três cidades há muitos anos, como se fizesse uma rota de bairro/centro/bairro de qualquer cidade. (ACIFI 2002)

Por aqui residem aproximadamente oitenta nacionalidades diferentes. A cidade é conhecida como um importante destino turístico, pois atrai visitantes do mundo todo para contemplar, entre tantas belezas naturais deste país, as Cataratas do Iguaçu e a Itaipu Binacional.

Então, para esta comunidade já mencionada, criamos um blog denominado “Este barco é nosso!”, que considerou além dos princípios da acessibilidade universal, o reconhecimento do Outro. Buscamos fazer dele um espaço de preservação da heterogeneidade, estimulando a responsabilidade na presença das diferenças. Os ajustes técnicos necessários se deram graças ao esforço coletivo e colaborativo do grupo de coautoras do blog, formado por três mulheres PCDs (Pessoas com Deficiência), entre elas, uma professora universitária com deficiência auditiva, Surda; uma técnica em assuntos educacionais com deficiência visual (cegueira) e uma jornalista e comunicadora social com deficiência física; e por colaboradores voluntários, das mais diferentes áreas do conhecimento. Ao final, a pesquisa reuniu sete postagens e cinco encontros presenciais.

Na escola, participaram da pesquisa, duas professoras regentes e duas turmas de ensino médio, totalizando aproximadamente quarenta estudantes, uma Tradutora e Intérprete de LIBRAS, e uma professora de Atendimento Educacional Especializado (AEE); além de todo o

apoio técnico-administrativo da direção e dos demais profissionais da escola, que se apropriaram significativamente da pesquisa. A faixa etária dos e das estudantes encontrava-se entre os dezoito e cinquenta e oito anos, entre eles e elas, um estudante surdo, um estudante com deficiência visual (baixa visão) e um estudante com deficiência física (cadeirante).

Logo, a etnografia da Internet nos permitiu analisar práticas de significação, identidades juvenis e relações de alteridade na escola na cultura das mídias. Nesse sentido, apontaremos um dos pontos de convergência entre os Estudos Culturais, a filosofia de Lévinas e a importância da formação de professores para a alteridade.

V. O ENCONTRO COM O OUTRO PELAS TELAS

A primeira postagem do blog “Este barco é nosso!” foi um texto de boas-vindas produzido por uma das coautoras, que escreveu um texto com a intenção de convidar as(os) participantes a navegar no blog e a importância de compartilhar conhecimentos, informações e experiências na rede. Foram oitenta e duas visualizações e quatorze comentários, a maioria anônimos, nos quais observamos palavras de incentivo à pesquisa, sugestões de melhorias e críticas à sociedade excludente. Em um dos comentários, um(a) anônimo(a) aponta os privilégios de estarmos no mesmo barco:

[...] estamos no mesmo barco sim, e ele é nosso. Temos relação com o que está a nossa volta, pois iremos interagir com ele, essa interrelação pode nos acrescentar ideias, valores e/ou poderemos rever nossas crenças, mudando nosso comportamento. Desse relacionamento podemos melhorar nossa forma de agir e de se comportar socialmente (Comentário no blog, 5 de setembro de 2016 16:30). (Tonatto 2017: 95)

Ao analisarmos o comentário, sob a perspectiva da alteridade na filosofia contemporânea, podemos perceber que a presença do Outro, pelas telas, também nos importa e nos altera, pois, saber o que pensa nos interessa. Embora o comentário nos traga elementos que caracterizam que “as práticas sociais e culturais que dão sentido ao pertencimento e fazem com que se sintam diferentes os que possuem uma mesma língua, formas semelhantes de organização e satisfação de suas necessidades” (Garcia Canclini 1995: 22), a dificuldade maior de análise foi com relação à ética e responsabilidade com o Outro. Tal comentário nos autoriza a perguntar: como seriam os relacionamentos na cultura das mídias se agíssemos com alteridade? Mesmo sem o encontro face-a-face que conhecíamos.

Neste estudo, utilizamos o termo cultura das mídias em consonância com o conceito defendido por Lúcia Santaella (2003: 24), o qual “não se confunde nem com a cultura de massas, de um lado, nem com a cultura virtual ou cibercultura de outro. É, isto sim, uma cultura intermediária, situada entre ambas”. Segundo a autora:

Para compreender essas passagens de uma cultura à outra, que considero sutis, tenho utilizado uma divisão das eras culturais em seis tipos de formações: a cultura oral, a cultura escrita, a cultura impressa, a cultura de massas, a cultura das mídias e a cultura digital. [...] Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (Santaella 2003: 24)

Nas formas de sociabilidade na contemporaneidade, mesmo que mudem os meios de acesso e interação, o encontro face-a-face continuará existindo ou poderá começar a se revelar quando conseguirmos ver o Outro com ética, como num encontro lado-a-lado, pois, mais

importante que a forma de comunicação é a forma de aprender a conviver com o Outro, do jeito que ele se apresenta naquele tempo e espaço, como o Outro, não igual a mim, nem inferior nem superior, mas, como minha responsabilidade, portanto, de modo desinteressado.

Para Lévinas (1988: 93), “trata-se de afirmar a própria identidade do eu humano a partir da responsabilidade, isto é, a partir da posição ou da deposição do eu soberano na consciência de si, deposição que é precisamente a sua responsabilidade por outrem”. Possibilidade difícil de visualizar, no período do holocausto vivido por Lévinas, e ainda hoje, na sociedade do espetáculo de Guy Debord (1931-1994) ou na cultura narcísica de Christopher Lasch (1932-1994). Por outro lado, necessária, ao examinar o momento, bem sintetizado por Joel Birman (2000: 25):

A subjetividade na cultura do narcisismo é a impossibilidade de poder admirar o outro em sua diferença radical, já que não consegue se descentrar de si mesma. Referido sempre a seu próprio umbigo e sem poder enxergar um palmo além do próprio nariz, o sujeito da cultura do espetáculo encara o outro apenas como um objeto para seu usufruto.

No contexto da diversidade, precisamos refletir sobre a formação que considerem a responsabilidade com o Outro e que tragam à tona questões relacionadas ao respeito e à tolerância.

Representantes dos Estudos Culturais no Brasil defendem a pedagogia da diferença como uma oportunidade de engajamento político e social a favor da educação para a diversidade, na qual estariam incluídas mudanças no currículo para a diversidade cultural e a formação de professoras e professores para o seu verdadeiro envolvimento no processo de elaboração e produção de conhecimento.

A perspectiva dos estudos culturais salienta a necessidade de se educar o olhar ou educar para a mídia na formação de professoras e professores, não apenas para utilizar a mídia como recurso didático, mas é preciso ir além, problematizar as narrativas que dão sentidos à cultura do consumo para atender os interesses da produção capitalista”. (Kazuko Teruya 2009: 156)

Essa oportunidade de passagem pode ser encarada como um jeito de pautar os direitos humanos e a diversidade no ambiente escolar, para além dos documentos federais. Recentemente o país aprovou o Plano Nacional de Educação - PNE 2014-2024 . Entre as diretrizes (Brasil 2014a), algumas relacionadas diretamente a pesquisa: “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; “formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade”; “valorização dos(as) profissionais da educação”; e “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade [...]”.

Mas neste ano (2018), na contramão da superação da intolerância e da promoção da diversidade, a Câmara Municipal de Foz do Iguaçu aprovou um projeto de emenda à Lei Orgânica do município, vedando a adoção e/ou divulgação de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero, com a seguinte justificativa: “A ideologia de gênero, na verdade, tem suas origens nas ideias dos países do comunismo, Karl Marx e Friedrich Engels” e “É tarefa e direito dos próprios pais definir como esse tema será abordado e tratado nas famílias” (Foz do Iguaçu 2017). Qual seria o papel do professor e da educação em direitos humanos, se não pudermos formar para a cidadania num compromisso histórico-social pautado na ética e na responsabilidade? Entendendo que “Falar de ética é tratar essencialmente da reflexão que se faz toda vez que é preciso identificar a melhor maneira de viver e de conviver (Barros Filho, Pompeu 2013: 18).

Além de prever metas para promoção dos direitos humanos e da diversidade, este último PNE, propõe a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do país. Para sua

realização, políticas transversais precisam garantir direitos e deveres sob outras agendas. Como o Marco Civil da Internet (Brasil 2014b), que estabelece princípios para o uso da internet no Brasil, incluindo boas práticas para a inclusão digital de crianças e adolescentes; respeito à liberdade de expressão, à pluralidade e à diversidade; e o estímulo ao exercício da cidadania em meios digitais.

A cultura das mídias alteram o contexto dos direitos humanos e da educação e nos obriga a criar estratégias de formação de professoras e professores com perspectivas diferentes, como por meio do ato reflexivo de buscar rumos à alteridade e a ética nas relações. Buscamos por sentidos, significados, ressignificados, enfim, pistas que vislumbraram diferentes caminhos pedagógicos de interação e participação de todos e todas num ciberespaço, o que favoreceu nossa reflexão crítica sobre as possibilidades das mídias na construção e desconstrução de práticas educacionais de inclusão/exclusão.

VI. CONCLUSÃO

Se a ideia era disponibilidade de acesso num esforço de proporcionar o intercâmbio de culturas com alteridade, o primeiro passo foi dado, pois os(as) participantes da pesquisa, ou melhor, do Barco Nosso, aprovaram o artefato tecnológico-cultural, criado de maneira inclusiva consciente, como um caminho de interação e participação de todas e todos.

O desafio de incluir a diversidade na educação desta região de fronteiras territoriais e culturais, ao longo do caminho, configurou-se em uma pesquisa-ação. Ao início, partimos da ideia de pensar a acessibilidade das mídias digitais exclusivamente para estudantes com deficiência, entretanto, por meio das leituras sobre representação a partir dos Estudos Culturais e da filosofia levinasiana do que seria alteridade, o estudo foi se transformando gradativamente e passou a incorporar e representar não apenas as histórias de pessoas com deficiência na educação, mas a história da comunidade que convive e se molda por meio das diferenças e das culturas, ou seja, por meio do encontro com o Outro.

O que enriqueceu nossa pesquisa foram os encontros, as narrativas e as reações dos participantes durante a construção do artefato. Pois, de forma qualitativa interpretativista, tivemos a oportunidade de experimentar a etnografia da Internet, virtual ou netnografia durante todo o processo de investigação, do *design* às postagens.

Além de tecer histórias e aventuras de pessoas com e sem deficiência incluídas na escola pública e na educação brasileira atual, baseada na perspectiva inclusiva, reunimos as vozes, presentes neste lugar profícuo, e as experiências que cercam a convivência humana lado a lado com as diferenças, num documentário. Esta experiência nos valeu tanto como registro quanto como memória da pesquisa e do aprendizado.

Vislumbramos uma educação mais solidária, justa e emancipadora por meio da formação de professoras(es) para o uso das mídias digitais emanadas à alteridade, as utilizando como instrumento de luta por acesso e acolhimento de todos e todas. O estudo nos deu a possibilidade de apropriar de forma significativa as tecnologias e linguagens nos espaços de interação, socializar informações e conhecimentos, e ainda, permitiu novas formas de sociabilidade e pertencimento.

E nos levam a acreditar, por intermédio da mediação educativo-cultural e da formação para a alteridade, que há possibilidade de aumentar a participação efetiva dos sujeitos à cultura das mídias, e assim, encontrar maneiras para contribuir com a diminuição do abismo digital, político, social e cultural que existe numa sociedade de classes e cindida como a brasileira.

Jamais percamos a perseverança. Que venham as novas histórias e as novas possibilidades de vivenciar a alteridade!

VII. REFERÊNCIAS

ACIFI, Associação Comercial e Industrial de Foz do Iguaçu (2002): CT 320/02. I Fórum de Debates sobre Integração Fronteira. Disponível em: http://www.camara.leg.br/mercosul/i_forum_foz_iguacu/anexoiii.htm (28/05/2018).

Barros Filho, Clóvis de; Pompeu, Júlio (2013): A filosofia explica as grandes questões da humanidade. Rio de Janeiro/São Paulo: Casa do Saber / Casa da Palavra.

Birman, Joel (2.ed.) (2000): Mal-estar na atualidade: a psicanálise e as novas formas de subjetivação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

BRASIL (2014a): Plano Nacional de Educação 2014-2024. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.

BRASIL (2014b): Marco Civil da Internet. Lei nº 12.965, de 23 de abril de 2014, que estabelece princípios, garantias, direitos e deveres para o uso da Internet no Brasil. Brasília: Senado Federal.

Garcia Canclini, Nestor (1995): Consumidores e Cidadãos. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.

Bueno Fischer, Rosa Maria (2007): Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. Em: Vorraber Costa, Marisa (org.) (2.ed.): Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. Rio de Janeiro: Lamparina editora, pág. 49-70.

FOZ DO IGUAÇU (2017): Câmara Municipal de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná. Projeto de Emenda à LOM nº 01/2017, que acrescenta dispositivo à Lei Orgânica do Município de Foz do Iguaçu, vedando a adoção e/ou divulgação de políticas de ensino que tendam a aplicar a ideologia de gênero. Disponível em: http://www.cmfi.pr.gov.br/pdf/projetos/3991_1.pdf (28/05/2018).

Gregory, Valdir (2016): Fronteiras e territórios: empreendimentos, migrantes e vivências. Em: Machado e Silva, Regina Coeli; Silva Moraes, Denise Rosana (orgs.): Interdisciplinaridade e saberes: interlocuções entre fronteiras. Cascavel, PR: EDUNIOESTE, pág. 23-49.

Hall, Stuart (2016): Cultura e representação. Tradução de Daniel Miranda e William Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri.

Hine, Christine (2004): Etnografia Virtual. Colección Nuevas Tecnologías y Sociedad. Tradução de Cristian P. Hormazábal. Barcelona: Editorial UOC.

INEP (2017): Nota Técnica nº 8/2017/CGCQTI/DEED. Estimativas de fluxo escolar a partir do acompanhamento longitudinal dos registros de aluno do Censo Escolar do período 2007-2016. Brasília. Disponível em: http://download.inep.gov.br/informacoes_estatisticas/indicadores_educacionais/2007_2016/nota_tecnica_taxas_transicao_2007_2016.pdf (28/05/2018).

Lévinas, Emmanuel (1988): Ética e infinito: diálogos com Philippe Nemo. Tradução de João Gama. Lisboa/Portugal: Edições 70.

Lévinas, Emmanuel (2014): Violência do rosto. Tradução: Fernando Soares Moreira. São Paulo: Edições Loyola.

Lévinas, Emmanuel (3.ed.) (2015): Totalidade e Infinito. Tradução de José Pinto Ribeiro. Biblioteca de Filosofia Contemporânea. Lisboa/Portugal: Edições 70.

Martín-Barbero, Jesús (2004): Ofício de cartógrafo: travessias latino-americanas da comunicação na cultura. São Paulo: Loyola.

Silva Moraes, Denise Rosana (2016): Mídias na formação de professores(as): limites e possibilidades. Jundiaí: Paco Editorial.

De Luca Pretto, Nelson (org.) (vol.1) (2005): Tecnologias e Novas Educações: Coleção educação, comunicação e tecnologias. Disponível em: <http://www.intaead.com.br/ebooks1/livros/pedagogia/07.Tecnologia%20e%20novas%20Educa%20a%E7%F5es.pdf> (28/05/2018).

De Luca Pretto, Nelson (2015): Uma dobra no tempo: um memorial (quase) acadêmico. Ilhéus, BA: Editus.

Prioste, Cláudia (2016): O adolescente e a Internet: laços e embaraços no mundo virtual. São Paulo: FAPESP.

Rangel Ribeiro, Karla; Santos Crespo Istoe, Rosalee; Castro Manhães, Fernanda (2016): Evasão escolar na adolescência: desafio social. Em: Nascimento Guimarães, (org.) Escola hoje: contexto contemporâneo de educação. Campos do Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, pág. 64-85.

Santaella, Lúcia (2003): Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-moderno. Revista Famecos, Porto Alegre, dez. 2003, pág. 23-32.

Simon, Roger J (2013): A pedagogia como uma tecnologia cultural. Em: Tadeu da Silva, Tomaz (org.) (11.ed.): Alienígenas na sala de aula. Coleção Estudos Culturais em Educação. Petrópolis, RJ: Vozes, pág. 61-82.

Kazuko Teruya, Teresa (2009): Sobre mídia, educação e Estudos Culturais. Em: Bomura Maciel, Lizete; Ribeiro Mori, Nerli Nonato (Org.): Pesquisa em Educação: Múltiplos Olhares. Maringá: Eduem, 2009, pág. 151-165.

Tonatto, Regiane Cristina (2007): Este barco é nosso! Do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade. 146f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu-PR.

**LEITURA EM SALA DE AULA:
O DESPERTAR PARA A MAGIA DAS PALAVRAS**

MARTINS, ANTÔNIA;
ARAÚJO, LUANA

LEITURA EM SALA DE AULA: O DESPERTAR PARA A MAGIA DAS PALAVRAS

I. INTRODUÇÃO

Contar histórias é considerada uma das tradições culturais mais antigas e comum a muitos povos. O conhecimento nas sociedades orais, uma vez consolidado, era compartilhado por meio da narração, repetida incessantemente para não se perder. O ensino-aprendizagem se dava pela prática, pela repetição do que era dito, aplicado aos contextos vividos e, quando se fazia necessário, ajustes eram feitos para suportar uma nova realidade (ONG, 1998). A linguagem para o consciente coletivo das culturas orais, segundo Brenman (2012), era revestida de grande poder e a palavra possuía atributos de potencialidades transformadoras. A memória, para essas culturas, era tida como um artefato de sobrevivência, pois se aprendia ouvindo os mais velhos, praticando e contando aos mais novos (BRENMAN, 2012). A valorização das vivências e do conhecimento era transmitida pela oralidade. A origem do

Ofício de contar histórias é remoto (...) e por ele se perpetua a literatura oral, comunicando de indivíduo a indivíduo e de povo a povo o que os homens, através das idades, têm selecionado da sua experiência como mais indispensável à vida (MEIRELES, 1979, p. 41).

Salienta Brenman (2012, p. 17), que “[...] não podemos pensar em uma cultura escrita e o seu produto de mais alto valor — a literatura — sem percorrer os caminhos que a originaram. O nosso escritor, erudito ou não, é herdeiro milenar do narrador oral”. As primeiras fontes de narrativas, os mitos, tinham a função de explicar o inexplicável — o que é a vida? o que é a morte? de onde viemos? o que é o universo? o que é o tempo? — perguntas que faziam parte, e de alguma forma, ainda fazem parte do imaginário das civilizações. As sociedades “primitivas orais” entendiam fazer parte da natureza, portanto, enxergavam a morte como um acidente de percurso causado por manifestações mágicas da natureza. Desta forma, o mito desempenhava, então, o papel de explicar e superar esse fenômeno (CASSIRER, 1994). O contador de história ocupava um papel de relevada importância na sua comunidade, pois ele tinha respostas para as grandes perguntas existenciais, além da generosidade em transmitir os ensinamentos (SILVA, 2011).

Surge a escrita, porém a marca da oralidade permanece principalmente devido ao restrito número de cópias de livros e a grande quantidade de analfabetos no mundo ocidental. As leituras de livros eram feitas em rodas de pessoas o que a tornava uma prática social compartilhada. A leitura em voz alta cristalizou-se como uma prática comum até o final do século XVIII, mesmo nas famílias alfabetizadas. O livro e o leitor continuavam a reunir pessoas ao seu redor com o objetivo de memorizar, recitar e emocionar (BRENMAN, 2012).

Já na modernidade, o contador de história tem um suporte concreto em suas mãos: o livro. A memorização do texto deixou de ser necessária, processo esse que segundo Ong (1998), transformou a consciência humana, liberando a energia usada antes na preservação mnemônica de conhecimento para a possibilidade de maior abstração mental.

Os estudos históricos nos permitem verificar algumas variações que aparecem em diferentes sociedades e épocas no que diz respeito à forma como as práticas de leitura eram realizadas. De acordo com esses estudos, primeiramente a leitura era realizada de forma intensiva — liam-se poucos textos, porém de maneira intensa e profunda — e, posteriormente, transformou-se em extensiva, com uma disponibilidade maior de textos, e uma leitura mais

rápida e superficial. À parte dessa configuração, as práticas de leitura poderiam ser públicas ou privadas. Na atualidade, há ainda a leitura compartilhada, realizada em grupos de estudo e leitura. O que perpassa, entretanto, todas essas práticas, independentemente de sua classificação, é que essas estão sempre inseridas nas relações sociais (LERNER, 2002).

Apesar das facilidades de se ter um livro impresso ou digital à mão, despertar o gosto pela leitura, culminando na formação de novos leitores, no tempo presente, tornou-se um dos grandes desafios de pais e professores. A leitura se não for apresentada de forma agradável, consistente e gradativa às crianças, jovens e adultos, perde o encanto da magia das palavras. Ademais, Trelease (2013, p. 7) afirma que “[...] ler é como andar de bicicleta, dirigir um carro ou costurar: para aperfeiçoar a habilidade nestas atividades você deve praticar. Com a leitura também é assim. Quanto mais se ler, melhor leitor se torna”. Almeida (2010, p. 45) corrobora enfatizando que “[...] ler é viagem. Ler é travessia. Ler é caminhada. Ler é um esforço, de onde advém o prazer, muitas vezes reconfortante e garantidor da continuidade do processo”. Trelease (2013) argumenta que a forma mais cativante de apresentar a leitura e ter sucesso na formação de novos leitores, de acordo com estudo realizado pela Comissão de Leitura, do Departamento de Educação dos Estados Unidos, é a leitura em voz alta para crianças — acrescento, adolescentes e adultos. De acordo com esse estudo, “[...] a atividade singular e mais importante para construir o conhecimento necessário para o eventual sucesso com a leitura é ler em voz alta para crianças” (TRELEASE, 2013, p. 4). O autor acrescenta outro fato importante que essa pesquisa revelou: “[...] a comissão chegou a evidências conclusivas de que a leitura em voz alta não deve acontecer somente em casa, mas em sala de aula também” (TRELEASE, 2013, p. 4).

Buscando possíveis encaminhamentos em direção à proposta para a formação do hábito da leitura e o modo como implementá-lo, abordaremos na seção seguinte essas questões.

II. A FORMAÇÃO DO HÁBITO DE LEITURA

Argumentou-se na seção anterior que o melhor momento para despertar o gosto pela leitura é durante o período da mais tenra idade, portanto uma atribuição dos pais. Essa atividade, porém, é muito pouco estimulada, ora pelo fato de os pais não saberem ler, ora por falta de conhecimento da importância em apresentar a leitura aos pequenos nos primeiros anos de vida, e, há ainda, aqueles pais que sabem ler e têm conhecimento da importância de compartilhar com os filhos porções diárias de leitura, todavia esse momento não é contemplado na agenda dos seus afazeres diários restando apenas uma pequena parcela dos pais que separam um momento para realizar o ritual de ler para os filhos, principalmente antes de dormir, desde a mais tenra idade, despertando nos pequenos o gosto pela leitura de forma prazerosa e cativante. A escola por seu turno, instituição oficial em promover a leitura e a escrita por meio da alfabetização, privilegia o modelo universal de orientação letrada, segundo Kleiman (2008),

Trata-se da continuação do desenvolvimento linguísticos para crianças que foram socializadas por grupos majoritários, altamente escolarizados, mas representa uma ruptura nas formas de fazer sentido com base na escrita fora desses grupos, sejam eles pobres ou de classe média com baixa escolarização (KLEIMAN, 2008 p. 39).

As crianças que não tem acesso às práticas pré-escolares, diante das dificuldades encontradas, e sem respostas para sanar estas dificuldades no local em que supõe-se que essas repostas residem, a escola, passam a fazer parte da estatística da desistência escolar, dando continuidade ao processo de reprodução da classe social. Essas crianças, assim como os seus pais não chegarão à universidade (KLEIMAN, 2008, p. 43-44).

A questão em pauta aqui é: quando e como apresentar a leitura às crianças? e como despertar o gosto pela leitura? De acordo com resultados de pesquisas compartilhadas por Trelease (2013), certos sons tornam-se familiares às crianças no útero materno e esses são associados ao conforto e segurança. Trelease (2013) atesta que:

O bebê está sendo condicionado — a sua primeira aula em aprender. E isso não deve apenas nos encorajar a leitura para o feto durante os três últimos meses da gravidez, mas nos leva a imaginar o quanto mais pode ser desenvolvido quando o bebê puder ver e tocar o livro, entender as palavras e sentir o leitor (TRELEASE, 2013, p. 25).

De acordo com Krashen (2004), o passo mais óbvio para cultivar o hábito da leitura é garantir o acesso aos livros. O autor afirma, como resultado de pesquisa, que ambientes onde é cultivada a presença dos livros, mais leitura é feita. Segundo Krashen (2004, p. 57), “[...] crianças que leem mais, tem mais livros em casa”.

A leitura exigida nas nossas escolas tem como tradição a leitura obrigatória para posterior exame de compreensão do texto, a qual Soares (1999), chama de “leitura escolarizada”, que é a leitura produzida na escola para a escola. É a leitura que promove distanciamento do prazer em ler. Não proporciona ao leitor o seu contexto, não existe uma conexão das intenções do leitor com o texto lido. O leitor, portanto, torna-se um mero receptor de palavras e códigos sem sentidos tendo que comprovar mais tarde essa leitura durante a submissão de um teste (KLEBIS, 2008).

O papel do professor é fundamental na formação do despertar a leitura fruição, a leitura prazerosa na sala de aula. Despertar a curiosidade dos alunos para a trama da leitura e conduzi-los por caminhos que levam às leituras significativas é o que professores apaixonados pela leitura prazerosa fazem, doutra forma “[...] sem professores que leiam, que gostem de livros, que sintam prazer na leitura, muito dificilmente modificaremos a paisagem atual da leitura escolar” (SILVA, 1998, p. 22).

O ato de ler necessita não apenas ser desvinculado de posterior submissão de testes e provas, como precisa com urgência ser apresentado como forma de “[...] abrir um mundo repleto de experiências e possibilidades. O desvelar dos mistérios do mundo e da nossa própria vida interior deveria ser objeto principal da aprendizagem da leitura” (BRENMAN, 2012, p. 71). A leitura feita com objetivo da submissão de testes e provas ignora a educação emocional e social dos alunos. A leitura contextualizada “[...] que contempla as lutas e os conflitos que os alunos vivenciam no seu cotidiano” (BRENMAN, 2012, p. 71), promove a educação emocional. Segundo Trelease (2013) há apenas duas formas de educar o coração, ou seja, as emoções:

Experiência de vida e estórias sobre experiência de vida, chamada de literatura. Grandes pregadores e professores — Esopo, Sócrates, Confúcio, Moisés e Jesus — tradicionalmente usaram estórias para desenvolver seus planos de aula, contemplando a educação da mente e coração (TREALEASE, 2013 p. 45).

A leitura prazerosa, portanto descompromissada da submissão de testes, tem compromisso com a humanização, processo, segundo Candido (1995), tem o poder de despertar no leitor traços essenciais como o autoconhecimento, empatia, compreensão e educação das emoções, bem como tolerância e respeito para com a natureza, a sociedade e o semelhante.

Na seção seguinte abordaremos os benefícios que a leitura em voz alta na sala de aula promove e como desenvolver essa atividade de forma prazerosa e encantadora.

III. O DESPERTAR DA LEITURA EM SALA DE AULA

É pertinente iniciarmos essa seção com o seguinte questionamento: o que fazer então em uma sala de aula com crianças mais velhas que não foram apresentadas à leitura nos primeiros anos de suas vidas? Embasados em Trelease (2013, p. 43), “[...] elas nunca são velhas demais para começar a desenvolver o gosto pela leitura — porém, não é tão fácil como é com as crianças de dois ou seis anos de idade”. O autor acrescenta ainda que o docente, devido à sua audiência cativa, tem vantagem em influenciar as crianças mais velhas a desenvolverem o hábito da leitura em relação aos pais que de repente querem começar a ler para o filho/filha de treze anos de idade (TRELEASE, 2013).

A fim de discutirmos a necessidade da leitura em sala de aula, podemos nos ancorar nas seguintes perguntas: “[...] o que se aprende quando se ouve o professor lendo? Em que momento as crianças se apropriam da ‘linguagem dos contos?’” (LERNER, 2002, p. 19). Tais perguntas realçam a necessidade de discussão e promoção das práticas de leitura para que os alunos se apropriem delas e se incorporem à comunidade de leitores e tornem-se cidadãos emocionalmente educados, porque “[...] ler tornou-se uma condição para que o cidadão possa entrar no mundo, viajar por ele e fazer dele a parte do processo de constituição da cidadania” (ALMEIDA, 2010).

Não obstante, é necessário fazermos referência à tensão existente no ambiente escolar no que concernem as práticas de leitura e escrita. Visto que os propósitos da escola são didáticos e comunicativos, ou seja, a construção de conhecimento, o estabelecimento de contato oral e/ou escrito com outras pessoas, a verificação de saberes, entre outros, o “[...] ler para conhecer o outro mundo possível e pensar sobre o próprio desde uma nova perspectiva – costumam ser relegados ou, inclusive, excluídos de seu âmbito” (LERNER, 2002, p. 19). Torna-se imprescindível a articulação dos propósitos escolares com a necessidade de formar leitores e escritores eficientes e eficazes na versão social (não-escolar) dessas práticas. Klebis (2008, p. 34) sustenta que “[...] certas práticas escolares de leitura mais afastam do que aproximam os leitores dos livros, e que outras são capazes de proporcionar experiências de aproximação tão fortes que nos surpreendem”.

Diante desse impasse que ainda existe no ambiente escolar, o desafio é formar praticantes da leitura e da escrita e, não, meros sujeitos decodificadores de um sistema abundante de regras, porque ler “[...] não significa tão-somente decodificar signos linguísticos a olhos vistos, mas lhes dar dignificados mais amplos, profundos e interligados” (ALMEIDA, 2010, p. 43). Portanto, é papel da escola e de seus educadores propiciar oportunidades de formação de seres humanos críticos e capazes de ler entrelinhas e assumir um posicionamento consciente e crítico frente à sociedade atual e suas demandas. A necessidade precípua é formar

Pessoas desejosas de embrenhar-se em outros mundos possíveis que a literatura nos oferece, dispostas a identificar-se com o semelhante ou a solidarizar-se com o diferente e capazes de apreciar a qualidade literária. Assumir este desafio significa abandonar atividades mecânicas e desprovidas de sentido, que levam as crianças a distanciar-se da leitura por considerá-la uma mera obrigação escolar, significa também incorporar situações em que ler determinados materiais seja imprescindível para o desenvolvimento [...] e que produzam o prazer que é inerente ao contato com textos verdadeiros e valiosos (LERNER, 2012, p. 28).

Despertar, entretanto, o prazer pela leitura no contexto escolar não é tarefa fácil, dado que existe o conflito entre o obrigatório e o eletivo – textos e obras que professores e instituições escolares estabelecem como leitura obrigatória e o que realmente os discentes desejam ler, porque segundo Pennac (1993), o verbo “ler” não suporta imperativo, tornando penosa uma atividade que deveria ser prazerosa. Há de se considerar, então, que

Ninguém tem que ser obrigado a ler nada. Ler é um direito de cada cidadão, não é um dever. É alimento do espírito. Igualzinho a comida. Todo mundo precisa, todo mundo deve ter a sua disposição – de boa qualidade, variada, em quantidades que saciem a fome. Mas é um absurdo impingir um prato cheio pela goela abaixo de qualquer pessoa. Mesmo que se ache que o que enche aquele prato é a iguaria mais deliciosa do mundo (MACHADO, 2002, p. 15).

Desta forma, faz-se urgente repensar formas e atividades didáticas que consigam conciliar esses dois pontos dicotômicos – o obrigatório e o eletivo – contemplando as necessidades e aspirações de ambos os grupos – escola e discentes.

Já Ferrarezi e Carvalho (2017) observam que

O texto é dado para não mais para ser lido e compreendido, mas para estragá-lo, para dissecá-lo como um sapo morto em uma aula de ciências. Isso é feito em cansativas análises morfológicas, sintáticas, de operadores textuais, de pretensas ideias centrais [...] (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p. 11-12).

Difícil aprender a gostar de ler nas condições que são impostas a leitura na grande maioria das escolas públicas e privadas. Os autores Ferrarezi e Carvalho (2017) relembram o tempo em que frequentavam a escola e a forma como acontecia a leitura, e como era fácil se tornar um leitor nas condições em que a leitura era apresentada aos alunos anos atrás, muito semelhante às condições ressaltadas por Krashen (2004), com a finalidade de despertar o gosto pela leitura. Segundo Ferrarezi e Carvalho (2017),

Existia na escola uma coisa chamada leitura. Sim, leitura como “matéria”, “conteúdo”, “aula”, “atividade escolar”. Não como pretexto... [...] e havia um tempo para ler na sala. Isso era conteúdo sim, senhor! Os alunos passavam uma aula inteira lendo e depois não precisavam fazer mais nada: nem redação, nem contar o que leram, nem preencher fichas. O conteúdo era ler e ler era o conteúdo (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p. 9).

Outro passo de grande importância na jornada à conquista da formação de leitores, apontado em estudos realizados por Krashen (2004), Trelease (2013), Lajolo (2005), Lima e Azevedo (2011) entre outros, é a leitura realizada em voz alta na sala de aula pelo professor. No tocante à leitura feita em voz alta na sala de aula pelo professor, esta tem a característica de incentivar o gosto pela leitura nos discentes, porque como atesta Cecília Meireles (1979, p. 42) “[...] o gosto de ouvir é como o gosto de ler”. O professor é, então, ao mesmo tempo, modelo de leitor e mediador da leitura, configurando-se como elo para a formação de futuros leitores (GROTTA, 2001).

Ler em voz alta para crianças, jovens e adultos é, então, um dos ingredientes mais importantes para despertar o gosto pela leitura, porém, para atingirmos sucesso em desenvolver o a leitura em voz alta na sala de aula a ponto de despertar nos ouvintes interesse e gosto pela leitura precisamos atentar para alguns detalhes.

Para ser um bom leitor, um leitor que cativa os seus alunos-ouvintes, o professor deve considerar a importância do ato de ler, pois de acordo com Lajolo (2005, p. 27) “[...] alunos que têm professores que gostam de ler de verdade e que acreditam na leitura têm mais chances de também gostar de ler.” Outra característica para o professor desenvolver uma leitura que desperte o interesse dos alunos pela leitura é que ele desenvolva uma relação de afetividade com os alunos (KLEBIS, 2008), pois, na escola, o professor é o modelo de leitor que pode vir a motivar os alunos a desenvolver o gosto pela leitura (GROTTA, 2001).

É importante que o professor desempenhe um bom papel de leitor para que seja considerado por seus alunos um modelo, para tanto o professor tem que ser transparente

quanto aos objetivos da leitura, selecionar e conhecer o texto antes de ler para os alunos, pois segundo Lajolo (2005)

Quando lemos em voz alta para um grupo de pessoas — uma classe por exemplo — somos (literalmente) porta-vozes do texto que estamos lendo. A responsabilidade de quem está lendo aumenta muito quando apenas essa pessoa dispõe de uma cópia do texto. É através da voz de uma pessoa — exclusivamente através dela — que cada um dos ouvintes tem contato com o texto (LAJOLO, 2005, p. 28-29).

Ademais é necessário preparar o ambiente, a sala de aula. A atenção dos alunos deve estar voltada para a história. A entonação da voz do professor, olhar nos olhos dos alunos enquanto narra, emocionar-se e transmitir essa emoção para os alunos são aspectos determinantes para cativar a atenção dos alunos e despertar nesses o gosto pela leitura (TRELEASE, 2013).

A fim de viabilizar esse momento de leitura em sala de aula, um planejamento minucioso deve ser realizado pelo docente. O professor-leitor deve ter conhecimento do livro desde sua capa, roteiro, personagens, clímax, etc. Rigolet (2009) observa, ainda, que.

Quando a motivação é espontânea, de ambas as partes — leitor/ouvintes -, o momento torna-se mágico, cada membro do grupo sentindo a magia da ludicidade, o ambiente caloroso e descontraído, enfim, este flui de afetos que, para nós, deveria representar o objetivo primeiro e último de qualquer ato de leitura (RIGOLET, 2009, p. 113).

Nesta seção refletimos sobre fatores fundamentais para o sucesso do desempenho da leitura em voz alta na sala de aula. A seção seguinte apresentará as contribuições que o hábito da leitura prazerosa promove no desempenho acadêmico dos leitores.

IV. LETRAMENTO, PRÁTICAS DE LEITURA E SUA CONTRIBUIÇÃO PARA A MELHORIA DO ENSINO-APRENDIZAGEM

Falar sobre letramento não é tarefa fácil devido à complexidade em torno do tema. Segundo Kleiman (2008), o fenômeno letramento não está restrito ao mundo da escrita, vai muito além do processo de aquisição de códigos, seja este alfabético ou numérico. De acordo com Kleiman (2008),

Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos, processo geralmente concebido em termos de competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento, como a família, a igreja, a rua — como lugar de trabalho —, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2008, p. 20).

Desta forma o letramento social acontece independente do sujeito possuir a habilidade de decodificar as letras ou números. A nossa reflexão, nesta seção, envolve os dois tipos de letramento: letramento como prática social e o letramento como ter a habilidade de decodificar letras e números. Isto é, o letramento como prática social, a leitura de histórias em voz feita pelos pais aos filhos pequenos, na fase pré-escolar, na hora de dormir e seus efeitos no desempenho acadêmico.

De acordo com estudo realizado por Heath (1982), entre três grupos: um grupo que a autora identifica como majoritário, ou seja, famílias com alto grau de escolarização, um segundo grupo, famílias com baixo grau de escolarização e o terceiro grupo menos escolarizado ainda. Nos dois primeiros grupos, os adultos conservam o ritual de ler histórias para as crianças desde os primeiros meses de vida, ainda que exista diferença na forma de

interação dos adultos e crianças envolvendo as histórias contadas. Já o último grupo, o menos escolarizado, o ritual de ler histórias para os filhos antes de dormir não existe.

Heath (1982) aponta que as crianças de ambos os grupos apresentam desempenho semelhante até a terceira série quando a leitura do livro é feita sobre partes do texto e as perguntas sobre o que foi lido requerem respostas explícitas, de fácil identificação no texto, porém, as perguntas que extrapolam o contexto do livro, como a opinião sobre o que foi lido, ou comparações entre aspectos da leitura e o cotidiano do aluno, as crianças do grupo majoritário se destacam participando plenamente. Quando esses grupos atingem a quarta série a diferença é drástica, segundo Kleiman (2008) esse fato ocorre porque:

A escola pressupõe que a criança pode estender as suas práticas em eventos de letramentos a outros contextos — como de fato é o caso da criança majoritária, que já teve ampla prática pré-escolar nessas formas discursivas na díade, com sua mãe —, a escola não ensina a criança a fazê-lo.

Essa reflexão sobre a pesquisa de Heath (1982) é importante no contexto deste artigo, primeiro, porque é mais um respaldo teórico que corrobora a minha convicção sobre a importância da leitura em voz alta para crianças e, segundo, porque vai ao encontro da minha opinião sobre a forma como a leitura é apresentada aos pequenos, descontextualizada e com o objetivo da submissão de avaliação sobre o entendimento do que foi lido, bloqueia o despertar da leitura prazerosa e cria traumas, promovendo estranhamento entre alunos e leitura.

Enquanto representante da escola, na condição de professora, comungo com Lajolo (2005, p. 13) a assertiva de que “[...] a escola toda — e cada professor em sua classe — precisa incluir a leitura em seu projeto pedagógico”. Por acreditar no poder emancipador da leitura, tanto no que diz respeito aos aspectos culturais e emocionais e, ainda, no poder que a leitura tem de promover a educação integral do ser, contemplando os aspectos cognitivos e emocionais, desenvolvo a prática de ler em voz alta na sala de aula para alunos de todas as idades: crianças, adolescentes, jovens e adultos.

O prazer de ler foi despertado em mim desde muito cedo ao ouvir adultos lendo. Como professora de inglês, na rede pública de ensino, tive que assumir, além da disciplina de inglês, as disciplinas de artes e ensino religioso para completar minha carga horária. Foi durante as aulas de ensino religioso que comecei a ler pequenas histórias em voz alta com temas pertinentes à disciplina religião. As histórias lidas faziam parte de uma coleção de livros chamada: Histórias para aquecer o coração, traduzida do inglês como *Chicken soup for the soul* (Canja de galinha para a alma).

Anos depois, lecionando na atual instituição em que trabalho, ministrando aulas somente de língua inglesa, dei continuidade a leitura das histórias para aquecer o coração nos encerramento das aulas, inclusive com a participação da leitura feita por alunos. A leitura encanta e cativa os alunos que esperam ávidos por sua vez de participar.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando questões anteriormente abordadas, é pertinente nesse momento final, salientar alguns tópicos importantes no que diz respeito à leitura em voz alta para crianças, adolescentes e jovens, na sala de aula ou até mesmo em contextos informais de aprendizado.

Constatamos que a atividade de contação de histórias é uma atividade que há muito vem sendo realizada, entretanto, não é possível assegurar o seu início e, até mesmo, quando o ofício de contador surge (MEIRELES, 1979).

Percebemos que os estudiosos (ALMEIDA, 2010; BRENMAN, 2012; KLEBIS, 2008; LERNER, 2002; TRELEASE, 2013) são pungentes ao enfatizar que a leitura em voz alta, em especial para crianças e jovens, é uma atividade singular e mais importante para construir conhecimentos e ter sucesso com a leitura, ou seja, para a formação do futuro leitor.

Alinhando-me aos pressupostos defendidos pelos autores citados neste trabalho, verificou-se que a formação do hábito de leitura inicia-se no ventre materno, quando e se, são criadas situações de leitura para o nascituro ou, posteriormente, no seio da família ou no ambiente escolar. Pressupõe-se, então, que sempre há oportunidades para a formação do hábito de leitura.

Ponderamos, também, sobre como a leitura é percebida no ambiente escolar e, constatamos que, na maioria das vezes, a leitura está relacionada ao cumprimento de alguma atividade avaliativa e, por meio de textos e livros escolhidos pela instituição ou docente. Reforça-se, com isso, a ideia de que a leitura é obrigatória e não uma atividade de prazer. Conforme atesta Pennac (1993), a imposição em ler nunca irá despertar em outra pessoa o deleite pela leitura.

Finalizando este texto, mas não as reflexões suscitadas por ele, advogo que todos e, principalmente nós, docentes, temos o compromisso social em fomentar oportunidades de leitura e despertar o gosto nos nossos discentes em ler, ler mais e ler muito. Desta forma, estaremos não só formando leitores, mas, também, cidadãos críticos e reflexivos para uma sociedade cada vez mais exigente e fluida, uma vez que “[...] a leitura tornou-se uma condição para que o cidadão possa entrar no mundo, viajar por ele e fazer dele a parte do processo de constituição da cidadania” (ALMEIDA, 2010, p. 43).

Em relação a como introduzir essas práticas de leitura em sala de aula, julgo que cada professor deve ponderar sobre o melhor momento, de que forma, com quais materiais, lembrando sempre que essa é uma atividade prazerosa e, por isso, não deve ser atrelada a notas. Ademais, “[...] em educação, não existem milagres ou soluções fáceis. Existem trabalhos, estudos, pesquisas, propostas [...]” (ALMEIDA, 2010) e, acrescento, leituras, tentativas, acertos e erros.

O que realmente importa é, por meio da leitura, despertar para a magia das palavras.

VI. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geraldo Peçanha. Práticas de leituras para neoleitores. 2. Ed. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

BRENMAN, Ilan. Através da vidraça da escola: formando novos leitores. Belo Horizonte: Aletria, 2012.

CANDIDO, Antonio. Vários Escritos. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CASSIRER, Ernst. Ensaio sobre o homem. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

FERRAREZI, Celso Jr.; CARVALHO, Robson Santos. De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica. São Paulo: Parábola Editorial, 2017.

GROTTA, Ellen Cristina Baptistella. Formação do leitor: importância da mediação do professor. IN: Leite Sérgio A. da S. (Org.). Alfabetização e letramento: contribuições para a prática. Campinas, S.P.: Escrita, 2001.

HEATH, Shirley Brice. What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*, vol. 11, pp. 49-76.

CANFIELD, Jack; HANSEN, Mark Victor. Histórias para aquecer o coração. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

KLEBIS, Carlos Eduardo de Oliveira. Leitura na escola: problemas e tentativas de solução. IN: SILVA, Ezequiel Theodoro da. (Org.). Leitura na escola. São Paulo: Global, 2008.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. IN: KLEIMAN, Angela B. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 2008.

KRASHEN, Stephen D. The power of reading: insights from the research. U.S.A.: Libraries Unlimited & Heinemann, 2004.

LAJOLO, Marisa. Linguagem e letramento em foco: meus alunos não gostam de ler, o que eu faço? Campinas: Cefiel/IEL/Unicamp, 2005.

LERNER, Delia. Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LIMA, Bárbara Carvalho Marques Toledo; AZEVEDO, Heloísa Helena de Oliveira. Leitura fruição em sala de aula: subsídio para a formação do leitor. Cadernos da Pedagogia: São Carlos, Ano 5 v. n. 9, p. 66-79, jan-jun. 2011.

MACHADO, Ana Maria. Como e Por que ler os Clássicos Universais desde cedo. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.

MEIRELES, Cecília. Problemas da Literatura Infantil. São Paulo: Summus, 1979.

ONG, Walter. Oralidade e cultura escrita. Campinas: Papyrus, 1998.

PENNAC, Daniel. Como una novela. Barcelona: Anagrama, 1993.

RIGOLET, Sylviane Angèle. Ler livros e contar histórias com as crianças: como formar leitores activos e envolvidos. Porto – Portugal: Porto Editora, 2009.

SILVA, Ezequiel Teodoro da. Elementos da Pedagogia da Leitura. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

SILVA, Rosimeire Cardoso Faria Soares. Histórias para ler o mundo. Artigo científico apresentado para a conclusão do Curso de Pós-Graduação em Mídia, Informação e Cultura do Centro de Estudos Latino-Americanos sobre Cultura e Comunicação da Universidade de São Paulo. CELACC/ECA – USP, 2011.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura literária infantil e juvenil. IN: EVANGELISTA, A. A. M; BRANDÃO, H. M. B.; MACHADO, M. Z. V. (Orgs.). A escolarização da leitura literária. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TRELEASE, Jim. The read-aloud handbook. New York: Penguin Books, 2013.

**DESARROLLO INDUSTRIAL CHILENO Y POLÍTICA
EDUCACIONAL TÉCNICA NACIONAL:
DEBATES, SINTONÍAS Y AVANCES EN LA PRIMERA
MITAD DEL SIGLO XX**

TAPIA FIGUEROA, CLAUDIO ANDRÉS

DESARROLLO INDUSTRIAL CHILENO Y POLÍTICA EDUCACIONAL TÉCNICA NACIONAL: DEBATES SINTONÍAS Y AVANCES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XX

I. PRESENTACIÓN

El siglo XIX estuvo marcado en Sudamérica por los procesos de emancipación y las propuestas de construir Estados-naciones que respondieran a los desafíos propios de una comunidad organizada. Este ideal debió enfrentar una serie de traspiés, tanto en los aspectos políticos, económicos y sociales. En esa dinámica, las materias primas, a partir de los recursos naturales que poseían los nuevos países, se transformaron en una alternativa para vincularse en un mercado internacional cada vez más amplio y demandante. Bajo este escenario, los gobiernos debieron transitar hacia el proceso de toma de conciencia de la necesidad de contar con políticas educacionales, que contribuyeran, al proceso económico nacional. Sin embargo, ello no ocurrió de forma eficiente sino hasta adentrado el siglo XX y en donde los avatares de la Crisis de 1929, obligaron a los gobiernos a adaptarse a las transformaciones económicas y a repensar su propio esfuerzo en cuanto a potenciar una política educacional acorde a las necesidades de la industria.

En tal sentido, este trabajo, se plantea desde la dinámica de la situación del Estado chileno, que transitó por este proceso desde las últimas décadas del siglo XIX hasta los inicios de la década de los 40' del siglo XX, bajo un contexto donde se destaca los efectos de la guerra del Pacífico, con la incorporación de recursos naturales (Ortega 1984: 41-46), y donde a los pocos años se debatió sobre la posibilidad de avanzar hacia la incorporación de un proceso de desarrollo industrial, versus la mantención del modelo tradicional de explotación de materias primas. Tras la debacle que significó la guerra civil de 1891, primó en las tres décadas siguientes una política económica basada en los beneficios obtenidos de la explotación salitrera, entregada a manos particulares, cuyos tributos al Estado permitieron avanzar en una serie de obras de infraestructura, una política de modernización, pero que carece de una proyección más allá de considerar que este mineral seguiría siendo el gran surtidor de recursos.

Paralelamente, es posible señalar que existió también un incipiente, pero sostenido desarrollo industrial en distintas áreas de la producción y generadas en diferentes espacios geográficos del país. A la vez, se puede establecer la escasa participación del Estado chileno en el ámbito educacional, demostrando la falta de sintonía entre estos dos elementos en la conformación de una estrategia de desarrollo nacional. Como contraparte, existieron también otros actores que se vincularon a la idea de desarrollar un esfuerzo educativo en el tiempo, como parte de la necesaria asociación con el avance industrial del país.

II. CHILE EN EL CONTEXTO INDUSTRIAL Y EDUCACIONAL DE FINES DEL SIGLO XIX.

Una vez alcanzado el proceso de emancipación nacional, el estado chileno no avanzó en un cambio de paradigma de desarrollo económico, quedando supeditado principalmente al modelo económico extractivo, en función de las haciendas de la zona centro sur del país, y a la actividad portuaria de Valparaíso, como centro de intercambio comercial, siendo este puerto el núcleo económico del país durante gran parte del siglo XIX. Sin embargo, hacia la década de 1830, se generó un espacio para que se sondearan nuevas áreas para incorporar a la economía nacional. En tal sentido, la exploración minera en la región de Atacama, fue el impulso para iniciar un relevante desarrollo industrial, que marcaría al país. En efecto, el descubrimiento de

plata en Chañarillo, fue el punto de inicio de uno de los ejes de la industria nacional, la que con el paso del tiempo, continuaría sus avances hacia el norte. Si bien es cierto, esta industria fue clave en el siglo XIX, se debe señalar también que este fue un esfuerzo potenciado, esencialmente, desde el mundo privado, restándole al Estado emitir autorizaciones y la recaudación de tributos.

Paralelamente, se fueron instalando en el territorio nacional, de manera lenta pero sistemática desde mediados del siglo, algunos obrajes y pequeñas industrias, que fueron configurando la plataforma local en pleno desarrollo mundial de la revolución industrial. En la mayoría de los casos, estas iniciativas eran generadas por comerciantes de origen europeo que buscaron, en tierras americanas, las oportunidades para emprender. Y si bien es cierto, Chile no era uno de los destinos predilectos de inmigrantes, aun así, dentro del volumen que arribó al país, se generó un impulso económico, que tendría repercusiones en el tiempo.

De esta forma, la revolución industrial llegó a Chile, en ámbitos como la agroindustrial, las textiles y, más avanzado el siglo, la madera y la industria química (Pizzi, Valenzuela, Benavides 2009: 62-63). Si bien la mayoría de estos esfuerzos provenían del ámbito privado, el Estado chileno aportaba al desarrollo industrial desde dos áreas: la primera de ellas correspondía a la industria militar, principalmente a través de la Fábrica y Maestranza del Ejército, que tuvo momento a lo largo del siglo XIX donde se buscó generar avances en la materia, por ejemplo en la implementación de la Maestranza de Limache. En segundo lugar, y con una mayor presencia en el tiempo, la creación en 1884, de la Empresa de Ferrocarriles del Estado, como una iniciativa gubernamental que difiere del resto de la región latinoamericana (Pizzi, Valenzuela, Benavides 2009: 63).

En 1842, cuando se fundó la Universidad de Chile, se le entregó, entre otras, la responsabilidad de administrar la enseñanza primaria y secundaria, la que se enfocó en la preparación humanista científica, sin grandes cambios hasta 1879. Tras el término de la guerra del Pacífico, la intelectualidad liberal chilena, intensificó sus contactos con el extranjero, con la visión de ampliar la cobertura educativa, pero primero se tendría que intervenir en la formación del docente, ya que pese a existir una serie de Escuelas Normales para ese tiempo, su aporte aún era escaso en el país. El cambio del modelo francés por el alemán, hacia mediados de la década de 1880 implicó considerar además otras áreas en cuanto a que se integraran a la cultura nacional, teniendo como eje la educación (Labarca 1939: 181). Así, para fines de la década, el fomento de la instrucción pública, estuvo asociado a la necesidad de que los sectores populares se sintieran parte del país. Esta visión seguía las doctrinas europeas que tenían como eje el fomento y profundización del espíritu de unidad e identidad nacional (Monsalve 1998: 147). No obstante, en el ámbito de la educación técnica, el avance fue más bien escaso, quedando limitado al fomento de algunas “Escuelas Agrícolas”, que en la mayoría de los casos, se transformaron en espacios destinados a enviar a huérfanos de la guerra (Méndez 2004: 44-45).

Para ese entonces, el Estado chileno mantenía dos ejes en la educación técnica: la Escuela de Ingeniería de la Universidad de Chile que en 1853 inició la formación de esta disciplina con las especialidades de: Geografía, Minas, Puentes y Caminos, además de Arquitectura. No obstante los alcances eran limitados por cuánto año a año, solo un par de estudiantes egresaban de la carrera. La otra iniciativa era la Escuela de Artes y Oficios fundada en 1849, como el principal referente formativo de los técnicos y obreros calificados, egresando como aprendices de: mecánica, carpintería, fundición y herrería (Muñoz, Norambuena, Ortega, Pérez 1984: 22). A estas iniciativas del gobierno (ambas centralizadas en Santiago) se sumaron otras en regiones, como es el caso de la Escuela de Minas de Copiapó, fundada en 1857, la Escuela de Minas de La Serena fundada en 1887, en el contexto de la creación del Ministerio de Industria y Obras

Públicas, teniendo entre sus responsabilidades, la tarea de crear y mantener escuelas de artes y oficios (Cariman 2012: 37). Ya adentrados en el siglo XX se unirán a la formación la Escuela de Minas de Antofagasta creada en 1918 y Escuelas industriales en Concepción, Valdivia, entre otras.

III. DESARROLLO DE LA INDUSTRIA SALITRERA Y LAS “OTRAS”.

Tal como ya se ha señalado, la guerra del Pacífico implicó entre sus consecuencias económicas, la incorporación de las provincias de Tarapacá y Antofagasta, y con ello, un relevante potencial minero, en ese entonces, a partir de la industria salitrera. Cuando en 1880 el estado comenzó a rematar los yacimientos existentes y autorizar nuevas explotaciones, no optó por impulsar desde el Estado este esfuerzo, quedando ello en manos de capitales privados. Empero, sí aportó con establecimientos educacionales enfocados en la minería, tal como se señaló anteriormente. La mirada estatal se limitó entonces a generar posibilidades para implementar labores técnicas en las calicheras.

Pese a la relevancia del desarrollo minero salitrero, resulta interesante señalar que en la bibliografía sobre los sistemas de explotación, extracción y gestión, predomina la acción de ingenieros europeos o estadounidenses como aportes significativos (Arellano-Escudero 2016/2017: 449-467) cuyas metodologías se superaban con el tiempo:

“El procedimiento Guggenheim esté llamado a corto plazo a reemplazar en absoluto al denominado Shank, siempre que resulten efectivas sus ponderadas ventajas económicas... los procedimientos mecánicos de la pampa, o sea, los grandes cubos de caliche así extraídos, es lo que constituye las grandes ventajas conseguidas por los técnicos norteamericanos de Mr. Guggenheim” (Marín 1931: 6). La escasa participación de ingenieros chilenos en el desarrollo minero, se podría explicar en parte, en el hecho que casi todos los egresados de la Universidad de Chile, orientaban su formación en el ámbito de las obras públicas (Mellafe, Rebolledo, Cárdenas 1992: 122).

En 1883 y bajo el amparo de la Sociedad Nacional de Agricultura (SNA), se creó la Sociedad de Fomento Fabril (SOFOFA), como una iniciativa de industriales y comerciantes, para el desarrollo del impulso industrial en el país, más aun en un escenario de postguerra que abría espacios para llevar a otros mercados algunos de los productos chilenos, tanto de origen agrícola, como de producción industrial. Al desarrollo agroforestal y textil, se sumó el desarrollo en ferrocarriles, específicamente en las distintas maestranzas estatales que se crearon para refaccionar carros y vías. (Quedando sólo imposibilitadas de la construcción de locomotoras, ya que algunas partes/piezas debían ser elaboradas en fundiciones más avanzadas que las chilenas)

La química fue otra de las industrias que comenzó a desarrollarse en los últimos años del siglo XIX y comienzos del XX, principalmente bajo los aportes de extranjeros que se instalaron en el país, siendo, una etapa fructífera para profesionales alemanes, que aprovecharon la positiva imagen que Chile tenía de su país y los aportes que sus connacionales estaban desarrollando en otros ámbitos. Por su parte, el rubro de la construcción fue otra de las áreas que se sumó al avance en la profesionalización, destacando entre algunas, el establecimiento de empresas al interior de la región de Valparaíso (Calera).

Todas estas iniciativas, en la medida que se implementaban se iban concatenando con las acciones del Estado, iniciando campañas de difusión de los productos nacionales en el mercado latinoamericano, de la mano de las Ferias Internacionales, así como también de acercamientos directos en las relaciones comerciales con países de la región. Un caso emblemático de este proceso corresponde a la vinculación con Ecuador, donde delegaciones de empresarios

desarrollaban gestiones en ese país para atraer potenciales comparadores tanto del Estado como particulares (Tapia 2016: 118).

IV. LOS CAMBIOS INDUSTRIALES EN EL CONTEXTO DE LA I GUERRA MUNDIAL.

Si bien es cierto que en víspera del inicio de la Gran Guerra, la industria salitrera era pujante, no estaba exenta de problemas en cuanto a la producción (Couyoumdjian 1974: 14-16). Y una vez que se inició el proceso bélico, los problemas para los productores se agudizaron. No obstante, este proceso, permitió el fortalecimiento de otros sectores fabriles que estaban supeditados por el peso de la economía salitrera.

En efecto, los demás sectores productivos nacionales se hicieron notar, especialmente en el período más crítico del conflicto armado (Robles 2009: 124). La sinergia que se generó entre el mundo agrícola y la producción industrial en el período alcanza una mayor notoriedad en cuanto, el crecimiento del sector fabril, se asocia a los requerimientos de materias primas. No obstante lo anterior, uno de los inconvenientes en este escenario, se relacionaba con la falta de personal calificado para el trabajo. Cabe señalar que algunos de los avances en el sector industrial intentaron dar el salto entre la producción artesanal hacia la mecanización de algunos procesos y, en este escenario, la necesidad de contar con trabajadores calificados era relevante. Empero en este ámbito persistían problemas significativos: el analfabetismo y la falta de establecimientos educacionales. En síntesis, la carencia de una preocupación real del Estado por el fomento de una educación técnica a escala nacional.

El contexto de la guerra mundial fue un hito favorable para el tránsito desde la precariedad del mundo fabril, casi artesanal en muchos casos, hacia una mirada más avanzada en la que debían intervenir otros actores. Lo más relevante sería el idear e implementar iniciativas destinadas a contribuir a la formación de un capital humano que se incorporara a la industria. Aparentemente, podría señalarse este momento en el que se produjo un cambio de paradigma en la lógica de construir un proyecto de profundización del desarrollo industrial.

Sobre este tema, vale señalar que al interior del Estado chileno, la preocupación con respecto a la educación técnica no era de la mayor relevancia. Si bien es cierto que en los últimos años se había iniciado una política de avance en cuanto a reformar la educación pública, esto no se tradujo en el aumento de establecimientos educacionales adecuados, ni en el fortalecimiento de una masificación de la instrucción y más específicamente, establecimientos de formación técnica. Si bien es cierto que se habían abierto nuevos establecimientos de este tipo en regiones, la carencia de una política común en cuanto a su trabajo y alcances, eran inexistentes, más aun si se considera que no había un ente fiscal, que aglutinara las diferentes políticas educativas ni un gran presupuesto para apoyarla (Serrano-Ponce de León-Rengifo 2013:444-445).

En efecto, sobre este punto cabe señalar que en este tiempo, la educación técnica en Chile estaba supeditada a las directrices del Ministerio de Industrias y Obras Públicas. (Cabe señalar que no existía tampoco el Ministerio de Educación, que sólo se estableció en 1927) Además, para la fecha los problemas propios de los establecimientos, se sumaba los pocos incentivos para mantenerse en las escuelas. Bajo este nuevo escenario se buscó avanzar en la organización de un sistema educacional donde la educación secundaria consideraba junto con la formación humanista-científica, una preparación en el área técnica (Sevilla 2014: 303).

Desde otra perspectiva, resulta interesante señalar que desde 1900, con la implementación del Servicio Militar Obligatorio, gran parte de los reclutas que llegaban a los cuarteles eran analfabetos, por lo que junto con la instrucción militar, se debió implementar dentro de las tareas

de los oficiales, la educación primaria a partir de escuelas en los cuarteles (López 2017:146) y, de forma paralela contribuir en la capacitación de la tropa (Tapia 2017: 193-195), iniciativa que se adelantó a las políticas masivas de educación de adultos en Chile, y cuyos resultados exitosos han pasado desapercibidos por parte de la historiografía tradicional.

Ya a partir de los años veinte, se realizaron iniciativas, más bien de carácter experimental, en cuanto a la capacitación de personas para el trabajo industrial. En efecto dos casos interesantes al respecto corresponden a que en 1923, la Municipalidad de Santiago intentó crear una Universidad Municipal del Trabajo, proyecto fallido tempranamente, mientras se creó en 1929 el Instituto de Perfeccionamiento Técnico, que dos años más tarde, reconocía la incapacidad de instruir a distancia a los trabajadores (Rivera 2011: 83-85). Ambos intentos frustrados, demuestran lo complejo de implementar proyectos de educación técnico-profesional en Chile.

No obstante lo anterior, también es necesario rescatar los éxitos del mundo privado en cuanto al avance en la formación técnico profesional, en donde podemos rescatar tres proyectos diferentes entre sí, pero todos bajo la misma concepción general: el aporte al país en la preparación de personas destinadas a contribuir al país a través de su trabajo en la necesaria implementación de la industria nacional y su consolidación como parte del desarrollo del país. En este sentido, es destacable la labor de la SOFOFA, la orden religiosa Salesiana y la Fundación Santa María.

Temporalmente hablando, la SOFOFA se creó en 1883 y rápidamente comenzó la tarea de promover la incorporación de su visión en las políticas estatales, de tal forma de generar un avance en la capacidad de producción nacional, más allá del desarrollo nortino. Esta tarea se proyectó a través de estudios, análisis y opiniones de asociados en la que se visualizaba una traba en el proceso industrializador: la carencia de un desarrollo adecuado de una educación técnica en Chile, al no contar con una masa crítica de obreros calificados, lo que redundaba además, en que los sectores populares de donde emerge el obrero, queda excluido de la posibilidad de ascenso social a partir de su trabajo. Con esa idea, la organización se abocó a aportar en la educación técnica a través de su vinculación con la Escuela de Artes y Oficios, y la Escuela Nocturna de Dibujo. A partir de 1887 inició su colaboración con los planes de la Escuela Profesional de Niñas de Santiago y en 1894 creó la Escuela Nocturna de Dibujo de Valparaíso, y entre 1897 y 1898 fundó el Instituto Comercial y la Escuela Práctica de Obreros Electricistas y de Manejo de Motores (SOFOFA 2018).

Por su parte, los Salesianos, inspirados en la obra de su fundador Juan Bosco, se insertaron en Chile, bajo la idea de contribuir a la formación de jóvenes, tanto en Santiago como en las provincias, siendo su foco intervención en sectores vulnerables y carentes de oportunidades de formación, entregando una educación técnico profesional, como herramienta a los menores. Así, establecimientos en Punta Arenas, La Serena, Valparaíso, además de Santiago se levantaron entre fines del siglo XIX y comienzos del XX entregando especialización en carpintería y zapatería, y al poco tiempo sumando preparación para el rubro de la sastrería y la encuadernación (Aedo-Richmond 2000:84-85).

La tercera de estas iniciativas, corresponde al empresario Federico Santa María Carrera, quien logró reunir en torno a su trabajo una gran fortuna, y que pese a estar radicado en Francia, heredó a su muerte en 1920, todo su patrimonio a la comunidad nacional, bajo la idea de aportar a la formación del "proletariado meritorio", a través de la formación de una Escuela Primaria, una de Artes y Oficios y un Colegio para la formación de Ingenieros (Universidad Técnica Federico Santa María 2000: 218). Así, para 1931 se funda lo que se conoce en la actualidad como la Universidad Técnica Federico Santa María, la quinta institución más antigua del país.

Una característica común entre estas tres iniciativas, pese a sus diversos orígenes, corresponde a hacerse cargo de una necesidad de avanzar hacia el desarrollo industrial chileno, en momentos en que el Estado, no demostraba una política clara al respecto. Si bien es cierto para 1920, se conseguía la puesta en marcha de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, el arrastre por años de una falta de compromiso estatal en la formación, había causado una mella importante en la formación inicial y, por consiguiente, en los demás procesos formativos. Si bien esta normativa consideraba la idea de una "formación vocacional" (por cierto por esos mismos años ya en regimientos se realizaban capacitaciones a los soldados analfabetos bajo ese mismo nombre) no sería sino hasta el gobierno de Carlos Ibáñez, donde la educación técnica cobró mayor reconocimiento, aunque no se tradujo en grandes iniciativas políticas, al menos hasta 1936. Así, se puede afirmar que entre el período que corre desde el término de la Primera Guerra Mundial y los años posteriores a la Crisis Económica, una de las adecuaciones más fuertes en materia de educación técnica en Chile fue solamente la reforma desarrollada en 1920 al interior de la Universidad de Chile, en cuanto a la formación de ingenieros.

V. CRISIS ECONÓMICA Y TOMA DE CONCIENCIA: ¿HAY AVANCES EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA?

Tras visualizarse los efectos de la crisis económica mundial, no fueron pocas las voces que se alzaron buscando alternativas para el desarrollo de una política industrial más allá de lo que había sido el salitre en las décadas anteriores. Y pese a que la minería continuó desarrollándose como parte de una política extractiva, sería el cobre el que reemplazó al salitre, no obstante, continuó bajo la mano de capitales privados.

La clase política chilena, no escatimó en discursos sobre la necesidad de salir de la crisis a través de un cambio en la mirada de producción. Ejemplo de ello, son los debates parlamentarios que representaban una mirada crítica sobre lo que se había venido realizando en los años anteriores, tomando incluso banderas que años antes se habían alzado, como fue el caso de Román Espech, que hacia 1887, argumentaba en favor de la industria nacional (Espech 1888). Otro de los más relevantes aportes al tema, fue el trabajo de Pedro Aguirre Cerda, basado en su experiencia de hacendado de provincia, profesor, abogado, político y ex Ministro de Estado, publicando en 1933, la obra "El problema industrial", donde más allá de exponer sobre los factores económicos y políticos relevantes en el escenario internacional de esos años como insumo para generar un proyecto nacional, incorporó en esas variables el peso de la educación en diferentes niveles como parte de ese necesario esfuerzo que aportaría al país (Aguirre 1933: 165-169).

En este escenario, ya se ha señalado que el principal escollo era la escasa mano de obra calificada para hacerse cargo del trabajo industrial y, por otra parte, los planteles educacionales, tanto públicos como privados no daban abasto para concretar el impulso requerido. En tal sentido, el mayor referente estatal para la enseñanza técnica, correspondía a la Escuela de Artes y Oficios, institución que con el paso de los años, se había quedado rezagada en los procesos de educación, en especial su malla curricular. Se sumaba el hecho de no contar con todos profesores idóneos, y se agrega la falta de supervisión de los procesos educativos, lo que terminó por generar una crisis dentro del plantel. Si esta situación se producía en el centro de mayor significancia en la educación, los problemas en los liceos y escuelas técnicas del Estado a lo largo del país no eran muy diferentes, sumado al ausentismo de los estudiantes como otro de los factores que retardaban el aumento de una masa de obreros calificados. No obstante lo anterior, fue solo en 1936 cuando se inició una transformación del proceso de enseñanza industrial y minera a través de nuevos planes y programas curriculares.

Fue el contexto de la llegada de Pedro Aguirre Cerda a la presidencia del país, la que terminó por impulsar decisivamente el desarrollo de una política educacional del Estado, que asumió la responsabilidad de fortalecer esta área como parte de la tarea de modernizar al país, aportando para que la población alcanzara mejores niveles de vida y a la vez hacerlos parte destacable del desarrollo nacional como una tarea en la que debían contribuir diversos actores: la industria, el gobierno y los trabajadores.

VI. REFLEXIONES FINALES.

Tras la consolidación del proyecto político y territorial de Chile, el escenario internacional de desarrollo industrial fue visto como un referente para la modernización del país. Esta idea se hizo atractiva entre comerciantes e industriales, se sumaron también algunos intelectuales e incluso parte de la clase política de los gobiernos de los últimos años del siglo XIX. Empero, el peso de la riqueza salitrera, fue un importante freno al desarrollo de esta intención de industrializar al país.

Sin embargo, el debate al interior del Congreso entre las diversas fuerzas políticas, no logró avanzar en una política que incentivara la educación nacional. Tras años de discusiones fue hacia 1920 cuando se estableció en el país, la instrucción primaria obligatoria. No obstante, se dejó en la ambigüedad la formación técnica.

La carencia de una política pública, sumado a la falta de control por parte del Estado, hicieron que, pese a la creación de nuevos establecimientos en diferentes puntos del país, la tarea de la formación técnica y de oficios, fuera limitada en sus resultados. Frente a esta necesidad, surgieron proyectos de instituciones privadas de diverso origen que buscaron contribuir al proceso de modernización y desarrollo de una política industrial nacional, a través de una acción directa en la educación técnica. En tal sentido, dicho esfuerzo se materializó en distintos momentos del marco temporal estudiado, teniendo eso sí, la coincidencia en orientar su esfuerzo en los sectores populares, con la finalidad de incorporarlos no solo al mundo del trabajo industrial, sino que bajo la idea de reconocer en ellos, actores relevantes en el proceso de construcción de un país más moderno.

Finalmente, los avatares de la crisis económica y su fuerte impacto en la industria salitrera chilena, fueron los alicientes para que al interior del Estado se considerara la reformulación de los procesos de formación de técnicos y obreros calificados en Chile. A los pocos años y bajo el impulso de la Corporación de Reconstrucción y Fomento de la Producción (CORFO) se buscó fortalecer esta preparación como parte de la responsabilidad gubernamental. Pese a ello, la educación técnica no alcanzaría, en los años siguientes, a consolidarse como el mecanismo más relevante para el desarrollo económico nacional.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Aedo-Richmond, Ruth (2000) "La educación privada en Chile: un estudio histórico-analítico desde el período colonial hasta 1990". Santiago, RIL Editores.

Aguirre C., Pedro (1933) "El problema industrial". Santiago, Prensas de la Universidad de Chile.

Arellano-Escudero, Nelson (2016/2017) El debate de la energía solar para la desalación de agua en 1884: Rastros de un discurso desatendido. En: Quaderns d'Història de l'Enginyeria, Volumen XV, 2016-2017. pp.449-467

Bañados, Julio "Rol con el cual se concibe la instrucción primaria en la sociedad" Presentado en el Congreso Nacional Pedagógico de 1889. En: Mario Monsalve. (1998) "...El silencio comenzó a reinar: Documentos para la historia de la instrucción primaria 1840–1920." Santiago, Centro de Investigaciones Barros Arana, DIBAM.

Cariman, Braulio (2012) "El Desarrollo de la Educación Técnica en el Contexto de la Industrialización (1927 - 1952)". En: Políticas Públicas, Volumen 5, N°2, pp.35-43

Couyoumdjian, Juan (1974) "El Mercado de salitre durante la Primera Guerra Mundial y la postguerra, 1914-1921". En: Historia N° 12. pp.13-55

Espech, Román (1888) "La industria fabril en Chile. Estudio sobre el fomento de la industria nacional presentado al Ministro de Hacienda". Santiago, Imprenta de la República.

Labarca, Amanda (1939) "Historia de la enseñanza en Chile". Santiago, Ediciones de la Universidad de Chile.

López Parra, María. (2017) Reclutando conscriptos y formando ciudadanos. El Departamento de Instrucción Primaria del Ejército, 1900-1927. En: Anuario Academia de Historia Militar, N°31, 2017, pp.138-188

Marín, Santiago (1931) "El Salitre de Chile 1830-1930". Santiago, Editorial Nascimento.

Mellafe, Rolando/Rebolledo, Antonia/Cárdenas, Mario (1992) "Historia de la Universidad de Chile". Santiago, Ediciones Universidad de Chile.

Muñoz, Juan/Norambuena, Carmen/Ortega, Luis/Pérez, Roberto (1987) "La Universidad de Santiago de Chile: Sobre sus orígenes y su desarrollo histórico". Santiago, USACH.

Ortega, Luis (1984) "Los empresarios, la política y los orígenes de la guerra del Pacífico". Santiago, FLACSO-Chile.

Pizzi, Marcela/Valenzuela, María/Benavides, Juan (2009) "El Patrimonio Arquitectónico Industrial en torno al ex ferrocarril de Circunvalación de Santiago". Santiago, Editorial Universitaria.

Rivera, Francisco (2011) "Los desafíos de la industrialización: debates y propuestas parlamentarias en torno a la educación técnica industrial. Chile 1929-1952". En: Calidad en la educación, N°34, pp.73-102.

Robles, Claudio (2009) "La producción agropecuaria chilena en la `Era del Salitre` (1880-1930)". En: América Latina en la historia económica, N°32, pp.111-134.

Serrano, Sol/Ponce de León, Macarena/Rengifo, Francisca (Eds.) (2013) Historia de la educación en Chile (1810-2010) Tomo II, Santiago, Taurus.

Sevilla, María Paola (2014) "La educación técnica en Chile y Estados Unidos desde una perspectiva histórica y comparada. En: Calidad en la Educación, N°40, pp.298-317.

Sociedad de Fomento Fabril (2018) "Historia de SOFOFA". En: <http://web.sofofa.cl/corporativa/quienes-somos/historia-sofofa-industria-pionera> [24/marzo/2018]

Tapia, Claudio (2017) "Aporte del Ejército de Chile a la educación y capacitación de los soldados conscriptos durante el siglo XX". En: Anuario Academia Historia Militar, N°31, 2017, pp.189-222.

Tapia, Claudio (2016) "Relaciones bilaterales entre Chile y Ecuador. La construcción de la amistad paravecinal 1880-1910". Valparaíso, Ediciones USM.

Universidad Técnica Federico Santa María (2000) "Hitos fundamentales de su historia". Valparaíso. Ediciones USM.

**MOVILIDAD DE ESTUDIANTES EN LAS POLÍTICAS
DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN
SUPERIOR DE ARGENTINA Y CHILE**

MICHELINI, GABRIELA
LUJÁN ACOSTA, FERNANDO
SANTORSOLA, MARÍA VICTORIA

MOVILIDAD DE ESTUDIANTES EN LAS POLÍTICAS DE INTERNACIONALIZACIÓN DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR DE ARGENTINA Y CHILE

I. INTRODUCCIÓN

Bajo el amplio y heterogéneo concepto de internacionalización de la educación superior se engloban una serie de actividades y prácticas. Su agrupación, responde a los criterios con los que cada agente observador se acerca a la misma. Por ejemplo, los criterios en el Acuerdo General de Comercio en Servicios (AGCS), que la interpreta como una forma de prestación de servicios: educación transfronteriza a distancia; estudios en el extranjero; enclaves internacionales; e intercambio temporal de docentes (Geldres, 2013).

También se han desarrollado tipologías basadas en criterios ligados a las funciones de la educación superior, docencia, investigación, extensión (Kaluf, 2014) y la gestión: movilidad de estudiantes, docentes e investigadores (desde el exterior hacia el país y desde cada país al exterior). Existen además otras actividades categorizables como redes y formas de la cooperación universitaria formales e informales; programas de cotitulación y de reconocimiento de títulos, créditos y acreditaciones internacionales; contenidos internacionales en las currículas; enseñanza en idiomas extranjeros o temáticas transversales; financiamiento internacional y presencia de universidades nacionales en el exterior; la publicación científica en revistas científicas indexadas y otras variantes de las actividades mencionadas.

La universidad, como institución, ha comportado un elemento internacional desde su origen medieval. No obstante, los modelos universitarios tal como los conocemos en la actualidad, están relacionados con la construcción del Estado-Nación (Wittrock, 1993) y con la difusión del sistema estadounidense (Schwartzman, 2009). En América Latina, el ingreso de la universidad como actor en el escenario del conocimiento global se profundizó con la intervención de organismos multilaterales de crédito y programas para el desarrollo competitivo a partir de los '80, a partir de procesos complejos como la armonización de normas, la estandarización y la imposición de criterios y políticas (Rama, 2015: 63). Las acciones aplicadas en ese momento para la internacionalización se basaron en criterios de cooperación forjados en la literatura norteamericana sobre el tema y la experiencia europea de integración en el proceso de Bolonia (Oregioni, 2015).

Desde entonces, la retórica de las políticas de educación superior mutó de una noción asistencialista de la dimensión internacional, para la mejora de las capacidades de los países con menor desarrollo relativo, a la asimilación de la dimensión internacional como elemento constitutivo de las políticas de educación superior (De Wit, 2012). La reflexión en la región sobre la internacionalización comenzó a consolidarse entrado ya el Siglo XXI y ha dado lugar a diferentes iniciativas para conocer y dimensionar la internacionalización. La investigación sobre la internacionalización, que permitió observar que la situación de la región se caracteriza por rasgos comunes, con un abordaje marcado por la perspectiva nacional (Didou-Aupetit, 2014). En este contexto, las desigualdades en la internacionalización de la educación superior entre regiones y entre instituciones, resultan en América Latina tanto de factores económicos y académico-científicos, como de los fundamentos políticos que intervienen en la adopción de políticas (De Wit, Gacel Ávila y Knobel; 2017). De todas las políticas implementadas en el ámbito de la internacionalización de la educación superior, la movilidad de estudiantes es su forma más frecuente (Luchilo, 2006: 108).

II. LA MOVILIDAD DE ESTUDIANTES

Aunque la movilidad de estudiantes no constituye un fenómeno nuevo, el incremento de su escala a nivel global, es un testimonio del crecimiento y masificación de la educación superior en el paso de un sistema doméstico a un sector que ha devenido globalmente competitivo (Chadee 2008: 184). La movilidad puede ser definida como la participación de universitarios en actividades académicas o estudiantiles en instituciones diferentes a la propia, sin abandonar su condición de estudiante (Gedres, 2013).

Para asegurar que la movilidad sea efectiva, se deben poner en marcha una serie de elementos: becas y subsidios, la acreditación internacional y los acuerdos de convalidación de títulos, así como también la conformación y el trabajo en redes, actividades de comunicación y contextos políticos que avalen el desarrollo de estas actividades (Didou Aupetit y Fazio, 2014).

Los datos estadísticos del reporte de UNESCO evidencian que en América Latina existe una baja movilidad en relación a la movilidad de otras regiones, y que en el caso de los doctorandos, la cifra ha decaído en relación al año 2000 (UNESCO, 2015: 76). Los datos de los casos de estudio dan cuenta de esta realidad:

En las universidades de Chile, 19.219 estudiantes extranjeros realizan sus estudios de grado, lo que representa 1,5% de la matrícula total. De este porcentaje, el 76,5% proviene de América del Sur. En cambio, 9.290 chilenos son estudiantes de grado en universidades de otros países.

En tanto, los estudiantes universitarios extranjeros que cursan carreras de grado en Argentina suman 35.636, lo que representa un 1,8% del total de la matrícula. La mayoría también proviene de América Latina y la cantidad de argentinos que estudian en universidades de otros países asciende a 8.352¹.

En un trabajo encargado en 2005 por el Banco Mundial, se observó que en las instituciones de educación superior latinoamericanas buscaban incrementar su perfil internacional, sus estrategias y actividades a través de la movilidad saliente de estudiantes en busca de créditos y de grado (De Wit; 2017). No obstante, en este trabajo se observa que los contextos discursivos en relación a la movilidad han tenido una transformación en relación a los objetivos de la misma.

No es posible separar la interpretación de la movilidad sin referir a la retórica de la pérdida/ intercambio/ ganancia de saberes. En este sentido, la problemática ha sido trabajada desde distintas perspectivas. Por un lado, una perspectiva crítica sobre los riesgos de la migración calificada para los países latinoamericanos, representada por UNESCO en sus Conferencias Mundiales de Educación Superior. Por el otro, la perspectiva de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) y el Banco Mundial (BM), que destacan la “repercusiones encomiables en la transferencia de saberes, la hibridación de los modos de trabajo en la investigación científica y tecnológica, las movilizaciones en tiempo de capacidades, el funcionamiento de las diásporas y la inversión de las remesas en proyectos de innovación o desarrollo”. (Didou Aupetit, 2009: 31).

III. LAS POLÍTICAS DE MOVILIDAD DE ESTUDIANTES EN ARGENTINA Y CHILE EN LAS ÚLTIMAS DOS DÉCADAS

El presente trabajo forma parte del proyecto de investigación “Políticas comparadas de internacionalización de la educación superior”, del Departamento de Humanidades y

De acuerdo a los datos publicados por <http://uis.unesco.org/en/uis-student-flow>

Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de la Matanza con colaboración del Instituto Iberoamericano de Berlín. Se trata de una investigación de política de educación comparada que problematiza las limitaciones del enfoque estatista en el análisis de la internacionalización de la educación superior, basado en indicadores de resultado. Incorpora en este sentido el rol del contexto internacional en las configuraciones discursivas de estas políticas, y se pregunta por los elementos y actores que forman parte de las estrategias implementadas. El estudio presenta una metodología cualitativa que analiza la dimensión discursiva de las trayectorias nacionales en la adopción de políticas de internacionalización de la educación superior, y busca describir las estrategias aplicadas a partir de un estudio de tres casos: México, Argentina y Chile. En este caso, se presentarán los resultados en relación a los casos de Argentina y Chile.

El trabajo de investigación desarrollado optó por una metodología cualitativa que analiza la dimensión discursiva de las trayectorias nacionales en la adopción de políticas de internacionalización de la educación superior y las estrategias aplicadas a partir de un estudio de tres casos: Argentina, Chile y México. En esta ponencia, se presentan los resultados para los primeros dos países.

La selección de los casos se fundamentó en la accesibilidad a la información y la existencia de un contexto analítico crítico sobre la internacionalización de la educación superior en ambos países. En este sentido, Chile ha producido abundante bibliografía sobre seguimiento de programas y sus resultados, mientras Argentina tiene una preferencia los estudios de carácter conceptual y normativo legal (Didou Aupetit y Jaramillo, 2014).

Se construyó un corpus de documentos correspondientes al ámbito nacional de los discursos sobre políticas de internacionalización de la educación superior y se procedió a su análisis en función de dimensiones identificadas que surgieron de la revisión bibliográfica.

III.1 El caso de Chile

Chile presenta un modelo de internacionalización basado en el posicionamiento de las universidades antes que en la implementación de políticas públicas (DAAD, 2016). Aunque las primeras políticas de internacionalización se pueden identificar en la década del '50, el dinamismo de estas iniciativas se inicia con la introducción del modelo de mercado en los '80 (Kaluf, 2014: 79). Incluso aquellas iniciativas de perfil cooperativo, se encuentran animadas por el interés económico y fueron suscritas a la par que los tratados de libre comercio (Caiceo, 2010: 18). Es decir, Chile ha consolidado un perfil de internacionalización más bien orientado a la prestación de servicios hacia y desde el país; ya sea en el ámbito académico, en la gestión o en la administración (Geldres, 2013: 50).

El análisis de la dimensión nacional de Chile entre 2000 y 2017 se realizó sobre los documentos programáticos de los gobiernos electos:

- Para crecer con igualdad. Programa de Gobierno de Ricardo Lagos 2000-2006
- Programa de Gobierno Michelle Bachelet 2006-2010
- Programa de Gobierno para el cambio, el futuro y la esperanza. Chile 2010 – 2014
- Chile de todos. Programa de Gobierno de Michelle Bachelet 2014-2018

En el programa de gobierno de Ricardo Lagos (2000-2006), el argumento de recurrir a la internacionalización como forma de obtener recursos para el desarrollo universitario es explícito, pero se limita a la infraestructura física y el equipamiento (1999: 19-20). Es en el programa de gobierno de Michelle Bachelet (2006-2010) donde la movilidad se presenta como parte de la política al desarrollo y se asocia la formación de posgrado en el exterior con

la inversión para promover las ventajas comparativas de Chile. En este sentido, en el documento se puede leer:

Realizaremos una gran inversión en la formación de recursos humanos, enfatizando la expansión de la formación de postgrado para científicos e ingenieros, tanto en Chile como en el exterior. Nuestra meta es duplicar en cuatro años el número de científicos e ingenieros chilenos que obtienen postgrados en el exterior. Reforzaremos los programas de inserción en la empresa de profesionales con magíster y doctorado. (2005: 41)

En esta cita, se observa que la meta de fomento a la movilidad es cuantificable y limitada temporalmente, mientras que la inserción de profesionales posgraduados no presenta especificaciones, ni aclara si se trata de quienes han realizado sus posgrados en el exterior. Es decir, la formación en el exterior se presenta como un objetivo en sí mismo de la formación de recursos humanos.

Por su parte, en el programa de gobierno de Sebastián Piñera (2010 – 2014), el ámbito internacional se presenta como lugar de creación de oportunidades para el desarrollo de Chile a partir de la formación de recursos humanos, especialmente en lo relativo al desarrollo de ciencia y tecnología. En el documento, se propone como eje de esa política la continuación y ampliación del programa de becas para doctorados y post-doctorados, a partir del otorgamiento de becas adicionales. Otro de los ejes de la política propuesta, es la creación de redes nacionales e internacionales, con programas para la inmigración de científicos al país y planes de cooperación global, como el Plan Chile-California (2009: 30).

Por su parte, el programa del segundo gobierno de Michelle Bachelet (2014-2018) presenta una transformación conceptual respecto de los programas anteriores, marcados por la idea de un entorno internacional en el que, en lugar de buscar opciones para generar ventajas competitivas a nivel nacional, constituye un ámbito de cooperación. Según el programa, la ciencia, la tecnología y la innovación son herramientas fundamentales para “hacerse cargo de las grandes preocupaciones globales” (2013: 52). En este contexto, la referencia a la movilidad aparece en el compromiso inverso: “apoyaremos la reinserción de los profesionales posgraduados de Becas Chile que retornarán al país con maestrías o doctorados en el exterior, cuyo aporte en empresas y universidades es muy relevante.” (2013: 52).

En Chile, la movilidad constituye un objetivo específico a nivel del sistema nacional como una herramienta clave para el desarrollo científico- tecnológico. La internacionalización se presenta, a lo largo de las distintas etapas, como una estrategia para generar oportunidades de crecimiento. Sin embargo, en el último documento analizado, se presenta una transformación discursiva en el cual la internacionalización tiene una dimensión cooperativa, y a su vez enfatiza la asistencia a la reinserción de los migrantes calificados.

La mayor parte de las afirmaciones refieren a sistemas de incentivos personales para la movilidad. No se plantean estrategias de internacionalización a nivel de las instituciones.

No obstante, al observar programas concretos implementados, las estrategias discursivas a nivel nacional se relativizan. Por ejemplo, el programa de Promoción de Servicios Universitarios (ProChile) del Ministerio de Relaciones Exteriores, se orienta específicamente a promover la participación de las universidades en ámbitos de la internacionalización. En este sentido, en el programa se destaca la intencionalidad de generar movilidad hacia el interior del sistema, y obtener mayor cantidad de estudiantes extranjeros.

Por su parte, el Programa Becas Chile, dependiente del Ministerio de Educación, financia el desarrollo de estudios de chilenos en el exterior en el ámbito profesional y técnico, especialmente de postgrado. En la descripción del Programa, se afirma que el mismo fue

diseñado en el marco de una política de largo plazo que promueve el aumento de oportunidades de formación y perfeccionamiento en el extranjero y el fomento de la vinculación y cooperación internacional. Es decir, que en este programa la visión cooperativa de la dimensión internacional de la actividad académica se presenta a partir de la movilidad saliente.

III.2 El caso de Argentina

En Argentina, la promoción de la internacionalización se cristaliza en convenios de cooperación promovidos desde 2007 por el Estado, en el marco de la reestructuración del sistema científico-tecnológico (DAAD, 2012), como el Sistema de Acreditación de Carreras Universitarias regional ARCU-SUR, de 2008 o el Programa de Promoción de la Universidad Argentina, del mismo año, entre otros.

El corpus de análisis del caso argentino es de carácter heterogéneo, debido a que la política se explicita por medio de documentos programáticos, planes nacionales por área, lineamientos sectoriales e informes de gestión. Aunque el corpus documental trabajado en el estudio es más amplio, en esta ponencia se mencionan las observaciones relevadas en los siguientes textos:

- Políticas de Estado. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional 2003
- Principales Líneas de Acción de las Políticas y Estrategias Educativas 2008
- Líneas de Acción para el Mejoramiento de la Educación Superior 2009
- Argentina innovadora 2020. Plan nacional de ciencia, tecnología e innovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015
- Argentina enseña y aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021

En el trabajo compilado por el ex secretario de Políticas Universitarias, Juan Carlos Pugliese en 2003, titulado “Políticas de Estado para la Universidad Argentina. Balance de una gestión en el nuevo contexto nacional e internacional” se identifica como misión de la universidad: “aportar criterios y valores que contribuyan a reconstruir los vínculos entre los argentinos en un mundo gobernado por el valor del conocimiento” (2003: 11). En este sentido, la misión de la internacionalización de la educación superior parece estar vinculada al establecimiento de vínculos, antes que a la movilidad en sí. No obstante, esta conclusión se matiza al observar que las principales acciones descritas por los autores del documento tienen como objetivo asegurar la movilidad: por ejemplo, inicio de acciones para la generación de un sistema de créditos que permita el pasaje sin dificultades de los alumnos por las distintas instituciones universitarias y el diseño de líneas de cooperación a nivel de posgrado con los países del Mercosur o la creación del Programa de Cooperación internacional con orientación a la movilidad, la asistencia técnica, la cooperación y redes y actividades conjuntas de investigación.

En tanto, en el siguiente documento analizado, “Universidad, sociedad y Producción”, se destaca el rol que han tenido las instituciones universitarias en relación a la internacionalización: “A nivel global, las universidades han logrado ser protagonistas de una acción sistemática, explícita e implícita. Explícita por la diversidad de mecanismos formales. Implícita por la multiplicidad de fenómenos de relaciones e interacción no dirigida que dan lugar a nuevas ideas e iniciativas” (Pugliese, 2004: 7). Entre las acciones, se destaca la implementación del Mecanismo Experimental de Acreditación de Carreras de Grado Universitarias (MEXA). Como fue previamente afirmado, la acreditación de carreras es una de las herramientas clave para facilitar la movilidad de estudiantes.

En los lineamientos presentados por el documento “Principales Líneas de Acción de las Políticas y Estrategias Educativas”, de 2008, el rol otorgado a las universidades pasa del eje de la capacidad vincular a su relevancia en el contexto nacional: “Se espera que la universidad pueda plantearse qué tareas debe cumplir para contribuir al desarrollo sostenible de la Nación. Esto requiere una reflexión profunda y continua, que permita la implementación de una formación de los jóvenes en un mundo en el que la integración cobra una dimensión compleja y desafiante” (Argentina, 2008: s/p).

Pero, por otra parte, el documento describe las acciones específicas realizadas en materia de internacionalización de la educación superior: se presenta el Programa de Promoción de la Universidad Argentina (PPUA), con sus dos líneas de trabajo: fortalecimiento de Redes Interuniversitarias. Por el otro, la iniciativa de movilidad “Misiones Universitarias al Extranjero” que tiene como fin la presentación de proyectos institucionales asociativos con el objeto de dar a conocer la oferta académica y actividades científicas del sistema universitario argentino, que permitan establecer acuerdos y convenios, captar estudiantes internacionales y desarrollar proyectos y programas conjuntos con instituciones del exterior.

En este documento se presenta discursivamente por primera vez el interés en mejorar la atractividad del sistema universitario del país para recibir estudiantes de otros países.

En los lineamientos de 2009, “Líneas de Acción para el Mejoramiento de la Educación Superior, no se definen objetivos para las universidades en relación a la movilidad académica. No obstante, se mencionan las acciones previas que enmarcan los lineamientos prioritarios en materia de educación superior, entre las cuales se destaca la inversión en la promoción de la movilidad de alumnos y docentes de las carreras de Ciencias Exactas y Naturales e Ingeniería.

Aunque los planes científicos de Argentina no contemplan en detalle el rol internacional de las universidades, en relación al documento “Argentina innovadora 2020. Plan nacional de ciencia, tecnología e innovación. Lineamientos estratégicos 2012-2015”, se destaca una serie de acciones contempladas en las funciones del sistema científico en el que se incluye a las universidades. Los objetivos de las mismas se concentran en la cooperación para potenciar los esfuerzos nacionales en relación al desarrollo de ventajas competitivas y mejoras en la calidad de vida de la sociedad. En este contexto, se destaca el rol otorgado por el documento al Programa RAICES, una ley nacional que se orienta a desarrollar redes de vinculación con investigadores argentinos residentes en el exterior, mejorar la calidad y disponibilidad de la información acerca de los investigadores y profesionales argentinos fuera del país, sumarlos en actividades nacionales y facilitar su retorno en caso de que deseen reintegrarse.

Por su parte, el documento “Argentina enseña y aprende. Plan Estratégico Nacional 2016-2021” fue elaborado en un contexto en el que los objetivos perseguidos se orientan más bien hacia la rearticulación del sistema educativo nacional en general. No se mencionan acciones específicas de internacionalización o movilidad, pero se insiste en la necesidad de crear instancias de articulación entre todos los actores del sistema.

En Argentina, la internacionalización de la educación superior se presenta bajo la mirada estratégica de la cooperación, antes que en la venta de servicios. No obstante, la movilidad no aparece en los documentos como un objetivo específico a nivel nacional, sino que es presentada más bien como una herramienta de vinculación, y ésta es a su vez, el objetivo deseado.

IV. DISCUSIÓN

Los resultados presentados permiten observar que existen las trayectorias discursivas de la internacionalización de la educación superior responden a modelos y premisas distintas en Chile y Argentina, asociados a la forma en la que se concibe el rol del Estado y de las universidades en su interacción.

En lo que respecta a la movilidad, se constata al igual que en estudios previamente citados, que constituye la forma más frecuente de interpretación de la internacionalización.

En Chile, la movilidad constituye un objetivo específico a nivel del sistema nacional como una herramienta para el desarrollo. El discurso entiende la movilidad como parte de una acción personal, aunque existen programas que fomentan la recepción de alumnos extranjeros como desarrollo competitivo de las universidades. En Argentina, la movilidad la movilidad se presenta como una estrategia de vinculación a nivel institucional, hacia afuera y como personal, en la reinserción.

No obstante, hay similitud en dos puntos específicos. Por un lado, la asociación entre movilidad como instrumento de vinculación y crecimiento (mejora de las ventajas competitivas). Por el otro, la tematización de la reinsertión de profesionales posgraduados que migraron. En este sentido, existen diferencias en la aplicación de ese tema en la creación de programas nacionales orientados a este fin.

V. BIBLIOGRAFÍA

Caiceo Escudero, J. (2010) "Educación superior en Chile y su internacionalización" Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.38, p. 12-23, jun. 2010. Disponible en: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art02_38.pdf [26 de marzo de 2018]

DAAD (2012) *Argentinien Länderprofile. Informationen für das international Bildungsmarketing. Bonn: Gate Germany.* Disponible: http://www.gate-germany.de/fileadmin/bilder/Expertenwissen/Laenderprofile/DAAD_LP_Argentinien.pdf [26 de marzo de 2018]

DAAD (2016) Chile. *Kurze Einführung in das Hochschulsystem und die DAAD-Aktivitäten.* Disponible: https://www.daad.de/medien/der-daad/analysen-studien/laendersachstand/chile_daad_sachstand_2016.pdf [26 de marzo de 2018]

De Wit, H. (2012) "Calidad e internacionalización de la educación superior: su evaluación, tendencias y cuestiones". En: *La internacionalización de la educación superior en América Latina y Europa: retos y compromisos.* (pp. 18-49). Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana

De Wit, H.; Gacel-Ávila, J.; Knobel, M. (2017) "Estado del arte de la internacionalización de la educación superior en América Latina". En: *Revista de Educación Superior en América Latina, ESAL 2* (julio-diciembre, 2017), pp. 2-5. Disponible en: <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/esal/article/view/10017> [26 de marzo de 2018]

Didou Aupetit, S. y Fazio, M.C. (2014) *Titulaciones Dobles y Carreras Compartidas en América Latina: Un Estado del Arte Exploratorio en Argentina, Colombia y Ecuador.* Caracas, Venezuela: UNESCO-IESALC

Didou Aupetit, S. y Jaramillo de Escobar, V. (coord.) (2014) *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte*. Mendoza: UNESCO-IESALC/ Universidad Nacional de Cuyo.

Didou Aupetit, S.; Gérard, E. (2009) *Fuga de cerebros, movilidad académica y redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*. México D.F.: Cinvestav

Geldres, V. V.; Vásquez, F. N.; Ramos, H. R. (2013) “Internacionalización de la educación superior en Chile. Movilidad internacional de estudiantes en la Universidad de La Frontera”. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad - CTS*, vol. 8, núm. 24, septiembre-, 2013, pp. 45-62 Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=92429917003> [26 de marzo de 2018]

Kaluf, C. (2014) "Internacionalización de la Educación Superior en Chile", en Sylvie Didou Aupetit y Vielka Jaramillo de Escobar (coord.) *Internacionalización de la Educación Superior y la Ciencia en América Latina y el Caribe: Un Estado del Arte* (77-134). Mendoza: UNESCO-IESALC/ Universidad Nacional de Cuyo.

Luchilo, L. (2006): “Movilidad de estudiantes universitarios e internacionalización de la educación superior”, *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad (CTS)*, vol. 7, n° 3, pp. 105-133.

Oregioni, M. S. (2015) “Aspectos sociales de la internacionalización de la investigación. Una propuesta de abordaje” *Revista CTS*, V. 10, N° 30. Available: <http://www.revistacts.net/volumen-10-numero-30/307-articulos/693-aspectos-sociales-de-la-internacionalizacion-de-la-investigacion-una-propuesta-de-abordaje> [21/09/2016]

Rama, C. (2015) *La universidad sin fronteras. La internacionalización de la educación superior en América Latina*. Lima: Editorial Universitaria de la Universidad Ricardo Palma.

Schwartzman, S. (2009) “Nacionalismo versus Internacionalismo en las políticas de formación de recursos humanos de alto nivel”, en Sylvie Didou Aupetit y Etienne Gérard (Eds.) *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, pp. 63-74. México D.F.: Centro de Investigación y de Estudios Avanzados (Cinvestav) del Instituto Politécnico Nacional.

UNESCO (2015) *UNESCO Science Report: towards 2030*. París: Autor

Wittrock, B. (1993). “The modern university: The three transformations”. En: Rothblatt, S. and Wittrock, B. (eds.) *The European and American University since 1800* (pp. 298–314). Cambridge, Inglaterra: Cambridge University Press.

**IMAGINÁRIOS FERMENTADORES DE EDUCAÇÃO
NAS RODAS DE CAPOEIRA ANGOLA DO ACCARA:
ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO CIRCULAR**

HENTGES, ANGELITA

IMAGINÁRIOS FERMENTADORES DE EDUCAÇÃO NAS RODAS DE CAPOEIRA ANGOLA DO ACCARA: ELEMENTOS DE UMA EDUCAÇÃO CIRCULAR

A investigação que apresento foi realizada com capoeiristas do grupo de Capoeira Angola da Associação Cultural de Capoeira Angola Rabo de Arraia-ACCARA. O ACCARA é um grupo de capoeiristas angoleiros de Porto Alegre-RS-Brasil, que se reconhecem herdeiros da capoeira de Angola, compreendida como a primeira capoeira, a capoeira-mãe, por ser uma criação da cultura afro-brasileira, fundamentada pelos preceitos da ancestralidade africana, re(a)presentada em solo brasileiro.

O pressuposto da investigação foi de que as rodas do grupo compunham-se por imaginários fermentadores de profunda formação humana, embebidas pelos símbolos circulares da ancestralidade afro-brasileira. Este foi se confirmando na medida em que a empiria revelou os temas arquetipais, como núcleos simbólicos encarregados de impregnar o sentido profundo da ancestralidade, que estas rodas re(a)presentam aos capoeiristas. A descoberta desses temas permitiu a inferência de traços míticos da cultura afro-brasileira, especialmente da mitologia Nagô/Yorubá.

A matriz teórica que dá sustentação à investigação apoia-se na concepção de Gilbert Durand (2002) de que o imaginário antropológico tem no mito uma de suas melhores expressões, e nestes estão contidos os arquétipos e os símbolos que fermentam a existência humana. Compreende ainda, o imaginário mítico como o berço de sentido da ação humana, ao mesmo tempo reservatório e motor de todas as imagens já produzidas, e ainda a produzir pelo *homo symbolicus* (CASSIRER, 2005).

Gilbert Durand foi filósofo do Círculo de Eranos (Eranoskreis), entre os anos 1964 a 1988, e construiu uma obra considerável, investigando o imaginário e a imaginação. Seus estudos se inserem na perspectiva de ultrapassar os iconoclasmos em voga, principalmente no pensamento ocidental, em vigor na metade do século XX, quando ele escreve a tese intitulada: *As Estruturas Antropológicas do Imaginário*.

O imaginário para Durand consiste no “trajeto antropológico”, no qual se encontram as grandes imagens produzidas e ainda a produzir pelo ser humano, desde o surgimento do *homo erectus*, há dois milhões de anos. Ele é composto por dois polos de força, de um lado o indivíduo, e de outro, os inúmeros imaginários que compõem a cultura. Na troca incessante entre esses dois polos de força, ou seja, entre o imaginário cultural, e as imagens que o ser humano produz, a partir dos gestos próprios do humano, é que se encontra o imaginário, como um grande reservatório-motor (SILVA 2006) de todas as imagens já produzidas pelo *antropos*.

O imaginário é constituído pelas imagens primordiais – os arquétipos -, e pelos símbolos, que carregam/dão sentido profundo a vida do *antropos*. É ele que estrutura a ação do humano no mundo, pois consiste num plano intermediário, que induz estruturas psíquicas comuns da espécie, ao mesmo tempo em que impulsiona a que cada sujeito imagine um mundo próprio. Nas palavras do próprio Durand, o imaginário consiste numa “faculdade da simbolização de onde todos os medos, todas as esperanças e seus frutos culturais jorram continuamente (DURAND 2011:117)”, e no “museu de todas as imagens passadas, possíveis, produzidas e a serem produzidas (DURAND 1988: 6)”.

O Imaginário consiste também num “reservatório/motor que sedimenta um modo de ver, de ser, de agir, de sentir e de aspirar ao estar no mundo” (SILVA 2006: 11-12). Reservatório porque guarda imagens, lembranças, sentimentos, experiências, leituras de vida,

visões do real, e motor porque é um sonho que realiza a realidade, uma força que impulsiona indivíduos ou grupos, e que imprime velocidade e possibilidade de ação, envolvendo e ultrapassando a própria existência.

A complexidade do imaginário tem no mito uma das suas expressões, pois ele congrega um sistema dinâmico de símbolos e arquétipos, que promovem a doutrina religiosa, o sistema filosófico, e as narrativas lendárias e históricas (DURAND 2002). Sua estrutura não é baseada na lógica linear, nem unidimensional, pois seu papel de convencer, ele faz pela redundância do conteúdo a ser transmitido, substituindo o tempo profano por um tempo sagrado (TEIXEIRA ARAÚJO 2009).

Os arquétipos que compõem as narrativas míticas são envoltos por símbolos constelados, e modelados pelo tecido sociocultural de determinado grupo, em certo tempo histórico. Os arquétipos compõem os níveis mais profundos do inconsciente da espécie, somente emergindo através dos símbolos, e estes, conforme Durand (2002) se organizam em núcleos circundantes dos arquétipos, os quais estão organizados em Regimes, que são o noturno e o diurno, e Estruturas, denominadas de esquizomorfias/heróicas; místicas e sintéticas (2002 1988). Os núcleos simbólicos são os temas arquetipais ou ideias-força, as quais emergem das profundezas dos arquétipos, tornando visível o sentido profundo daquilo que re(a)presentam.

O símbolo tem papel fundamental nos estudos durandianos sobre o imaginário. O autor busca no *homo symbolicus* (CASSIRER 2005), o papel profundo que o simbolismo tem para o ser humano, concebendo-o como uma “síntese equilibradora através da qual a alma individual se une à psique da espécie e oferece soluções apaziguadoras aos problemas apresentados pela inteligência” (DURAND 1988: 102). Neste sentido, o ser humano simbólico é o criador da realidade. Ocorre que para a consciência o objeto sempre surge imediatamente integrado a um sentido, e por isso, à consciência humana “nada seja simplesmente apresentado, mas tudo seja representado” (DURAND 1988: 59). Assim, a realidade estará sempre associada ao conteúdo psicocultural da consciência humana, e por isso, pertencente ao universo simbólico, do qual a linguagem, o mito, a arte e a religião são partes constituintes.

O símbolo, como reunião, junção e sinal de reconhecimento, carrega o poder de possibilitar ao *antropos*, religar-se ao que foi originariamente separado. Ou seja, o símbolo permite o caminho de retorno aos tempos imemoriais, metaforicamente dizendo, um retorno a si mesmo e a humanidade. Esse retorno é um processo de religar-se ao tempo sagrado, reconhecendo-o como a grande epifania do que ainda não foi visibilizado (DURAND 1988).

O símbolo tem o papel de manter uma ponte entre consciente e o inconsciente. A imagem que emana das profundezas do inconsciente, e que o símbolo possibilita acesso, é produzida pelo imaginário da espécie, em seu trajeto antropológico, e por isso coletiva, re(a)presentada para a consciência de cada ser humano, pela via da cultura. São criadas a partir da matéria originária da revelação, e representam a primeira experiência direta da divindade, proporcionando ao *antropos* a experiência do divino.

Por ser da ordem do conhecimento indireto, para o qual só se pode conhecer pelo seu sentido, o símbolo se torna a via de possibilidade da liberdade humana, pois cada ser sempre terá uma experiência única com o mistério secreto que significa. Ele tem o papel de embalar poética e miticamente as escolhas humanas objetivas, e por isso, tem uma função amplificadora e instauradora de sentido, e em cada ser se manifesta por uma imagem particular.

O “símbolo é o infinito dentro do finito” (DURAND 1988: 15) e “restitui o espetáculo de um universo nascente” (ALLEAU 1976: 41). Um símbolo autêntico enraíza-

se no meio cósmico, de onde retira sua figuração do mundo visível, no onírico, enraizado nas lembranças e nos gestos que emergem dos sonhos, e poético, quando apela para uma linguagem mais concreta.

O caráter principal de um símbolo é de redundância, exemplificado por Durand como um espiral, que a cada repetição circunda o mesmo foco, o seu centro, e por isso é uma “redundância aperfeiçoadora” (DURAND 1988: 17), que ao repetir incansavelmente seu mistério, esclarece-o. Os símbolos orbitam um arquétipo, que constelam em estruturas e em regimes, que Durand apresenta na sua arquetipologia do imaginário.

O mito é a expressão máxima dos arquétipos e símbolos. Suas narrativas tem um sentido de remédio contra o tempo e a morte, cumprindo com isso o papel do imaginário e da imaginação, que é de eufemizar, pois contem em si, um princípio de defesa e de conservação. Para o autor o mito é como música acrescida de palavras, que tem o poder de encantar e de envolver, sendo que através deste, gesta cultura, a mantém ou a modifica, podendo, com isso “mudar o mundo”. Gestado no equilíbrio das estruturas sintéticas, os mitos tomam um dinamismo extrínseco e se organizam em torno de uma narrativa, que enlaça a fé religiosa ou mágica, um rito ou uma narrativa mística. Os mitos são um alinhamento diacrônico de acontecimentos histórico-sociais, que são estruturados pelo fundo arquetípico-simbólico que lhes dá sustentação. A linguagem mítica mergulha suas raízes nas instâncias antropológicas primeiras

A Antropologia do Imaginário de G. Durand assenta-se no projeto de reconduzir o mito ao seu lugar de fundador primeiro e último do sentido da existência, pois nele estão contidas constelações arquetipais que fazem ecoar desde tempos remotos, o conteúdo de sentido antropológico dos grupos humanos. A cada nova geração, os mitos cantam e encantam, trazendo os ventos de tempos imemoriais e assim empurrando o *sapiens*, em seus anseios mais profundos, rumo ao futuro incerto.

Esses estudos constituem-se num mapa simbólico, e proporcionaram mergulhar na arquetipologia da roda de capoeira Angola, buscando por imaginários fermentadores de educação. É sabido que Durand não se preocupou com as questões da educação, porém, a compreensão do imaginário como berço de sentido da existência, é terreno fértil para o educador preocupado com as profundezas da formação da humanidade no humano.

Na procura pelos rastros de uma educação humana profunda, adentrei na atmosfera da roda, buscando pelos “temas arquetipais”, os quais possibilitaram aproximação com o que pulsa do interior da roda, e que educa o jogador. Estes temas arquetipais, são constelações simbólicas que orbitam um arquétipo, neste caso almejei pelas constelações em torno do arquétipo da roda.

A investigação desenvolveu-se pela questão central: Que temas arquetipais constituidores da roda de Capoeira Angola do ACCARA são fermentadores de educação? E como objetivos: desvelar os temas arquetipais fermentadores de educação; descrever o desenrolar de uma das rodas; e cotejar a representação destas para os capoeiristas. O mergulho na empiria tomou como referência o que Durand (2002) preconiza como Metodologia da Convergência, como uma modalidade de diferentes entradas no campo empírico. O processo de análise baseou-se no rastreamento das redundâncias e repetições de sentido profundo, a partir dos gestos, das expressões, e no depoimento dos jogadores. Estes conduziram à emergência dos seguintes temas arquetipais: A roda da vida, a vida que roda – Oyá-Iansã e Ogum; Os golpes e as quedas – Oxumarê e Euá; Berimbau – A Grande Cabaça e Egun; e A Ginga – O Senhor dos Caminhos, o Senhor do Destino e a Grande Mãe.

Os temas arquetipais encontrados revelaram que das profundezas da roda, emergem elementos de uma educação circular, colada na cultura da ancestralidade do universo afro-

brasileiro, denotando o tempo sagrado da circularidade, que gera renovação. A investigação confirmou o que tinha como pressuposto inicial, de que as rodas do grupo compõem-se por imaginários fermentadores de profunda formação humana, embebidas pelos símbolos circulares da ancestralidade afro-brasileira.

O processo de pesquisa impulsionou a analisar a relação entre educação e cultura, extrapolando os “muros” do ensino institucionalizado, reconhecendo nos processos educativos o modo como a cultura se realiza, pois é pela educação que cada grupo “produz” o ser humano, fazendo acontecer em cada um, o sentido do todo que a “aldeia” preconiza. Afinal, como coloca um provérbio africano: “É preciso uma aldeia para educar uma criança”.

O processo investigativo desvelou que a educação subsiste profundamente entrelaçada com os modos de viver de cada sociedade em seu tempo, respirando e transpirando os imaginários que a compõem. Neste sentido, ela corresponde aos anseios dos grupos, tornando-se seus próprios modos de existir, permanecendo colada aos sentidos profundos da formação humana que cada tempo/etnia promove. Os elementos simbólicos que emergiram da roda investigada me conduziram a reconhecer uma “Educação Circular”, designação escolhida por esta emanar da potência arquetipal da roda, simbolicamente revestida por uma cultura enraizada.

Esta investigação de tese conduziu-me a tratar de uma educação colada na cultura que envolve as rodas do ACCARA, e que aparece nomeada por “Angola”, e se desenrola pelo manancial mítico da ancestralidade afro-brasileira, que é a atmosfera destas rodas. Neste processo, deparei-me com uma cultura milenar e prenhe de símbolos e mitos, os quais arremessaram meus estudos aos labirintos das mitologias afro-brasileiras, com seus eguns, yamis e orixás.

No ACCARA, deparei-me com um jogo em roda, ritualizado, no qual os jogadores dispostos em círculo orientam-se pelos toques do berimbau, um instrumento pelo qual tem grande respeito, e que é empunhado pelo mestre no jogo. Observando a relação entre os jogadores na roda, seus movimentos e gestos, bem como o caráter de respeito, e a atmosfera sagrada que envolve as rodas, reconheci uma forma educativa. No decorrer desta investigação fui descobrindo que há um modo de ser nas rodas de Capoeira Angola, e no rastro deste modo de ser, empreendi a investigação, pois se há um modo de ser, há também modo de educar esse ser!

E neste processo fui construindo passo a passo minha aproximação com as profundezas da roda. Inicialmente realizei a filmagem da mesma, que aconteceu num momento festivo do grupo. Desta filmagem fiz um inventário de cenas que entendo como representativas do desenrolar da roda; Na sequência fiz a descrição de cada cena buscando compreender os movimentos, os gestos e as jogadas, no desenrolar da mesma. Em seguida, já mais familiarizada com a ritualização da roda, fiz uma nova seleção de cenas, com as quais elaborei um conjunto de cartas, com o intuito de conversar com os jogadores, tendo nestas um suporte para a conversa que realizei com os capoeiristas do grupo: Caçapa, Mateus, Lorena, Inajara e *mestre* Ratinho.

No processo de análise fui rastreando as redundâncias de “sentido profundo”, nos gestos individuais e coletivos, registrados nas cenas inventariadas e no depoimento dos jogadores. Uma vez localizadas as redundâncias, estas foram tematizadas, tornando-se então, os temas arquetipais. Junto a cada tema arquetipal emergiram traços míticos oriundos do contexto mítico-simbólico da cultura afro-brasileira.

O tema arquetipal A roda da vida a vida que roda – *Oya-yansã* e *Ogum* desvelou-se rapidamente pela própria organização topográfica da roda, que simbolicamente é re(a)presentação da circularidade entre o Aye e o Orun, gerando renovação.

A roda da vida, a vida que roda, traz a roda como espaço de re-ligação com a ancestralidade que a embala, tendo *Ogun* como protetor, afastando o exterior nefasto e abrindo os caminhos circulares que a compõem. O fogo de *Ogun*, como símbolo polivalente, desdobra-se como chama purificadora, como intelecto, presente dos deuses aos humanos e como poder transformador. Elementos reconhecidos na formação dos jogadores da roda. Ao fogo de *Ogun* alia-se o elemento aéreo de *Oiá-yansã*, em que o ar se torna mediador sutil, sopro de vida, afinal é “pelo ar como por um fio que este mundo e todos os seres estão interligados”.

A chama de *Ogun* e o ar/vento de *Yansã* traduzem a mudança que o movimento da roda proporciona ao capoeirista e ao grupo que ele pertence. *Ogun* e *yansã* protegem as rodas, cuidam das vidas dos jogadores e num sentido profundo de educação circular, pois promovem o movimento da renovação, fazem com que “apareça aquilo que cada um é!” Para os jogadores a roda de capoeira Angola é a própria vida, fazendo dela metáfora da existência.

No tema arquetipal nomeado Os golpes e as quedas – *Oxumarê* e *Euá*. *Oxumarê* é o próprio movimento eterno que a circularidade da roda proporciona, pois ele desce do céu e faz a água, antes estagnada, movimentar-se. É imperioso o processo de mudança e de transformação que a roda proporciona, no qual os golpes e as quedas são constituintes desses ciclos. Suportar o processo de mudança, não é algo fácil para o angoleiro, tampouco ele pode fazê-lo sem acolher-se no colo da Grande Mãe, que lhe dá alento para suportar a empreitada. Dentre as Grandes Mães que embalam a transformação gerada pelas quedas dos capoeiristas na roda, está *Euá*, deusa da bruma, da névoa e da água, na qual desfaz seu corpo para dar de beber aos seus filhos.

A formação humana que emerge neste tema trata do movimento circular como iniciação, no qual o jogador-herói vive processos de profunda transformação e mudança, impulsionados pelo movimento circular. O tema apóia-se nas diversas cenas que demonstram os golpes e as consequentes paradas dos jogadores. Em muitas delas o jogador volta-se à bateria, procurando por um momento de “axé”. As quedas e as paradas que o jogo exige, estão envoltos numa atmosfera que acolhe, ao mesmo tempo em que o impulsiona a ir além da queda.

No tema arquetipal O Berimbau – A grande cabaça e *Egun*. Reconheço que o berimbau carrega o sentido profundo do mestre, podendo ser considerado como aquele que num mesmo tempo “empurra e acolhe”, pois é o toque do berimbau que traz o início da roda, e proporciona a entrada nela, se fazendo presente durante todo o seu desenrolar, tornando-se elemento de ligação. A Grande Cabaça e *Egun* tratam de traços que denotam a ancestralidade sempre presente nas rodas. *Egun* e *Yami* são as duas forças míticas que emanam do princípio dos tempos, e por eles a educação circular é o elo ou a ponte entre os tempos, entre os lugares e entre os povos. Neste sentido, reconheço que um mestre professa aquilo que emana do princípio e do fim, e como um guerreiro/a mostra o céu e as profundezas, vivendo também o seu caminho na roda, afinal nela todos circulam.

No tema arquetipal A ginga – O Senhor dos Caminhos, o Senhor do Destino e a Grande Mãe. A ginga carrega o mistério da criação. Muito embora meu olhar heroico me conduzisse a observar “claramente” os golpes, as quedas, as paradas e o berimbau, a roda de “Angola” puxava-me com seu magnetismo, fazendo-me adentrar na ginga, reconhecendo-a num mesmo tempo heróica e acolhedora.

A ginga – homenagem à Rainha *Nzinga*, se encontra colada no riso zombeteiro dos jogadores durante as jogadas, nos movimentos rápidos e invertidos, nos jogos de pés, na dança dos corpos. Compreendê-la como tema arquetipal surgiu-me muito intuitivamente, logo no início desta investigação, pois ela é característica das manifestações culturais de

matriz africana, e está sempre presente nas rodas de Capoeira Angola, tornando-se um dos aprendizados para os capoeiristas.

A ginga carrega as muitas faces de Exu – O Senhor dos Caminhos, e através dele traz a atuação indireta, que induz, seduz e conduz, invertendo a luz em sombra e a sombra em luz. Com Exu rompe-se com o limite do estabelecido, subvertendo a ordem do espaço e do tempo, contradizendo a lógica do instituído. Nisso ele gera movimentos e possibilidades, invertendo o que seria “natural”, pois está no vórtice criativo das mudanças.

A ginga, na roda de Capoeira Angola, comporta o poder feminino, re(a)presentando-o como o segredo, e tornando-se uma das faces da existência cíclica que o jogador-iniciado passa a conhecer. O segredo é elemento que surge na mitologia da criação do mundo e dos humanos pelas mãos de *Orunmilá*, o Senhor dos Destinos. A ginga, como *Orunmilá* é um eco do início dos tempos que guarda e revela o futuro, que pode ser metaforizado pelo tesouro.

A busca pelo tesouro que as rodas de Capoeira Angola do ACCARA impulsionam, é símbolo da vida interior, que somente uma jornada arriscada possibilita atingir. Há que se jogar com o destino, nas encruzilhadas da vida, certos do amparo da Grande Mãe. A ginga é o tesouro que cada jogador – capoeirista conquista para si.

Destes temas arquetipais emergem as diversas faces dos jogos no desenrolar da roda, e a convergência destes revela elementos de uma Educação Circular, banhada naquilo que o ser humano tem de mais profundo e que o conecta consigo, com os outros e com a humanidade.

A Educação Circular revelada nesta investigação entrelaça-se a vida, e se torna a própria vida, denotando o sentido da existência e arremessando o *antropos* ao encontro daquilo que ele é e que está se tornando, colocando o jogador–capoeirista diante do “Conhece-te a ti mesmo...” socrático, na perspectiva da formação como o mistério do seu destino, que o jogador-iniciado se põe a enfrentar.

As rodas de Capoeira Angola são a epifania do feminino! As Grandes Mães se fizeram presentes durante toda a investigação, e apresentaram-se como *Euá*, *Oiá-Yansã*, *Naná*, *Yemanjá*, *Dandalunda* revelando que mesmo em terreno heróico, o aconchego delas é condição imprescindível para a efetivação de uma intenção, como um processo investigativo acadêmico. Para cada grande soberano que se revelava: *Ogun*, *Oxumaré*, *Exú* ou *Ifá*, uma Grande Mãe aparecia. Colada às rodas de “Angola”, a educação circular comporta esse simbolismo equilibrador: a Grande Mãe e o Grande Soberano geram a existência.

A educação circular que enlaça os jogadores na roda proporciona o enraizamento destes na cultura da roda. Trata-se imperiosamente uma educação de raízes que se lançam ao centro e ao cume, num mesmo eterno tempo, assim como faz o grande e ancestral Baobá, que escala o ar e chega às nuvens, tocando o azul com suas raízes, formando pontes! Pontes, portas e encruzilhadas, que impulsionam e empurram a atravessar, fazendo sentir e refletir sobre as raízes, trazendo do interior da terra e do céu, a música que ecoa do princípio e do fim dos tempos, do interior e exterior de nós mesmos.

Nossa sociedade branca e ocidental escolheu as escolas como espaços privilegiados do saber, nos quais as crianças e os jovens recebem os primeiros ensinamentos acerca da complexidade do mundo. Mas a escola branca precisa colorir-se, e aprender a fazer circular, oferecendo-se como *lócus* de profunda formação humana, para que os jovens se reconheçam herdeiros das diversas culturas que aí estão, encontrando sentido e propósito na existência.

À exemplo da educação circular das rodas de Capoeira Angola, a escola pode deixar-se espiralar, bebendo nas entranhas de si mesma, mergulhando nos sentidos antropológicos de cada cálculo, oração, classificação que oferece aos seus alunos. A circularidade da roda

comporta uma educação poderosa, que tem o poder de fermentar as vidas, e de transformar os currículos/conteúdos sem movimento, em expressões de transformações de existência.

Da investigação das rodas do ACCARA emergiu a saga de um povo, que outrora fora trazido a contragosto a estas “outras terras” da Grande Mãe e por aqui de novo enraizou-se, provando de que não há existência sem raízes! São as raízes ancestrais que nutriram o povo da noite na travessia, e foram as mesmas raízes que os enraizaram nestas terras, tornadas as suas terras, e nelas formaram, junto a outros povos, o nosso povo! Pois as raízes nos conectam, nos enlaçam e como serpentes nos colocam diante dos mistérios sobre a vida e a morte, e são elas a origem e a fonte de tudo.

Desta investigação emergiu uma educação circular que ensina acerca de sermos muitos viajantes nestas terras, oriundos dos quatro cantos do mundo, acolhidos e amparados pela Grande Mãe Brasil. Muitos destes ainda habitantes dos porões da nação, relegados ao esquecimento, pois as instituições insistem em desconhecer. São modos e formas de existir que carregam ecos de outros tempos e que pulsam em cada pequeno e excluído grupo que convive ao som daquilo que foi, e em cada neto que cita seu avô, e em cada nova geração que carrega a geração que lhe gestou.

Uma educação circular emerge da cultura enraizada do povo afro-brasileiro e proporciona encontros entre as diferentes culturas. Nela cada ser carrega o todo de seu grupo, e é na inteireza de cada um e de todos que ela se faz, levando todos a formarem humanidade. Por ela toda forma de vida é incluída, abraçada, acolhida e tem potência de ir além ao que lhe foi predestinado. Ela faz criar pontes entre as eras e os lugares, buscando pela população que não chega na escola, e que se chega não permanece, não aprende, não se envolve no que a escola almeja oferecer. Através do movimento de renovação que circularidade gera a escola pode se desvelar para que os jovens e as crianças mergulhem nela e a transformem, fazendo dela movimento, abandonando a cópia e a reprodução, e tornando-se caminho.

Pelos braços de *Naná*, no movimento de *Exu*, com a espada de *Ogun* uma Educação Circular acolhe o que tem sido negado, e traz dos porões do esquecimento, o que não é visibilizado. Para além dos números de aprovados ou reprovados, avaliados bem ou mal, cada célula educacional na relação com seu entorno, carrega o sentido maior de forjar a alma de um povo.

Ela é impulsionada pelo sopro de *Yansã* que aumenta a capacidade de forja de *Ogun*, e com isso cria realidades. É o poder feminino soprando o fogo do conhecimento e transformando as escolas em templos do saber, para muito além dos números de matriculados, porque numa educação circular cada gesto, cada ação, cada conteúdo carrega o sentido profundo do todo, e cada jovem, criança que se depara com uma fórmula ou um conceito, se depara com o eco da sua civilização.

Dos corações das rodas de capoeira Angola ecoam os toques dos berimbaus, mestres no jogo, trazendo a cultura que enlaça e dá sentido às existências. A maestria do berimbau, na educação circular, empunha a espada e bebe na cabaça, pela relação de *Oxumarê* e *Euá*, de *Egun* e *Yami*, de *Oyá-Yansã* e *Ogun* criando elos entre o céu e a terra, entre o feminino e o masculino, impulsionando a caminhada, ensinando sobre a quedas do caminho e acolhendo o jogador-herói. Com a educação circular está o segredo do poder de resgatar a maestria na formação humana, na qual um mestre torna-se o ancestral do futuro da sua cultura, como curador do segredo, que revela o tesouro na trajetória de cada um e de cada povo.

Na roda da vida reinam os deuses e as deusas, travando lutas e travando festas, regozijando-se sob o sol, guerreando sob a lua, ao som do berimbau, fazendo de nós raízes, moldados em essência pelo ar, pela água, pelo fogo, pela terra, forjados no dia e na noite. E

no decorrer de tudo haverá sempre um novo começo, porque fim e começo são a mesma coisa, e disto tudo emerge um tesouro: a inteireza de um novo *homo* e uma nova humanidade!

I. REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola (2007): Dicionário de filosofia. São Paulo: Martins Fontes.
- AGUALUSA, José E (2015): A Rainha Ginga. Rio de Janeiro: Foz.
- ALLEAU, René (1976): A ciência dos símbolos. Lisboa: EDIÇÕES 70.
- CASSIRER, Ernest (2005): Ensaio sobre o homem. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain (2012): Dicionário de Símbolos. 26ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.
- DURAND, Gilbert (1982): Mito, Símbolo e Mitodologia. São Paulo: Editorial Presença; Martins Fontes.
- _____ (1988): A Imaginação Simbólica. São Paulo: Cultrix.
- _____ (1996): Campos do Imaginário. Lisboa: Instituto Piaget.
- _____ (2002): As Estruturas Antropológicas do Imaginário. São Paulo: Martins Fontes.
- _____ (2011): O Imaginário. Rio de Janeiro: DIFEL, 2011.
- GUSDORF, Georges (1967): Professores para quê? Lisboa: Morais Editora.
- JUNG, Carl Gustav (2008): O Homem e Seus Símbolos. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- LEITE, Fábio (2008): A questão ancestral. São Paulo: Palas Athena; Casa das Áfricas.
- LUZ, Marco Aurélio (1995): AGADÁ – dinâmica da civilização Africano-Brasileira. Salvador: Centro Editorial e Didático da UFBA; Sociedade de Estudos da cultura Negra no Brasil.
- PRANDI, Reginaldo (2001): Mitologia dos Orixás. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- SANTOS, Juana Elbein (2008): Os Nâgó e a Morte. São Paulo, 2008.
- SILVA, Juremir Machado (2006): As Tecnologias do Imaginário. Porto Alegre: Sulina, 2006.
- SODRÉ, Muniz. Santugri (1988): Histórias de mandinga e capoeiragem. Rio de Janeiro: José Olympio, 1988.
- WUNENBURGER, Jean-Jacques; ARAÚJO, Alberto Filipe (2003): “Introdução ao Imaginário.” In: ARAÚJO, Alberto Filipe; BAPTISTA, Fernando Paulo. Variações sobre o Imaginário – domínios, teorizações, práticas hermenêuticas. Lisboa: Instituto Piaget, pp. 23-44.

**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENTRE A IDEIA
DE EMANCIPAÇÃO E A REALIDADE DA VIOLÊNCIA
SIMBÓLICA: ESTUDO COM ALUNOS REFUGIADOS
NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS**

PENSO, VIVIANE

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, ENTRE A IDEIA DE EMANCIPAÇÃO E A REALIDADE DA VIOLÊNCIA SIMBÓLICA: ESTUDO COM ALUNOS REFUGIADOS NO MUNICÍPIO DE DUQUE DE CAXIAS

I. APRESENTANDO O TEMA...

Um contingente populacional de jovens e adultos que não tiveram seus estudos concluídos, volta às escolas buscando dar continuidade a sua formação, mas este retorno às salas de aula nem sempre é garantia de permanência, pelo contrário, o que temos visto ultimamente é um aumento significativo de exclusão por meio das taxa de evasão.

Debates sobre o tema apontam grandes desafios que a Educação de Jovens e adultos-EJA, vem enfrentando na busca por uma política de direitos e não de compensação pelo tempo que ficou para trás. Neste sentido, refletir sobre os desafios e dilemas existentes na EJA pode nos ajudar a entender a difícil trajetória escolar de muitos jovens e adultos.

Entre outras razões, a dificuldade em conciliar tempo de estudo e trabalho, a resistência em adaptar o currículo para esta clientela específica, a incapacidade de desenvolver políticas públicas voltadas para esta modalidade de ensino, a marginalização e discriminação EJA perante outras áreas da educação e a incapacidade de ação intersetorial entre as políticas diretamente ligadas a este público, anunciam-se como dilemas que precisam ser enfrentados para garantir o direito à educação e dar conta da educação na forma de acesso e permanência.

A Educação de Jovens e Adultos deve ser entendida como um direito de aprender a vida toda e não apenas o de se escolarizar, mas sim...

... ressignificar o aprender, preenchendo o conceito de mudanças ao longo do tempo e de sua datação, de que mudanças acontecem em práticas formais e não formais de aprendizado, feitas em instituições escolares, ou espaços sociais, ou ainda, como produto de ações que educam nas sociedades, em espaçotempo sempre renovado. (OLIVEIRA, PAIVA E PASSOS,2016:120)

Hoje o espaço de aprendizado deve ser em diferentes ambientes de vivências propostos pela nova concepção da educação para jovens e adultos, contribuindo para a formação e tornando-os sujeitos de suas próprias histórias e/ou trajetórias. Esta condição só será possível se entendermos que trabalhar com esta modalidade, significa atuar na diversidade buscando a emancipação.

A diversidade se acentua quando se trata de jovens e adultos não brasileiros, imigrantes em situação de refúgio, vivendo em extrema situação de desigualdade. As diferenças que distinguem homens, mulheres, adolescentes, jovens, pessoas com deficiências, idosos, indígenas, afrodescentes, migrantes, refugiados; constituem identidades sociais e étnico-raciais ricas em diversidades que, se bem trabalhadas, podem potencializar a luta pela desigualdade e o direito de aprender.

Nesta perspectiva de diversidade, que apresentamos a Educação de Jovens e Adultos como uma possibilidade de espaço onde possa ser possível garantir a trajetória escolar de jovens imigrantes refugiados.

Nesta proposta de pesquisa que será desenvolvida no âmbito do doutorado, partiremos do pressuposto que a diversidade constitui uma característica e potencialidade da EJA e explora tal aspecto debruçando-se sobre um caso paradigmático: a trajetória de ensino

de jovens e adultos em situação de refúgio. O estudo de um caso singular é, portanto, tomado como referência para o entendimento da natureza e dos desafios do caso geral: a Educação de Jovens e Adultos.

O texto estrutura-se em duas partes. Primeiramente, desenvolve-se o tema da EJA como espaço de possibilidades de ensino inserido na diversidade que lhe é peculiar. Em seguida, trata da condição da pessoa em situação de refúgio como estudante desta modalidade de ensino. Após estas discussões, sobre a EJA e a condição de jovens e adultos em situação de refúgio, trataremos do problema de método. Na forma de um plano de trabalho, serão apresentadas algumas possibilidades para lidar com um tema tão complexo e atual.

II. ENTENDENDO A EMPIRIA...

Este tema surgiu de ações realizadas com jovens refugiados na modalidade EJA na escola pública no bairro Gramacho, município de Duque de Caxias na região sudeste do Brasil, onde atuo como Orientadora Pedagógica de uma escola.

O trabalho iniciou com um grupo de alunos congolezes que vivenciavam conflitos em sala de aula. Junto com a equipe de Orientação Educacional da escola foram realizados atendimentos a este grupo de alunos, com objetivo de entender e controlar a situação. Os atendimentos revelaram difíceis percursos de vidas, memórias carregadas de sofrimentos e lutas, que hoje disputam por um espaço de sobrevivência.

Conhecer estes jovens contribuiu para o desenvolvimento e engajamento da escola em um projeto que objetivava minimizar as situações de conflitos, geradas por preconceito e falta de informação sobre estes alunos estrangeiros. A dificuldade com a língua e a diferença dos hábitos viraram alvo de provocações, distanciando os jovens imigrantes do convívio escolar. Além disso, percebemos que antes do término do ano letivo estes alunos abandonaram a escola, situação esta que despertou um grande interesse por conhecer e saber mais sobre as questões da imigração e do refúgio.

Debruçando sobre o processo migratório de alguns alunos, descobri que no bairro de Gramacho (município de Duque de Caxias) concentra-se uma comunidade de imigrantes africanos com origem, em sua grande maioria, da Angola, República Democrática do Congo e do Congo Brazzaville.

Em um levantamento realizado no NUPE (Núcleo de Projetos Especiais da Secretaria Municipal de Educação - DC identificamos que em 2017 a rede de escolas do município de Duque de Caxias contava com a matrícula de 44 alunos refugiados, entre eles: 2 espanhóis, 7 angolanos, 32 da República Dem. Do Congo, 1 de Luanda e 2 descendentes (brasileiros).

Tendo conhecimento destas matrículas, identificamos as escolas de Gramacho que atendem os jovens refugiados na Educação de Jovens e Adultos. Importante salientar que no município de Duque de Caxias a modalidade EJA se apresenta da seguinte forma: as séries iniciais (1º ao 5º ano) são oferecidas em três anos nas etapas I,II e III e as séries finais do Ensino Fundamental, também ofertados em dois anos como etapas IV e V.

Conversando com as direções das escolas onde estes jovens encontram-se matriculados percebi uma descontinuidade na formação destes estudantes. Os jovens alunos (com idade superior a 15 anos¹), matriculados nos ciclos iniciais de EJA – etapas I,II e III,

¹ Como constitui o estatuto da Juventude, LEI nº 12.852, de 5 de agosto de 2013, são considerados jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade.

não estão chegando nas outras escolas que oferecem o segundo seguimento, referentes as etapas IV e V. O abandono e a desistência tem sido uma característica entre eles.

Esta questão remeteu as histórias ouvidas e as grandes dificuldades que estes jovens enfrentam para estudar por conta da dificuldade de mobilidade, instabilidade de moradia, desemprego ou subemprego. Tornando estes fatores os grandes vilões da vida escolar, responsáveis em grande parte, pela alta taxa de abandono, evasão e repetência da EJA.

Neste sentido o desenvolvimento desta pesquisa tem como objetivo entender a demanda que o público de estudantes imigrantes refugiados traz à Educação de Jovens e Adultos do município de Duque de Caxias. E de forma específica, conhecer a história de vida destes estudantes, para que a partir destas narrativas possamos identificar e refletir sobre ações que contribuam para uma prática emancipatória, favorecendo os alunos refugiados.

III. COMPREENDENDO O REFÚGIO

Por entender que muitos jovens em situação de refugio convivem com sentimentos relativos ao abandono ou a fuga do seu país de origem, em muitos casos motivado por situações de violências, conflitos, perseguições e violação de seus direitos, e ao chegarem no país receptor sofrem com racismo, xenofobia, intolerância, discriminação e ódio ao diferente, que pensamos na educação como esta possibilidade de “interação local” como explica Petrus (2010), em sua pesquisa² sobre refugiados:

Estes refugiados precisam integrar-se socialmente, economicamente e culturalmente nas áreas urbanas onde vivem; isto implica necessidades, possibilidades e expectativas específicas quanto às políticas e ações que favoreçam boas condições para esta “integração local. (PETRUS,2010:05)

Para esta integração é necessário entender previamente os problemas das migrações forçadas e do refúgio, levando em consideração a perspectiva interdisciplinar, inerente aos estudos das migrações e do fenômeno migratório.

Em seu livro - “L'école et les enfants de l'immigration”, Sayad (2014) enfoca como os dispositivos educacionais, que deveriam conciliar alunos e escola, acabam gerando rebaixamentos desastrosos acerca da diversidade, esquecendo segundo ele, que a função primordial da escola republicana é a inclusão de suas crianças. Como um dos precursores no estudo da imigração na França, o autor propõe um olhar multidisciplinar para a imigração ao defini-la com “um fato social total” - com uma perspectiva histórica a partir da “dialética emigração/imigração” e em sua dupla dimensão de fato coletivo e trajetória individual. Sayad afirma ainda que, para tratar da migração é preciso olhar para as sociedades como um todo, em sua dimensão histórica e do ponto de vista de suas dinâmicas presentes. O autor chama atenção para o fato de que o imigrante só passa a existir para a sociedade que assim o denomina, a partir do momento em que pisa em seu território. Ele “nasce” a partir dessa percepção da sociedade para a qual se destina. Assim, os estudos migratórios não podem ignorar o paradoxo que o caráter da migração nos coloca: que o imigrante e o emigrante são um “duplo” e ao mesmo tempo uma única pessoa. Se há o imigrante que chegou a uma terra estranha há, anteriormente e simultaneamente, o emigrante que saiu de sua própria sociedade (SAYAD, 1998: 10-17).

² Tese de Doutorado defendida no IPPUR /UFRJ por Maria Regina Petrus Tannuri (2010) intitulada: REFUGIADOS CONGOLESES NO RIO DE JANEIRO E DINÂMICAS DE “INTEGRAÇÃO LOCAL”: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais.

É neste sentido que a escola se coloca como um espaço social onde as diferentes histórias se convergem, onde, como nos afirma Bourdieu (1997), “as violências simbólicas estão presentes e os indivíduos se posicionam segundo os padrões do discurso dominante”. Esta instituição reproduz as estruturas sociais onde cada ator marca sua posição e desempenha seu papel, enquadrando-se em algum lado da relação.

Nesta pesquisa o espaço escolar ganha um papel fundamental, palco de observação do objeto, onde histórias serão protagonizadas e seus fenômenos analisados.

De acordo com Peregrino (2010):

... tomar a escola como forma particular de expressão de relações sociais mais amplas, significa também entender que se esse “lugar” expressa relações, ele também as produz, numa elaboração específica. Aqui, portanto, tomar a escola como objeto significa toma-la como espaço de observação. Estudar a escola é olhar, ao mesmo tempo, dela para o mundo e do mundo para ela. É toma-la, como nos ensina Bourdieu inspirado em Bachelard, como um caso particular constituído em “caso particular do possível. (PEREGRINO,2010:.30)

Nesta perspectiva conhecer as histórias destes jovens que hoje frequentam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos pode contribuir para a construção de espaços escolares que lutem por minimizar desigualdades, proporcionando inserção e inclusão de jovens estudantes refugiados.

IV. DECIFRANDO CAMINHOS METODOLÓGICOS

Na pesquisa intitulada: Orientação Pedagógica em Duque de Caxias: repensando práticas para trilhar novos caminhos, defendida e aprovada em 2014 no âmbito do Programa de Pós Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro, constatamos que o Orientador Pedagógico deve aumentar seu leque de participação na comunidade escolar, enxergando além de suas tarefas diárias, burocráticas e rotineiras, para estar atento às questões que ultrapassam os muros da escola. Por isso é indispensável assumir uma postura profissional diferenciada, perante aos desafios impostos pela conjuntura atual da educação. Neste sentido, o trabalho realizado na EJA me possibilitou refletir como a escola pode atender as demandas de estudantes refugiados abrindo caminhos para novas ações pedagógicas.

O fato de receber alunos imigrantes refugiados em uma escola com modalidade EJA, para resolver conflitos pontuais que envolvem estes jovens alunos, evidenciou a dificuldade em construir uma aproximação com estes indivíduos, tanto com relação ao aspecto ético-normativo, quanto com relação ao aspecto metodológico. Existe uma resistência muito grande por parte destes alunos, em revelar questões mais íntimas de histórias individuais, por isso pensar em momentos com estes jovens possibilita um acesso maior à narrativa de suas vidas.

Buscando resolver a questão da aproximação, realizamos reuniões e atendimentos intitulados: “sessão de troca”, que se configurara como espaços informais e acolhedores onde interagimos individualmente e/ou em grupo, criando uma relação de confiança. Desenvolver esta técnica em escolas com as primeiras etapas do Ensino Fundamental da EJA (séries iniciais 1º ao 5º ano) faz com que ao longo da convivência com estes atores possamos compreender porque existe uma ruptura na continuidade e transição das primeiras etapas para as etapas consecutivas (series finais 6º ao 9º ano).

Apesar de informal, a abordagem nas “sessões de troca”, tem como objetivo coletar os dados dos alunos refugiados, como nome, idade, escolaridade, informações familiares e domiciliares, sem, contudo, reprimir os múltiplos rumos que a conversa pode tomar. Estas

sessões tendem atingir a identificação temas e relatos que contribuam para o maior entendimento desta situação macro, que é o refúgio. Por fim, acreditamos que, por meio do grau de informalidade que as “sessões” podem proporcionar, será possível construir vínculos com estes alunos e desconstruir uma relação pretensamente hierárquica entre pesquisador/pesquisado, educador/educando.

Estudar o social individualizado ajuda compreender a realidade social, pois de certa forma é possível captar na vivência de jovens e adultos, aspectos relevantes à suas relações sociais, viabilizando assim a criação de novas ações pedagógicas para esta modalidade de ensino.

O uso da pesquisa biográfica como metodologia, segundo Delory-momberger oferece “os meios de apreender e compreender as biografias individuais, isto é, os espaços-tempos singulares que cada um configura a partir da conjugação de sua experiência (e da historicidade de sua experiência) e dos mundos-de-vida.” (Delory-momberger, 2012: 526). Consiste dizer que este método enriquece a pesquisa proovendo a escuta de informações e relatos que permeiam a história, o social, o político e as representações coletivas do grupo estudado.

V. CONCLUINDO

Diante do exposto, podemos concluir que esta pesquisa prioriza dois temas bastante relevantes a área de Educação nos tempos atuais. A Educação de Jovens e Adultos, que cada vez mais se afirma na luta pelos direito à educação às pessoas que não tiveram acesso ao ensino fundamental e médio na idade própria, e a trajetória de estudantes imigrantes refugiados, quem em meio a fatores sociais e diversos, enfrentam dificuldades em permanecer nesta modalidade escolar.

Analisando a história de vida destes alunos, usando como metodologia a pesquisa biográfica, tem como objetivo refletir sobre ações que contribuam para uma prática emancipatória aos estudantes refugiados da modalidade EJA no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, Brasil.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACNUR. *Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados*. In IDEM. Manual de procedimentos e critérios a aplicar para determinar o estatuto de refugiado. Lisboa: ACNUR, 1996.

BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro; Marco Zero. 1983.

_____. *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes, 1997.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/ 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação. Brasília, DF, 11 mar. 2003. Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2009.

CARRANO, Paulo. “Jovens, territórios e práticas educativas”. *Revista Teias* v. 12 • n. 26 • 07-22 • set./dez. 2011.p 7-22.

CASTLES, Stephen. *Towards a Sociology of Forced Migration and Social Transformation*. 2003. Disponível em:

<http://soc.sagepub.com/cgi/content/abstract/37/1/13> Acessado em 28 de Abril de 2017.

DELORY-MOMBERGER, Christine “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. In : *Revista Brasileira de Educação* (São Paulo).v.17,n.51.set-dez. 2012. P. 523-740.

DE VARGAS, S. M.; FÁVERO, O; RUMMERT, S. M. Formação de profissionais para a educação para jovens e adultos trabalhadores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, n. 30, p. 39-49, 1999.

HALL, Stuart. “Identidade cultural e diáspora”. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 24, p. 68-75. Rio de Janeiro, 1996.

_____. *Da diáspora: Identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Humanistas, 2003.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. Aumentam pedidos de refúgio da República Democrática do Congo. 20 jun. 2008. Disponível em: Acesso em: 20 jun. 2008.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane; PASSOS, Mailsa Carla Pinto. Currículo em EJA: práticas culturais, direito de aprender por toda vida e ecologia de saberes. *Revista Educação em Questão*, Natal, v.54, n 42p. 113-134, set/dez.2016

PETRUS, Maria Regina. “Jovens imigrantes angolanos no Rio de Janeiro: imagens, relatos e diálogos”. *Revista Travessia*. Ano XIII, Nº 37, p.17-24. São Paulo: Centro de Estudos Migratórios, Mai – Ago 2000.

_____. “Refugiados congolezes no Rio de Janeiro e dinâmicas de “integração local”: das ações institucionais e políticas públicas aos recursos relacionais das redes sociais”. Tese (Doutorado em Planejamento Urbano e Regional). Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano, Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010.

PEREGRINO, Mônica. *Trajétórias designais: um estudo sobre os processos de escolarização pública de jovens pobres*. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

SAYAD, Abdelmalek. *A imigração: os paradoxos da alteridade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

_____. *L'école et les enfants de L'immigration: Essais critiques*. Paris: SEUIL, 2014.

SANTOS, B. S. *A Construção multicultural da igualdade e da diferença*. Coimbra: Centro de Estudos Sociais, 1999.

STEPHANOU; BASTOS (orgs), 2005, p. 270 – 271. Também em DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Cadernos Cedex*, 2001, p. 61.

EDUCACIÓN EN VALORES = CAMINO DE PAZ

CAAMAÑO, VICTORIA DE LOS ÁNGELES
FUSARO, SILVIA CECILIA

EDUCACIÓN EN VALORES = CAMINO DE PAZ.

“La educación es tanto elemento de dominación como de liberación, luego el sistema educativo debe propiciar el crecimiento de la población e instituciones. Hoy más que nunca, la humanidad necesita de hombres conscientes, que sepan pensar bien para enseñar a otros a hacerlo, así volver algún día a encontrar la humanidad la paz y la felicidad perdida”
Carlos Gonzales Pecotche

Si los siglos XIX y XX son considerados la era del conocimiento, las luchas y las conquistas sociales, el siglo XXI lo es de la globalización, la tecnología digital, la robótica y el multiculturalismo; por ello las nuevas e innovadoras formas de participación a las cuales hoy tiene acceso la ciudadanía necesitan ser empleadas pues se está afianzando una personalización de los servicios que se anticipan a nuestras necesidades induciendo al consumismo y menoscabando los valores intelectuales, estéticos, éticos y religiosos relevantes para la realización personal y social. Asimismo, es a través de las redes sociales y los medios masivos de comunicación (los mass-media), que la publicidad y los diferentes discursos se han convertido en un elemento clave para la persuasión y manipulación de la sociedad de este milenio. Esto no debe mirarse como preocupante y perjudicial para nuestra salud social, por el contrario, debemos ser creativos, tomar distancia de la realidad virtual y consolidar lo positivo de esta dinámica social impuesta para poder desarrollarnos plenamente como seres libres y soberanos.

Paralelamente, la situación de creciente **conflictividad social**, punto central del llamado problema de **governabilidad** que atraviesan las administraciones gubernamentales del mundo entero, tiene como principal denominador común la falta de trabajo y la precariedad del existente y obliga a pensar en nuevas alternativas de integración para evitar estallidos sociales. Esta economía globalizada viene acompañada de grandes movimientos migratorios y graves consecuencias en el campo social, ambiental, cultural y político. Carlos Estevam Martins enfatiza las dos caras de una misma moneda encontrándose: en el anverso la idea de **liberación**, y en el reverso la idea de **desprotección** al profundizarse la exclusión social, por lo que plantea la necesidad de una justicia **inclusiva** en vez de una distributiva. Las elevadas tasas de desempleo, la creciente expansión de la economía informal, la vulnerabilidad de amplios sectores sociales, el surgimiento de una **subclase** (en términos de Hobsbawm), acrecientan la intranquilidad y la desesperanza en la población. Este fenómeno tiene un doble proceso: por un lado, el empobrecimiento de nuevos sectores sociales no pobres y, por el otro, la pauperización extrema de vastos sectores pobres hasta su exclusión social (concepto norteamericano de underclass); y surge como consecuencia de las diferentes políticas de ajuste llevadas a cabo por las políticas neoliberales iniciadas en los años setenta, que va eclosionando en los ochenta hasta cristalizarse en los noventa y que hoy se ha convertido en un “volcán” a punto de estallar.

Toda sociedad debe generar nuevos canales de solidaridad, organización y difusión para que las necesidades colectivas sean reconocidas y articuladas en función del bienestar de las mayorías, y que, a pesar de que este proceso esté atravesando situaciones críticas, existan mecanismos devenidos de la propia civilidad que contribuyan a los cambios. Al respecto, A. Melillo y E.N. Ojeda agregan: “La exclusión y la pobreza se extienden sin freno en los países desfavorecidos por la globalización y la concentración económica, y la “mano invisible” del mercado no ha dado signos de derramar ninguna riqueza a los pueblos. Sin embargo, hay niños, adolescentes y adultos que son capaces de sobrevivir, superar las

adversidades y, más aún, salir fortalecidos de ella. Esa capacidad es conocida como **resiliencia**, concepto sumamente fértil a la hora de actuar en el plano social”. Nuestra experiencia docente nos indica que los sectores sociales que no tienen acceso al trabajo, la educación, salud o vivienda, tampoco lo tienen al aire puro ni al agua potable. ¿De qué modo estamos tratando este tema? ¿Estamos acostumbrados a pensar la crisis como una oportunidad, a consensuar? Y esta comprensión del problema se vuelve rica en posibilidades pedagógicas y curriculares; que ayuda a los estudiantes a comprender las diferentes interpretaciones posibles y los beneficios que cada una introduce para diferentes grupos de personas, y los incentiva a adquirir una sensibilidad más rica y con mayor compromiso ético frente a las sociedades que les rodean.

Hoy la escuela argentina debe encarar un programa de reconversión de sus estructuras y contenidos para ir corrigiendo los déficits educativos que se agravan año a año, y así dedicarse de lleno a lo verdaderamente importante: enseñar a pensar, a seleccionar la información útil y a comunicar. Pero, ¿qué docente puede enseñarlo cuando se está abrumado, confundido y dedicado full time al poco gratificante deporte de la sobrevivencia cotidiana? ¿Acaso la escuela no es reflejo del surgimiento de nuevos marginados y discriminados actores emergentes de la violencia social? ¿No es cierto que el acceso masivo a la educación no ha podido suprimir el fuerte fracaso escolar y el deterioro cultural, hasta caer en el analfabetismo funcional, que afecta a importantes contingentes de los egresados de la educación obligatoria? Por unas u otras razones, allí donde se escolariza a todos subsisten las desigualdades -si bien la escolaridad primaria y secundaria es obligatoria a partir del 2006- muchos abandonan los estudios, especialmente las madres adolescentes. Es una realidad que a la escuela no se le puede pedir ser el instrumento todopoderoso para combatir la desigualdad; pero también es cierto que, los que pretendemos que la educación sea un camino de paz, debemos construir un modelo de actitud, de acción y de coherencia entre el accionar y el declamar. Hace doscientos años, un egresado de la Universidad de Salamanca, que forjara la naciente Nación Argentina, Manuel Belgrano¹, planteaba la importancia de “abrir escuelas laboratorios en todas las regiones del país para ir eliminando poco a poco tanta desigualdad e ignorancia” y que “debía confiarse el cuidado de las escuelas gratuitas a aquellos hombres y mujeres que inspiraran en sus alumnos amor a la virtud y a las ciencias, inclinación al trabajo, desapego al interés. Porque solo una educación que ayude a priorizar lo importante de lo que no lo es, que sirva para distanciar la venganza de la justicia y que enseñe que la paz y el amor entre las personas depende de nuestra capacidad de respetar al diferente, al otro traerá Progreso a la Nación y a sus habitantes Felicidad”. Pero hoy, 2018, en vez de efectivizar el programa de reconversión de la estructura educativa pautado por la Ley Nacional de Educación -Edificios Educativos en Condiciones, doble escolaridad con la alimentación adecuada y de calidad, escolaridad a partir de los tres años, docentes bien pagos y con concentración horaria en una escuela, con parte de su carga horaria al frente de alumnos y la otra para tutoría, reunión con sus pares y capacitación- el Ejecutivo propone otra ley y el reconocimiento social hacia la figura docente y su tarea, paradójicamente, está más desprestigiado que nunca.

Al mismo tiempo, el crecimiento del consumo tan mal distribuido en el siglo XX ha dejado una secuela de insuficiencias y abismales desigualdades: ciudades no sustentables por la contaminación ambiental y su impacto local, acelerada pérdida de reservas naturales y culturales, alimentación deficiente tanto en poblaciones de escasos recursos económicos

¹ Estudió en la Universidad de Salamanca a fines del siglo XVIII. Su labor se orientó hacia el Bien Común y los principios éticos y morales del derecho arraigados en la raíz óptica de la persona y sus exigencias éticas, presentes en el pensamiento jurídico, económico y filosófico Salamantino y jesuítico en América.

como en otros grupos sociales que, por moda o falta de tiempo recurren a dietas o comidas que no cubren los requerimientos nutricionales y energéticos diarios. Eso, también es violencia. Hoy la desnutrición está alojada en toda la Argentina, provocando altas tasas de mortalidad infantil en las provincias del norte; siendo una enfermedad que interfiere y obstaculiza la vida y las oportunidades de quienes se subalimentan ocasionando un círculo vicioso de desnutrición-pobreza difícil de revertir. Las personas malnutridas se enfrentan a las situaciones particulares con menos instrumentos, ya que disminuye su capacidad de aprendizaje y asimilación de conocimientos dificultando las relaciones sociales -el cerebro se protege con educación, ejercicios físicos y alimentación adecuada, pues todas las habilidades y capacidades son fruto de un cerebro en constante aprendizaje y desarrollo-. La vulnerabilidad social y ambiental están relacionadas entre sí; muestra de ello son Proyectos Educativos de Fitocorrección(1), Huerta Orgánica(2), o Salud y Alimentación que brindan una respuesta innovadora y concreta a partir de la escuela como organización de base y de red solidaria local para salir del círculo vicioso de ese tipo de violencia.

La Escuela convive con una realidad similar a la planteada por Guillermina Tiramonti en **La trama de la desigualdad educativa**: los alumnos más pobres están anclados en lo local y su futuro está amarrado a la suerte del país y a las políticas nacionales. La situación de los alumnos que terminan la escuela es crítica; su inserción laboral muy precaria, tienen en general acceso a empleos inestables y con bajos salarios ya que la generación de nuevos puestos de trabajo es débil y está concentrada en el trabajo informal. Por lo que la implementación de Proyectos de Orientación para la Educación Superior y el Mundo Laboral ayudan a los estudiantes y sus familias a: tomar conciencia de la importancia de las competencias académicas que necesitan dominar para contar con una mejor perspectiva frente a la carrera que elijan o al mercado laboral; adquirir una mayor sensibilidad y compromiso ético frente a la sociedad que los rodea, donde el Respeto y la Convivencia sean esenciales; lograr un compromiso real sobre su Proyecto de Vida a partir de la creación de condiciones que habiliten un por-venir. El 2006 ve nacer la Escuela Técnica de la Universidad Nacional de San Martín, iniciadora de otras tantas, con compromiso territorial, creando puentes entre barrios humildes y Educación Superior y Mundo Laboral.

Además, muchos adolescentes que se hallan solos se refugian en los medios de comunicación social, que muchas veces incrementan la probabilidad de conductas agresivas y amplifican los efectos de su experiencia cotidiana. Un exceso de violencia en los medios puede crear angustia, ansiedad y un miedo difuso a la gente, perjudicial y casi imposible de controlar. Cientos de estudios sobre los efectos de la violencia en televisión, videojuegos y redes sociales en niños y adolescentes demuestran que pueden: 1-volverse **inmunes** al horror de la violencia, 2-gradualmente aceptar la violencia como un modo de resolver problemas, 3-imitar la violencia observada, 4-identificarse con ciertos caracteres ya sean de víctimas o agresores. El mundo tecnológico y sus avances tienen el peligro de convertir al ser humano en un ser perezoso para pensar -lleva al adormecimiento de la memoria por la tecnología, se pierde la neurodiversidad, disminuye la concentración y la socialización- por lo que es fundamental que haya políticas públicas al respecto. Hay mucha vulnerabilidad en los chicos en el uso de la Redes, los padres deben OCUPARSE, solo lo lograrán si les dan un tiempo Calificado.

En los últimos años la violencia, especialmente la verbal, dentro y fuera de la Escuela es cotidiana, naturalmente aceptada por la sociedad y un problema generalizado en todos los ámbitos donde se dan relaciones interpersonales. Lo confirman tanto las afirmaciones de la Licenciada Sandra Cesilini: “El impacto de la crisis en las comunidades también se observa a través del aumento de la conflictividad y recrudecimiento de la violencia cotidiana, prostitución, droga, alcohol y pobreza extrema. Ante el deterioro social que se manifiesta en la comunidad y las propias familias, los jóvenes no encuentran en éstos un marco de

referencia ni de pertenencia que le brinde identidad y seguridad. Es por ello que se refugian haciendo propios modelos pertenecientes a sectores marginales, difundidos masivamente y con mayor poder de dar identidad; lo que lleva peligrosamente a la criminalización de la pobreza y la estigmatización de los jóvenes”; como del Pedagogo Juan Carlos Tedesco: "Comúnmente la violencia se ejercía desde el adulto hacia el alumno, ahora es entre los chicos o desde los chicos hacia el maestro. La violencia entró en la escuela y se generalizó”, o del Licenciado Fernando Oneto: “La cadena de violencia no comienza en la escuela, pero tampoco avanza sin ella. Somos un eslabón más, que puede reforzar o disminuir, los niveles de violencia”. Y, al ser la violencia hoy un problema de todos, es primordial tener un diagnóstico sobre cómo y entre quiénes se da dentro de la escuela, de qué manera interviene la institución, la situación de la comunidad y la identificación de los problemas ocasionados por la violencia en la población de referencia, para formar parte del Proyecto escolar como aparece en la ilustración.(3)

La mediación escolar es una herramienta más que tienen las escuelas para la resolución de estos conflictos y que las tornan un ambiente seguro y contenedor, donde las relaciones interpersonales favorezcan el cumplimiento de los objetivos educativos.

En las últimas tres décadas la Argentina logra la Ley Federal (1994), la Ley Nacional vigente (2006) y un nuevo proyecto de ley (2018), con un contenido similar, pero con sello político diferente. También muchos debates y discursos sobre política educativa enraizadas en logros materiales -eficiencia, competitividad, incentivo, evaluación, productividad, eficacia - contradictorios, ambiguos, multifacéticos y sin contemplar a los diversos actores sociales en las nuevas condiciones de interacción creadas por la globalización; reclamando mayor compromiso con el conocimiento y la no violencia a las escuelas. Esto solo ha servido para ahondar aún más esta crisis de valores que afecta al sujeto, familia, sociedad y sistema educativo. Según Ernesto Sábató se llega a esta situación “debido a estos obsecuentes imitadores de los países avanzados, esos economistas que sólo entienden del producto bruto interno y que están reduciendo la educación al conocimiento de la técnica y la informática, útiles para los negocios, pero carentes de los saberes fundamentales que revela el arte. Esta educación es solo accesible a quienes queden incluidos dentro de los muros de nuestra sociedad, ya que el mundo de la técnica y la informática, que supuestamente nos iba a acercar unos a otros, significó, para la inmensa mayoría, un abismo insalvable”.

Y, como todo ser humano está dotado de habilidades cognitivas, emocionales, sociales, morales, físicas y espirituales, todas provenientes del cerebro, encuentra en él la respuesta para su transformación. Los abordajes multidimensionales que actualmente propone la neurociencia contribuyen a la investigación educativa y son enriquecedores los aportes de la psicología cognitiva para el estudio de las prácticas de aprendizaje en el aula, expuesto en este cuadro.(4)

Por lo que el proyecto aúlico le da al docente las estrategias para educar en valores y fomentar una visión holística, teniendo presente la incertidumbre y perplejidad, logrando un equilibrio entre el Bien-Estar y el Bien-Sentirse. Este Plan de Acción intentará adoptar los lineamientos propuestos por Paulo Freire: “hay que fomentar una pedagogía de la inquietud: la pedagogía de situar a los hombres y mujeres ante su responsabilidad, forjar actitudes, contribuir a que cada uno sea soberano de sí mismo. Buscando aprendizajes que liberen y hagan aflorar lo mejor de nuestro saber, teniendo como libro de texto la vida cotidiana”.

Hoy la educación en valores puede responder, como lo creyese otrora Belgrano, a un principio básico de justicia sociocultural-ambiental, en el que el bienestar de unos no sea soporte de carencia de otros. El acto de valorar implica una internalización y apropiación del valor y ello conlleva una toma de posición, una actitud ante las personas, circunstancias y objetos involucrados; en síntesis, un compromiso. Los valores, en tanto son construidos

socialmente y cobran realidad en la cultura, crean el marco de convivencia para una comunidad de personas y conforman los fundamentos de **una nación**. Lamentablemente el deterioro del significado **Respeto** tanto a uno mismo como al otro y al ambiente ha llevado a la sociedad argentina a ser indiferente o agresiva y pasiva ante los problemas socio-culturales –ambientales que estamos padeciendo. Por lo tanto, ante esta crisis moral y de principios en la que estamos inmersos, debemos concebir la **ética**² como filosofía de vida. Una **ética** donde no exista la deshumanización de los propósitos de la educación y de la escuela; donde los actores sociales sean reconocidos integralmente como **sujetos** y no meros objetos **útiles** (recursos humanos).

Para el filósofo y escritor Santiago Kovadloff, urge que la escuela enseñe valores ya que: “el ideal es más imprescindible que nunca allí donde lo real es más vulnerable. Cuando se dice que es inútil educar en la escuela si no se educa en el hogar, se olvida de que quienes tienen la responsabilidad de educar en el hogar son ex-alumnos. Enseñar ética es enseñar a ser un ciudadano, y el camino no implica grandes conceptos sino gestos significativos: la idea del prójimo no como otro que tiene los mismos derechos que yo sino como otro sin el cual yo no soy nadie. El prójimo me es indispensable para formar mi propia identidad, es vital que esto se transmita en la escuela”. Al interrogante de cómo se deben corregir las transgresiones de los chicos, él responde que: “la explicación debe empezar siempre con un **a mí también me pasó**. Si yo me pongo en el lugar del otro que no ha procedido bien le evito que quede estigmatizado en un papel excepcional. Un maestro, tal como un padre maduro, debe saber que corregir es indispensable, pero recordar que uno hubiera querido que al equivocarse también procedieran así con uno”. Como docentes debemos facilitar la empatía, ganarnos la confianza y el respeto de los adolescentes y jóvenes, para abrirles nuevas perspectivas en donde puedan defender sus ideas y valores de solidaridad y rechazar la resignación y el conformismo con el que conviven cotidianamente.

El desafío es cómo construir sin autoritarismo y con autoridad, mirar de otra manera, partir de lo conocido y fomentar una pedagogía de la inquietud, responsabilidad y tolerancia. El reto es que **todos** nos descubramos como **alguien** y ponderemos el **nosotros** como sociedad, **nuestro** sentido de pertenencia, la recuperación de **nuestras** raíces culturales, **nuestro** hábitat y recursos naturales y **nuestro** compromiso con los valores colectivos olvidados. **Educar en valores** implica proporcionar las experiencias necesarias que permitan descubrir, conocer, discernir e interiorizarse de los valores colectivos desde el paradigma de la complejidad; donde la educación no solo reconozca sino promueva la construcción de espacios para el diseño de “la nueva sociedad”³ y no la cristalización del valor adolescente como un producto, un eslogan, un ícono, entre las estrategias avanzadas del consumo. Por lo tanto, la escuela debe ayudar a los adolescentes a que, gradualmente, incorporen y desarrollen **LA IMPORTANCIA DEL SENTIMIENTO DE PERTENENCIA A UNA COMUNIDAD Y DE LA REVALORIZACIÓN DE LOS VALORES COLECTIVOS DE LA MISMA COMO CAMINO DE PAZ**. Confianza, autoestima y pertenencia constituyen condiciones favorables para lograr la “inclusión social” que les permita pasar a la acción mediante proyectos colectivos de integración social dentro de su comunidad para fortalecerla y mejorarla.

² La moral se ocupa de si los actos humanos se realizan de acuerdo con el bien o el mal, la ética cuestiona o reflexiona sobre la moral. Es común usar moral y ética como sinónimos.

³ Marcuse, Herbert; El hombre unidimensional; Ed Planeta Agostini; 1985, Barcelona-España.-p.20/21:”Toda teoría crítica de la sociedad implica juicios de valor: 1- la vida humana puede ser y debe ser digna de vivirse; 2- en una sociedad existen posibilidades para un mejoramiento de la vida humana y formas y medios específicos para realizarlas; las posibilidades deben estar al alcance de la sociedad”.

La Ley Nacional de Educación⁴ posibilita que los alumnos tomen conciencia de las distintas problemáticas vinculadas con la población partiendo del conocimiento de diversos espacios geográficos y construcción de un nuevo paradigma, el de la complejidad. En él los procesos de aprendizaje son procesos de adaptación y reflexión: pensar en forma de red, conocer la incertidumbre, reconocer conocimientos aproximados, cambiantes (repensar – recrear – transgredir – cambiar) y lleva a comprobar que a) la subjetividad está dentro de la trama de la vida (las mismas investigaciones en distintos lugares y con distintos protagonistas dan resultados diferentes), b) siempre el conocimiento florece a partir de lo local (produce identidades) y no de lo global. Por lo tanto, se debe aplicar la metodología de la contextualización (globalizarlos, relacionarlos, darle sentido), la religación y la articulación; y se deben fomentar los espacios de indefinición de la disciplinariedad, comunicación y solidaridad disciplinaria. Elaborar una ética de la diversidad cultural implica una pedagogía de la otredad para aprender a escuchar otros razonamientos y otros sentimientos, respeto a sus estilos, a sus espacios geográficos y a sus hábitos. Además de tener los adolescentes la posibilidad de escuchar una gran variedad de opiniones y voces distintas para recuperar las historias personales y el respeto por el pensamiento del otro (otras voces). La aplicación de la política educativa de la diferencia lleva a dialogar a diversos actores sociales y grupos de interés desde el lugar de sus propias verdades, en la búsqueda de un mundo abierto a la diversidad y a la convivencia de sus diferencias⁵. En ese sentido, los pueblos indígenas y las comunidades rurales están resignificando el discurso de la democracia y de la sustentabilidad para reconfigurar sus estilos de etnoecodesarrollo, con movimientos inéditos por la apropiación y autogestión productiva de la biodiversidad, del hábitat en el que han coevolucionado la cultura de estas comunidades a lo largo de la historia y donde habrán de definir sus proyectos futuros de vida⁶.

Un proyecto escolar de aprendizaje-servicio comunitario ofrece a los alumnos, a través de una práctica de servicio a la comunidad, el desarrollo de sus conocimientos teóricos y competencias en la aplicación de situaciones reales y los motiva a investigar lo no sabido y ser creativos; al mismo tiempo están aprendiendo a trabajar en equipo, a tomar iniciativa ante situaciones problemáticas y novedosas, a asumir responsabilidades y a comunicarse hábilmente en contextos diferentes del aula. Este tipo de propuestas como la siguiente(5) pueden ser de gran utilidad para la integración de la ética y educación ambiental en los procesos pedagógicos actuales. Es importante que las actividades del trabajo en servicio se articulen explícita y formalmente con contenidos curriculares previstos en las planificaciones departamentales y áulicas por ser parte del Proyecto Educativo Institucional Integrador con la finalidad de lograr una continuidad por su relación directa y socializadora con la comunidad, ilustrado en Tejiendo Solidaridad. (6)

Por un lado, fortalece la interdisciplinariedad - aplicando y desarrollando las ciencias, recuperando saberes populares ancestrales, resignificando costumbres e identidades locales, trabajando con tecnología ecológica y culturalmente adecuada con diseños participativos e innovadores; y por otro, acrecienta la competencia ciudadana y su autonomía e iniciativa personal en la evaluación de una cuestión o problemática social. La autonomía y la iniciativa remiten a la capacidad de emprender, gestionar y evaluar con responsabilidad los proyectos formulados, ya sean individuales o colectivos. Involucrar a los jóvenes en tareas de

⁴ Art. 8º: promueve en cada educando/a la capacidad de definir su proyecto de vida, basado en los valores de libertad, paz, solidaridad, igualdad, respeto a la diversidad, justicia, responsabilidad y bien común”.

⁵ Leff, Enrique: El derecho a la diferencia no es el derecho a la igualdad. La política de la diferencia se funda en un principio de equidad en la diversidad, en el derecho a la diferencia que no es sólo el derecho a ser distintos, sino de diferir en el tiempo el proceso de diferenciación que ha acompañado la aventura de la vida hacia la diversidad.

⁶González Casanova, Roitman; Leff: construir un nuevo orden social en base a la reforma del Estado incluyendo a los pueblos indios en condiciones de igualdad, reconociendo sus identidades étnicas y sus derechos culturales.

significado social, los ayuda a darle sentido tanto a la escuela como a sus propias vidas. El uso del tiempo libre en tareas solidarias los acerca a los más altos valores que un ser humano puede aspirar hoy cuando los modelos son otros. Se busca formar un ciudadano proactivo, que se involucre con las necesidades sociales, con responsabilidad individual y corresponsabilidad colectiva por el presente y el futuro. Se cambia la noción de equipo por el de comunidad, donde el profesor es un *coach* (entrenador, acompañante), donde profesores y estudiantes son *coaches* unos de otros, con responsabilidades compartidas, en un clima de respeto y cordialidad. Proponer solo objetivos que se puedan alcanzar año a año para no desalentarse, poder emponderar el Proyecto y sostenerlo en el tiempo, que es lo que más cuesta en esta sociedad con valores tan efímeros.

Los Clubes de Barrio, la escuela de Vecinos⁷(7) y las Scholas⁸, promovidas por el Papa Francisco(8) acompañan desde la Educación no Formal en distintas partes del país y de Latinoamérica el desarrollo en los niños y adolescentes de habilidades para emprender acciones y/o proyectos acordes a su realidad comunitaria para que ellos se conviertan en multiplicadores de saberes y valores y de esa manera poner en práctica o crear acciones que favorezcan la convivencia pacífica.

Transformar hoy la Escuela en La Argentina, donde lo que prima es el relato al compromiso cotidiano, implica: Poner en primer plano aquellas formas de ser y hacer, históricamente construidas, volver a pensar la escuela desde tres perspectivas: 1) la dialéctica entre lo universal y el acercamiento situacional. 2) la crítica que reconozca aportes divergentes y genere nuevas estrategias y argumentos. 3) la comprometida con los principios y la acción (“construir caminos hacia dónde ir”). Generar cambios pequeños que nos permita pasar de lo dual: REALIDAD y VERDAD a lo dialéctico: REALIDADES y VERDADES, siempre cambiante y en construcción permanente. Reconocer en la acción solidaria un modo de participación concreta y comprometida con la comunidad y el mejorar la calidad de vida de otros actores sociales. Recuperar el sentido de las prácticas pedagógicas como organizadoras del quehacer cotidiano incorporando las tareas sociales-culturales que demande cada comunidad.

Se debe lograr una escuela en constante dinamismo, a la cual tanto estudiantes como docentes concurren para reflexionar sobre sus conocimientos, organizarlos, profundizarlos, enriquecerlos y desarrollarlos colectivamente; que crea en la diversidad y se base en ella, que facilite a los alumnos tomar conciencia de su saber y ser protagonistas del proceso de aprendizaje en forma creativa, trabajando la construcción y validación del conocimiento en función de los intereses, las motivaciones, el estímulo de la discusión, la profundización de los acuerdos, la comprobación de los progresos... desde lo complejo – pero posible- que resulta una clase en proceso de investigación. Se trata de SER UNA RESILENCIA SOCIAL INNOVADORA. Es el comprometernos a lograr un camino de reconciliación, a trabajar por la justicia y la paz, donde cada ser humano debe ser tratado como humano. Es comprender que cada uno de **nosotros** siempre somos el **otro** de alguien, y, al mismo tiempo, somos también el **semejante** de otro, porque en el interior de toda relación solidaria existen personas que comparten numerosos afectos, emociones, sentires y semejanzas que nos reflejan, unen y enlazan en una trama mayor que nos sostienen “la comunidad compartida”.

⁷ Programa Educativo destinado a estudiantes de escuelas de la CABA y Pcia. de BsAs. que se realiza ininterrumpidamente desde 2006. Busca generar un ámbito de aproximación a las problemáticas cotidianas del barrio donde los estudiantes participan presentando propuestas y soluciones.

⁸ iniciativa destinada a los jóvenes del mundo. Surge en la Ciudad de Bs As en 2001 cuando Jorge Bergoglio era Arzobispo con el nombre de **Escuela de Vecinos** y **Escuelas Hermanas**, integrando estudiantes todas las religiones con el fin de educarlos en el compromiso por el bien común.

Entender a la solidaridad como “verse en el espejo del otro”, como el reconocimiento del semejante y NO como aquel que “necesita” algo que a mí me “sobra”, abre la dimensión de la “comunidad social”, acerca a los jóvenes a la realidad comunitaria, fortalece altos valores humanos: respeto, humildad y aceptación; que el Buen Hacer implica el Buen Vivir; que gestar esperanza es gestar futuro; y consolida la idea de que es posible hacer realidad la premisa belgraniana de que **La Argentina** sea **“UN PAÍS DIGNO A SER RESPETADO Y DONDE HAYA RESPETO PARA TODOS”**.

I. BIBLIOGRAFÍA

Badano, Josefina y López, Julieta; Patrones socioculturales de violencia en la comunidad educativa; Pub. virtual de la Facultad de Psicología y Psicopedagogía de la USAL, año III N°11, Setiembre 2002.

Bachrach, Estanislao; *ÁgilMente. Aprendé cómo funciona tu cerebro para potenciar tu creatividad y vivir mejor*; 1a ed. Sudamericana; Buenos Aires, 2012; Conversión a formato digital: libresque www.megustaleer.com.ar

Barela y otros; *Algunos apuntes sobre Historia Oral*; Instituto Histórico CABA; Buenos Aires, 2000.

Barthes, Roland; *Introducción al análisis estructural de los relatos*, en: *Análisis estructural del Relato*; Ed. Coyoacán; México; 1998.

Belgrano, Manuel; *Historia de Belgrano*; Instituto Nac Belgraniano; Bs As, Rep. Arg, 1997.

Bidondo, Alicia y Caamaño, Victoria; "Preparación para el mundo del trabajo y la continuidad de Estudios Superiores", informes de Proyectos Educativos, publicado por el 1° Congreso de Expresión Escolar en el Nivel Medio – Dirección de Educación Media del Ministerios de Educación del GCBA; 2008.

Bidondo, Alicia, Caamaño, Victoria, Fusaro, Silvia; “Un circuito turístico urbano de sustentación socioambiental”; ensayo turístico patrimonial; ed. Pag. Web RIATUR; 2009.

Bidondo, Alicia, Caamaño, Victoria, Fusaro, Silvia; “NA TRO BLE= Sustentabilidad ambiental urbana”; ed. Pag. Web UNLa, 2011.

Brailovsky, Antonio; *La ecología y el futuro de la Argentina*; Planeta Tierra; Bs.As., 1992

Buxarras Estrada, M. Rosa: “Los medios de comunicación y la educación en valores”; *Revista Educación, Valores y Democracia. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura*; Madrid, 1998.

Burton, C.; *Guía práctica para la Gestión por Proyecto*; Paidós; Barcelona, España; 1996.

Caamaño, Victoria; “El Engranaje sustentable, una articulación entre un Proyecto Educativo Institucional y la comunidad”; propuesta Educativa; ed. por Universidad de Quilmes; 2002.

Caamaño, Victoria, Fusaro, Silvia; “Arqueología, Identidades Locales y Ambiente Urbano Sustentable ”; ed. 54 ICA “Construyendo diálogos en las Américas”, en Viena-Austria; 2012.

Caamaño, Victoria, Fusaro, Silvia; “Ambiente urbano sustentable = Equilibrio ambiental armónico”, ed. Revista del CESLA; Varsovia – Polonia; 2013.

Caamaño, Victoria; “Huerta Orgánica Manuel Belgrano”, págs. 75 a 106; “Tejiendo solidaridad” págs. 131 a 150, III Congreso Nacional Belgraniano “Belgrano siglo XXI” ed . por el Instituto Nacional Belgraniano, Presidencia de la Nación - Ministerio de Cultura, Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 2015.

Caamaño, Victoria, Fusaro, Silvia; “Reservorio de plantas y árboles nativos”, pág. 107 a 130, , III Congreso Nacional Belgraniano “Belgrano siglo XXI” ed . por el Instituto Nacional Belgraniano, Presidencia de la Nación - Ministerio de Cultura, Ciudad Autónoma de Buenos Aires; 2015.

Campos, Anna Lucia; “Neuroeducación: uniendo las Neurociencias y la Educación en la búsqueda del desarrollo humano; Revista Digital La Educación; N°143; 2010.

Cesilini, Sandra, Coordinadora; Crisis económica y crisis social en las organizaciones sociales, las comunidades y las familias argentinas; evaluación rápida de la emergencia social ERES II - Síntesis preliminar de resultados; 2002.

Damín,R y Monteleone,A; Temas ambientales en el aula; Ed. Paidós; Bs.As.; 2002.

De Horowitz, Sara R.; Mediación en la escuela; Ed. Aique, 2001.

Derrida, Jacques; La Hospitalidad; Ed. de la Flor; Bs.As. Rep. Arg.; 2008.

Duschatzky, Silvia y Corea, Cristina; Chicos en banda, los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones; Paidós; Bs.As.; 2005.

Filmus Daniel. (compilador); Las transformaciones educativas en Ibero América. Tres desafíos: democracia, desarrollo e integración; Ed. Troquel, Buenos Aires, 1998.

Galano, Carlos; Educación ambiental y la transición a la sustentabilidad; Ed. PNUMA, Rep.Arg.,2002.

Gallart, María Antonia y otro; Cuestiones actuales de la formación; CINTEFOX, OIT; Montevideo, 1994.

Jacinto, Claudia, Coordinadora; ¿Educar para qué trabajo?, discutiendo rumbos en América Latina; Red Etis; Bs.As.; 2004.

Kandel, E, Jessell, T., Schwartz, J.; Neurociencia y conducta; Pearson Prentice Hall; Madrid; 2005.

Leff, Enrique; “Ética, vida, sustentabilidad; Pensamiento ambiental Latinoamericano”- Programa de las Naciones Unidas para el Medio Ambiente - Red de formación Ambiental para américa Latina y el Caribe; Ed. PNUMA; México. 2002.

Leff, Enrique; Saber Ambiental: Sustentabilidad, racionalidad, complejidad, poder; Siglo XXI Editores- PNUMA; 2002.

Mancuso, Hugo R., Metodología de la investigación en ciencias sociales. Lineamientos teóricos y prácticos de semioepistemología, Argentina, Paidos Educador, 1999.

Marcuse, Herbert; El hombre unidimensional; Ed. Planeta Agostini; Barcelona-España; 1985.

Mardones, José M.; Desafíos para recrear la escuela; P.P.C. Editorial y distribuidora S.A.; Madrid 1997.

Martín, Marce; El lenguaje del cine; Gedisa; Barcelona; 1996.

Masterman, Len; La enseñanza de los medios de comunicación; Ed. De la Torre; Madrid;1993.

Melillo Aldo, Suarez Ojeda: Elvio Nestor (compiladores); Resiliencia descubriendo las propias fortalezas; Ed.Paidós; Buenos Aires, 2001.

Miller, Alice; Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño; Tusquets Editores; Barcelona, 1980.

Minujin, Alberto; “¿La gran exclusión? Vulnerabilidad y exclusión en América Latina” en os noventa. Política, sociedad y cultura en América Latina y Argentina de fin de siglo, FILMUS, D.(compilador); Eudeba / FLACSO; Bs.As., 1999.

Minutolo de Orsi, Cristina; Belgrano y el Bien Común; Anales N°9; Instituto Nacional Belgraniano; Buenos Aires, Rep. Argentina; 2004.

Morin, Edgar; La cabeza bien puesta: Repensar la reforma – Reformar el pensamiento; Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires.

Neffa, Julio y otros; Actividad, empleo y desempleo; Asociación Trabajo y Sociedad; Argentina; 2000.

Quin, Robyn y McMahon, Barrie; Historias y estereotipos; Ed. De la Torre; Madrid;1997.

Savater, Fernando; Los diez mandamientos en el siglo XXI; Ed. Sudamericana; Buenos Aires, Argentina; 2004.

Soler, P.; La investigación cualitativa en el marketing y publicidad; Paidós ; Barcelona, España; 1992.

Suárez, Hilda y Frid Débora; Biología, Polimodal 3: El organismo humano, salud y enfermedad; Editorial Longseller; Febrero 2003.

Tenti Fanfani, Emilio; “Civilización y ‘descivilización’ de la cuestión social contemporánea” en Rev. Sociedad; N° 14; Bs.As., agosto 1999.

Tiramonti, Guillermina; La trama de la desigualdad educativa; Manantial; Bs.As.; 2004.

Vilches, Lorenzo; “Pedagogía de la imagen” en Rodríguez Illera, José Luis (comp.); Educación y Comunicación; Paidos; Barcelona; 1988.

Wacquant, Loic; Parias urbanos, Ed. Manantial, Bs As, 2001.

ARCHIVO DE CUADROS E ILUSTRACIONES

(1)

Creación de reservorios de plantas y árboles nativos fitocorrectoras en terrenos altamente contaminados, distintos sectores de la Villa 20, borde de las vías del ferrocarril, cementerio de autos y Ribera del Riachuelo.

Ciencias Sociales y Biología investigan sobre situación histórica, geográfica y ambiental; confeccionan el Mapa Verde Barrial y realizan el seguimiento y control de los plantines.

Biología, Física y Química analizan tipos de contaminantes y sus efectos en el ambiente y en la población (secuelas de enfermedades provocadas por la contaminación y sus consecuencias).

Matemática y Lenguaje realizan y analizan encuestas y entrevistas.

Área de Construcciones realizan la construcción y mantenimiento del Invernadero

(2)

HUERTA ORGÁNICA MANUEL BELGRANO

Planificación y diseño

- Reconocimiento. Construcción de planos. Maquetas.
- Encuestas y entrevistas para conocimiento de necesidades.
- Conocimiento y elección de tecnología adecuada.

Elaboración

- Preparación de ladrillos para aboneros.
- Demarcación. Almácigos. Bancales de tierra y ladrillo

Promoción y venta de productos

(3)

Proyecto de Respeto-Convivencia

Propuesta y análisis de la película "La Cita". Temas a trabajar: La no violencia - Una sociedad menos violenta
Búsqueda de información sobre el respeto, la diversidad, la convivencia, la solidaridad y hospitalidad, personalidades del siglo XX y XXI que trabajaron para la no violencia.

Lecturas comprensivas, análisis e interpretación de diversos fuentes.

Elaboración, realización y análisis de Entrevistas Orales a docentes de la escuela.

Elaboración, realización y análisis de 200 Encuestas a otros estudiantes de la escuela.

Elaboración de un Mural/pequeños Afiches con el nombre, logo y frase que los identifique como grupo distribuidos en divisiones y otros salones para promocionar el proyecto.

"Vaquillas Políticas, alegoría, discursos políticos, mixadas y transformaciones"
Análisis de la importancia además de los medios masivos de comunicación y los roles sociales para los adolescentes en el tratamiento de violencia, diversidad, adicciones...

Búsqueda de información, análisis e interpretación de diversos fuentes.
Diseño, armado y confección de Video Clips.
Diseño y armado de Talleres para los 1º, 2º y 3º años.
Diseño de juguetes y juegos infantiles a realizarse en los talleres.
Realización de Talleres para los 1º, 2º y 3º años.
Evaluación y análisis de los Talleres en una Prueba en común.

Selección de juguetes y juegos infantiles para llevar al Hospital de Niños de San Juan.

(4)

RECICLANDO TALLER AL JARDÍN

La idea Montessori es que al niño hay que transmitirle el sentimiento de ser capaz de actuar sin depender constantemente del adulto, para que con el tiempo sean curiosos y creativos, y aprendan a pensar por sí mismos.

Elaboró un material didáctico puede ser utilizado individualmente o en grupos asegura la comunicación, el intercambio de ideas y el aprendizaje de la cultura. Es autocorrectivo, de manera que ninguna tarea puede completarse incorrectamente sin que el niño se dé cuenta de ello por sí mismo, pues encontrará espacios vacíos o piezas que le sobren.

Surge la iniciativa de colaborar con los jardines de infantes de nuestra zona, haciéndoles llegar los tableros educativos que fabriquemos para ayudar a la formación de los niños en el desarrollo de la motricidad fina y además contribuimos con el medio ambiente aprovechando diversos materiales reciclándolos.



(5)

- 1- Construcción de reservorios y biodigestores –como fuente de energía y residuo fertilizante– para mejoramiento del terreno.
- 2- Control de eliminación de residuos a partir de su separación, reutilización y reciclado.
- 3- Elaboración de plan de limpieza zonal para saneamiento gradual.
- 4- Realización de campañas y talleres de información, concientización sanitaria y sustentabilidad del ambiente urbano, para un equilibrio ambiental más estable.

Construcción de un Biodigestor por casa o cada dos casas desembocando en cada manzana a un reservorio a través de caños tratantes, ya que con el reciclaje de los desperdicios cuanta más gente alimente el digestor mayores serían los recursos a lograr y se evitaría la contaminación de la tierra. Se pensó también en la colocación en los extremos de los Biodigestores de sensores para espantar ratas y ratones que abundan y son muy difíciles de eliminar.

Entrevistas y actividades en la Salita – Iglesia – Comedor Comunitario



(6)

Tejiendo solidaridad

Proyecto interdisciplinario al interpolar el aprendizaje con la acción solidaria donde el tejer ofrece resistencia a la cultura de la inmediatez

Fundamento: el cuidado del otro, el reconocimiento del otro en su singularidad, respetando todas sus características peculiares y los valores que sustenta.



Involucrar a los jóvenes en tareas de significado social, los ayuda a darle sentido tanto a la escuela como a sus propias vidas, en este caso representado por los pacientes y las familias de bajos recursos que atiende el Hospital Del Niño de San Justo.








"Unidos para ayudar" Conocer las dificultades y limitaciones de los otros, para para ponerse en acción y construir lazos solidarios. Tomar distancia de la realidad virtual y acercarse a la realidad social real entablando relaciones interinstitucionales para el bien de la comunidad.



(7)



Misión: promover compromiso cívico, político y social en jóvenes estudiantes de escuelas secundarias. Cooperar para crear, modificar o conservar el orden social, reivindicando y reconstruyendo los valores y las instituciones de la democracia.

Resolución: en Asamblea General debatir hasta consensuar las posibles soluciones a los problemas identificados en la etapa anterior. Presentar sus iniciativas conexas frente a las autoridades públicas del Municipio.

Trabajo de campo: entrevistas a funcionarios, encuestas a vecinos y visitas a organismos públicos y de la sociedad civil. Investigando dos temas a elección.

Logros y hechos: Extensión del boleto estudiantil en General Rodríguez – Talleres de presentación de adicciones desde 6º grado en Ciudad de Buenos Aires – Proyecto de Ley para incentivar el primer empleo en los jóvenes (2009) – Ley integral de adicciones en CABA colaborando en el diagnóstico (2007) – Reglamentación de la Ley de Talleres (2012) – Día del Recuperador Urbano (2012) – Incorporación en la Agenda Educativa de la Semana del Agua y la prevención de la Violencia entre Pares (2012) – Ampliación del derecho de participación y voto de jóvenes a partir de los 16 años en los Consejos Consultivos Comunitarios – Reforma Ley de Comunas (2013) – Ordenanzas que impulsan la protección del Medio Ambiente (General Rodríguez) – Ordenanza que busca dilucidar las recomendaciones de los jóvenes a la comunidad educativa de San Isidro – Proyecto de Resolución sobre Adicciones (2012)

Benjamin Franklin sostiene: "Dime y lo olvido, enséñame y lo recuerdo, involucrame y lo aprendo".

Scholas Ciudadanía Fortalecer el compromiso ciudadano y entre países, debatiendo y realizando diferentes actividades con el objetivo final de proponer soluciones concretas a las problemáticas de su comunidad y entorno educativo.

Scholas Oficinas Democratiza el acceso a la capacitación, porque llega a jóvenes y adultos que por su situación económica, no pueden acceder a su formación.

Scholas Art Busca dar al arte un lugar central por su capacidad de producir un verdadero entendimiento entre diversas personas, organizaciones, y pueblos.

Scholas Lab Es una aceleradora de proyectos educativos. La tecnología es el medio ideal para dar a la educación su máximo potencial, concientizar y generar herramientas para diseñar un aula global que recupere el pacto educativo.

Scholas social Plataforma virtual que permite que 445.981 comunidades educativas, en sus diferentes niveles, entren en contacto. A partir del diálogo directo entre educadores de 190 países, se generan proyectos para cambiar y concientizar sobre la concepción de educación.

Huellas musicales. Componen y graban canciones que expresan la realidad de su comunidad.

Scholas Jardato Crean huertas agroecológicas que les permiten producir sus propios alimentos y comprender la importancia de los ciclos de la naturaleza y de una alimentación saludable.

Deportes con valores FutVal La esencia del deporte y del fútbol enseña a relacionarse y a trabajar en equipo, a priorizar el bien común por sobre el propio. Busca armonizar el desarrollo de chicos que viven en contextos de vulnerabilidad e involucrados con la realidad de sus comunidades.

El pensamiento educativo del Papa Francisco reflejado en Scholas

scholas

scholas Jardato

**¿REEMPLAZÓ EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
EN MÉXICO? UN ANÁLISIS DE MÚLTIPLES NIVELES
SOBRE LOS CAMBIOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA
A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA
EN ESCUELAS PRIMARIAS EN LA CIUDAD
DE MÉXICO (2012-2016)**

KOESTER, ANNE JULIA

¿REEMPLAZÓ EL ENFOQUE DE LA EDUCACIÓN INCLUSIVA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO? UN ANÁLISIS DE MÚLTIPLES NIVELES SOBRE LOS CAMBIOS DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA A LA DIVERSIDAD CULTURAL Y LINGÜÍSTICA EN ESCUELAS PRIMARIAS EN LA CIUDAD DE MÉXICO (2012-2016).

I. INTRODUCCIÓN

Un año después del cambio político del partido PAN a PRI (en 2012) se inició el más reciente proceso de reforma educativa en México. Los nuevos reglamentos prevén no solamente la evaluación de los maestros, la creación de nuevos puestos en las escuelas y la aplicación de nuevos principios pedagógicos, sino también el remplazo del Acuerdo 592 por un nuevo modelo educativo que incluye un nuevo currículo y correspondientes planes de estudios.

En cuanto a la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística se lanzaron simultáneamente dos programas distintos, basados en diferentes enfoques educativos. El Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018 (PEEI) (SEP 2014a), diseñado por la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB), opta a interculturalizar todo el sistema educativo para que los maestros eduquen exitosamente a sus alumnos en la diversidad. El Programa de la Inclusión y Equidad Educativa 2014-2018 (PIEE) (SEP 2014b), diseñado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), opta a apoyar a escuelas del sistema educativo indígena y a escuelas migrantes para garantizar la inclusión y equidad educativa de los originarios y migrantes del país. A lo largo del proceso de la reforma educativa ambas instituciones, la CGEIB y la DGEI, trataron de obtener recursos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) para poder realizar las actividades que han definido a base de sus programas.

Tomando como punto de partida esos posicionamientos de las dos instituciones, se trata de entender cómo afectó a las escuelas públicas multiétnicas del país, el lanzamiento de las nuevas políticas y de los dos programas para la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en México entre 2012-2016. La investigación presente se enfoca, por un lado, en el análisis de los cambios en el sistema educativo mexicano, y, por otro lado, en entender cómo esos cambios a nivel macro afectaron la atención a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas a nivel micro. Por lo tanto, se evalúan en lo siguiente datos empíricos, tales como 58 entrevistas con expertos en educación de múltiples niveles sistémicos, observaciones participativas y documentos legales y políticos, tales como los dos programas mencionados, con el método del análisis crítico de discursos, para cumplir con los siguientes objetivos:

- (1) evidenciar que, durante el proceso de la reforma educativa en México entre 2012 y 2016, a nivel macro, el enfoque de la educación inclusiva desbancó el enfoque de la educación intercultural, y
- (2) dar ejemplos sobre cómo este cambio del enfoque impactó a nivel micro a la práctica pedagógica en siete escuelas primarias públicas multiétnicas del sistema educativo general en la Ciudad de México.

Las más recientes investigaciones sobre el tema del cambio del enfoque educativo para atender la diversidad cultural y lingüística debido a la reforma educativa forman la base y el marco referencial para el estudio presentado. Estos trabajos incluyen entre muchos otros los siguientes:

- sobre el enfoque de la educación intercultural (Czarny Kirschkautzky & Martínez Buenabad 2013, Dietz & Mateos 2011, Schmelkes del Valle 2006),
- sobre el enfoque de la educación inclusiva (DGEI 2014, Díaz Rodríguez 2017, Romero & García 2013, Mendoza Zuany 2017, Juárez Núñez et al. 2010),
- sobre la atención educativa a alumnos originarios en la Ciudad de México (Czarny Kirschkautzky 2002, Borrás 2015, Bertely Busquets 1998, Coutu 2007),
- y sobre la implementación de reformas educativas en México (SEP CONALTE 1991, Zorrilla 2002, Latapí 2004, CNTE 2013, Legorreta 2013).

En lo siguiente se introduce el marco teórico (2.), luego se presenta el enfoque metodológico del análisis de los datos empíricos (3.) y después los resultados del análisis (4). Al final se discute lo encontrado (5.).

II. MARCO TEÓRICO

El marco teórico se divide entre tres. En la primera parte se expongan las dinámicas socioculturales y las relaciones de poder debido a la diversidad étnica en sociedades en contextos poscoloniales, tales como México. En la segunda parte se presenta cómo las culturas en contextos poscoloniales multiétnicos impactan a los actores e instituciones de los sistemas educativos. En la tercera parte se introducen dos modelos – el enfoque de educación intercultural y el enfoque de educación inclusivo – para poder lograr cambios en un sistema educativo multiétnico.

II.1 *Relaciones interétnicas en contextos poscoloniales*

Sue (2004) propone que en contextos poscoloniales multiétnicos los grupos socioculturalmente dominantes actúen subconscientemente a base de suposiciones, convicciones y valores etnocéntricas. Ese monoculturalismo etnocéntrico causa, por un lado, una invisibilización de miembros de grupos étnicos minorizados y, por otro, una imposición de la cultura dominante a todos los demás en la sociedad. Estos procesos de dominancia cultural resultan en:

- la reproducción de una opresión sistémica, estructural e individual – al nivel cultural, social, político y económico – de miembros de grupos sociales que no pertenecen al grupo de la mayoría cultural,
- la minimización de los demás que pertenecen a grupos étnicamente distintos que esa mayoría cultural,
- la negación de la existencia de diferencias étnicas por parte de los dominantes, y en
- la creencia en la superioridad de la cultura dominante, incluso en aspectos fundamentales tales como sus creencias, tradiciones y valores, y su historia, lengua, religión, arte y artesanía.

El sentido colectivo de superioridad entre todos los miembros del grupo étnico dominante es el principal factor que provoca que los demás en la sociedad se convierten en grupos minorizados, y así se construyen disparidades socioeconómicas y socioculturales, y en consecuencia asimetrías de poder entre ellos (ibid.).

Foucault (1978: 92-93) entiende el poder como una multiplicidad de relaciones de fuerza cambiantes que constituyen sus propias organizaciones, las cuales se fortalecen mediante luchas y confrontaciones y afectan al gobierno, las leyes, así como las hegemonías sociales. El poder se produce en todas las relaciones entre actores, unos se convierten en agentes de opresión y otros en agentes de sumisión (ibid.). Grupos culturales dominantes ganan poder sobre otros grupos culturales y les minorizan mediante la enfatización en su otredad. Más específicamente, enfatizan en las diferencias entre ellos y los demás, y así crean ‘los otros’. Desde el punto de vista de la mayoría cultural establecida, estos otros, por ser diferentes, están posicionados en un lugar socialmente inferior, y pues terminan estar menos valorados y minorizados en la sociedad (Spivak 1985).

En el México contemporáneo, la sociedad se estructura de acuerdo con esa lógica monocultural etnocéntrica (Cortina 2015: 30). La cultura dominante establecida se caracteriza por la lengua española y el catolicismo, los cuales son elementos culturales llevados e implementados por los conquistadores españoles (Gall 2004: 234-235). Los individuos con descendencia española y también aquellos biraciales y mezclados entre españoles y originarios ganaron poder en todos los ámbitos de la sociedad mexicana. En el lado contrario, los pueblos originarios, sus culturas, lenguas, creencias y tradiciones se invisibilizaron y se desvalorizaron (ibid.). Por consecuencia surgieron las asimetrías sociales, políticas y económicas entre ambos grupos étnicos (Cortina 2015: 30). Después de la independencia y durante la fase de construcción y consolidación del estado nacional y de la nación mexicana, se estableció, junto con la cultura dominante españolizada, el concepto racial del mestizaje que presume que todos los mexicanos son una mezcla entre descendientes españoles y los nativos. Por ende, el mestizaje oculta la existencia de pueblos originarios que comparten otras culturas diferentes a la establecida y (re)produce un racismo estructural en la sociedad mexicana (Gallardo 2014: 178).

II.2 Impacto de las culturas a sistemas educativos

Ese monoculturalismo etnocéntrico no solo se refleja y se reproduce en sociedades postcoloniales, sino también en las instituciones y actores de sus sistemas sociales, tales como los sistemas educativos. Eso es, de acuerdo con Helmut Fend (2008: 49) debido a la función reproductiva de los sistemas educativos. Entonces, por ejemplo, dentro de las escuelas, mediante sus estructuras institucionales y los actos de sus maestros, se reproducen sistemas de significaciones culturales. Ellos definen cómo se entienden en un contexto sociocultural específico símbolos básicos, tales como la lengua y escritura, y cómo se internalizan valores fundamentales en esa sociedad. Durante ese proceso reproductivo llamado enculturación, se reproducen habilidades culturales básicas y también maneras culturales de cómo entender el mundo y los demás individuos en una sociedad. La escuela es el lugar de esa iniciación cultural, en donde los niños se familiarizan con la cultura y las significaciones simbólicas en los contextos socioculturales en donde viven (ibid.).

La cultura dominante de una sociedad entra en las estructuras de las instituciones y reglas de un sistema educativo porque las perspectivas culturalmente determinadas – por ejemplo, con respecto al orden político mundial, a eventos históricos o al sistema económico – forman las bases de valores para aquellos que tomen las decisiones cuando diseñen elementos estructurales del sistema educativo, tales como las reformas, leyes y estándares educativos, así como el currículo, los programas de estudio y los libros de texto. Esa es la razón por la que el currículo nacional es una expresión de qué una sociedad, o, más específicamente, qué aquellos miembros del grupo socioculturalmente dominante y políticamente poderoso consideran conocimientos y

competencias relevantes, importantes y valerosas para sus las futuras generaciones en un país (Gallardo 2014: 42-55, Gallardo 2004: 48 pp.).

En México, igual que en otros contextos postcoloniales multiétnicos en América-Latina, el sistema educativo está basado en un monoculturalismo etnocéntrico (Gallardo, 2004; Cortina, 2015; Mignolo en Walsh, 2003). La dominancia de la cultura mestiza hispanohablante se refleja en todos sus elementos, tales como las leyes, políticas, programas, reglamentos administrativos y también en el currículo y en la actitud de muchos maestros en escuelas del sistema educativo general. Por lo tanto, los elementos culturales claves de los pueblos originarios, tales como sus conocimientos, tradiciones, lenguas y cosmovisiones no están presentes, ni reconocidos y valorados en el ámbito educativo general en México (ibid.).

II.3 *Procesos de cambio en sistemas educativos multiétnicos*

Para poder lograr sobrepasar la opresión de los miembros de grupos culturales minorizados en una sociedad multicultural etnocéntrica y, más específicamente, en su sistema educativo, y, para crear relaciones interétnicas más justas y equitativas, así como para garantizar su pleno acceso a una educación cultural y lingüísticamente relevante de calidad, se requieren procesos de cambio en múltiples niveles, tanto en las estructuras como en las instituciones de un sistema educativo, así como un cambio de actitud de sus actores. Existen muchas diferentes propuestas teóricas sobre cómo se logran tales procesos de cambio en sistemas educativos multiétnicos. Los dos conceptos más relevantes para el contexto mexicano son el enfoque de la educación intercultural (1) y el enfoque de la educación inclusiva (2).

(1) El enfoque de la educación intercultural: La educación intercultural es una propuesta política y a la vez pedagógica que se enfoca en recuperar y fortalecer las culturas, lenguas y conocimientos de los grupos socioculturalmente minorizados, tales como los pueblos originarios en el caso de México, para poder cambiar las jerarquías de poder establecidos dentro de un sistema educativo y en la sociedad en general (Cortina 2014: 17). Así el enfoque opta a desafiar el conflicto existente entre la cultura dominante nacional y las culturas minorizadas de las comunidades nativas, para que se facilite una coexistencia interétnica basada en paz, respeto y libre desarrollo de la identidad cultural y lingüística. El resultado esperado será garantizar a los originarios su libre ejercicio de los derechos políticos, sociales, económicos y culturales, y consolidar así una sociedad intercultural (Cortina 2015: 29).

Con interculturalidad se hace referencia a una relación entre miembros de diferentes grupos étnicos a niveles iguales, sin disparidades y asimetrías (Schmelkes 2006: 22). Para llegar a una realidad intercultural en el sistema educativo, y, más específicamente, en las estructuras de sus instituciones y en los comportamientos de sus actores, la CGEIB propone una interculturalización transversal de todo el sistema educativo – en el caso de México son ambos: el sistema educativo general y el sistema educativo indígena – a través de la sensibilización de sus actores en los siguientes cuatro pasos (ibid.):

- En el primer paso, para poder conocer al otro, se propone que los actores educativos (tales como los políticos, administradores, supervisores, directores, maestros y los alumnos, entre otros) se abran étnica y cognitivamente para poder conocer a los que son étnica, cultural y lingüísticamente diferente a ellos. Esa apertura es la base para reconocer la diversidad de los demás.

- En el segundo paso, para poder reconocer al otro, se recomienda establecer y fortalecer el contacto con individuos de otras identidades étnicas. Así primero se profundiza el auto-reconocimiento de la propia identidad y los actores educativos se dan cuenta de que sus propias tradiciones, culturas y lenguas no son las únicas que tienen valor y legitimidad para construir la realidad. Como consecuencia, los actores relativicen sus propias identidades étnicas y consoliden un pensamiento más inclusivo y equitativo con respeto a los que son étnicamente diferente. Ese reconocimiento de uno mismo y del otro es la base para construir una relación intercultural con los demás.
- En el tercer paso, para poder valorar al otro, se impulsa que los actores educativos den un nuevo significado a las diferencias étnicas descubiertas. Ese proceso de valorización está basado en un posicionamiento ético y epistemológico intercultural de los individuos. Desde su nuevo propio posicionamiento están valorando y legitimando la existencia de diferentes formas de entender las realidades y el papel que tiene la cultura en los procesos de construirlas.
- En el cuarto paso, para poder apreciar al otro, se sugiere que los actores educativos pasen por un proceso de reafirmación de sus propias identidades mediante su distinción de los que son étnicamente diferentes. Al mismo tiempo, basen sus miradas de los otros y sus identidades étnicas, sus lenguas, culturas, tradiciones y estilos de vida en la apreciación y el respeto. En este momento, los actores educativos pueden sobrepasar sus actitudes monoculturales etnocéntricas de ver su propia cultura como universal y superior a las culturas de los miembros de grupos étnicos minorizados (ibid.).

(2) El enfoque de la educación inclusiva: La educación inclusiva para los grupos étnicos minorizados surgió del enfoque de la educación especial que se limitó inicialmente a atender a la diversidad de capacidades físicas y psicológicas de los alumnos. El nuevo enfoque de la educación inclusiva se abre para crear accesos a una educación con calidad y equidad para todos los alumnos diversos en situaciones de vulnerabilidad, incluso los de diferentes identidades étnicas, culturales y lingüísticas (Juárez Núñez et al. 2010, SEP 2014b).

En México ese enfoque de educación inclusiva ampliado se aplica en el sistema de educación indígena que cuenta con escuelas unitarias y multigrado, así como con escuelas en campos agrícolas. En este sistema educativo paralelo el estado mexicano brinda educación inicial, preescolar y básica a alumnos de comunidades originarias (DGEI 2014: 11-12).

Para poder ofrecer a los alumnos multiétnicos una educación inclusiva, los estados deberían hacerse responsables y realizar cambios sistémicos pertinentes (Díaz Rodríguez 2017: 1-3). Estas modificaciones incluyen:

- eliminar todas las barreras estructurales, institucionales y físicas que impiden el acceso para miembros de grupos étnicos minorizados a una educación de calidad que corresponde a su cultura y lengua;
- crear las condiciones necesarias – por ejemplo, mediante cambios de leyes, políticas, programas y reglamentos – para evitar que los alumnos originarios sean discriminados y excluidos de procesos educativos y de la sociedad;

- adaptar todos los elementos – tales como las estructuras, mecanismos, funciones y lógicas en el sistema educativo y escolar, así como las prácticas de los actores educativos y la enseñanza – a los requerimientos y necesidades educativos de los alumnos étnicamente diversos para que se evite que ellos estén forzados a adaptarse a un sistema existente con una educación monocultural etnocéntrica, y así garantizar que se cumplan sus derechos fundamentales a una educación cultural y lingüísticamente pertinente;
- apoyar a los actores educativos en las escuelas – por ejemplo, mediante recursos, capacitaciones, estrategias, herramientas y materiales didácticos adicionales que les apoyen en exitosamente enriquecer la enseñanza y adecuar el currículo – para que puedan cumplir con sus necesidades educativas y adecuadamente fortalecer el desarrollo sostenible e inclusivo de los alumnos étnicamente diversos a través del aprendizaje y la participación equitativa de todos ellos;
- incentivar a que todos los actores educativos desarrollen junto con sus respectivas comunidades escolares un compromiso ético, profesional y social para que el proyecto educativo y toda su organización – incluso las políticas organizacionales, la financiación y las prácticas pedagógicas – favorezcan la inclusión educativa y social de todos los alumnos independientemente de su etnicidad, cultura y lengua materna (ibid.).

III. MARCO METODOLÓGICO

Se generaron datos empíricos durante el periodo del año 2012 a 2016 en la Ciudad de México bajo el régimen cualitativo. Durante el levantamiento de datos se aplicaron los principios etnográficos (Malinowski 1993, Agar 1980, Brewer 2000).

La base de datos consiste de un total de 58 entrevistas de expertos de varios niveles sistémicos del ámbito educativo mexicano. Barnett y Stevenson (2012) proponen que el sistema educativo se estructura en tres niveles sistémicos:

- (1) el nivel macro con actores educativos en instituciones políticas federales y estatales, tales como la SEP, CGEIB, DGEI y – en el caso del Distrito Federal de la Ciudad de México – la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (AFSEDF)¹;
- (2) el nivel medio con actores educativos en instituciones estatales y municipales de la administración del sistema educativa y escolar, tales como – en el caso del Distrito Federal de la Ciudad de México – la Dirección General de Operación de Servicios Educativos (DGOSE) y la Dirección General de Servicio Educativos Iztapalapa (DGSEI), así como actores educativos en las oficinas de las direcciones y zonas escolares;
- (3) y el nivel micro con actores educativos en escuelas, tales como los directores y maestros.

De acuerdo a la metodología de entrevistas semi-estandarizadas y basadas en guías de entrevistas (Pickel & Pickel 2009) se entrevistaron expertos de estos tres niveles sistémicos. Además, se recolectaron las voces del ámbito académico de investigadores que trabajan sobre el

¹ En noviembre 2017 se cambió el nombre de la AFSEDF a Autoridad Educativa Federal en la Ciudad de México. En lo siguiente se usa el nombre anterior que ha tenido la institución cuando se levantaron los datos empíricos.

tema de la educación y la diversidad en México. Sus miradas atraviesan múltiples niveles del sistema educativo mexicano e incluyen diversas perspectivas; por eso son más holísticas y sistémicas, así que representan el nivel meta (del discurso sobre los discursos). Adicionalmente, se hicieron observaciones participantes de actividades pedagógicas en siete escuelas primarias multiétnicas en la Ciudad de México en 2012/13 y en 2016 para poder ver el impacto de la reforma educativa en las estrategias para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas. Documentos legales y de política pública, tales como el PEEI (SEP 2014a) y el PIEE (SEP 2014b) entre otros, completan la base de datos.

Para el análisis se elaboraron un total de 78 protocolos de investigación – uno por cada entrevista, observación y retroalimentación. Además, se eligieron por criterio de relevancia 37 de las 58 entrevistas para estar transcritas y codificadas en el programa Atlas.ti. Las categorías analíticas eran, por una parte, deductivamente adaptadas del marco teórico, y, por otra parte, inductivamente desarrolladas durante el proceso de la primera codificación.

Los datos se evaluaron con el método de análisis crítico de discursos (Wodak & Meyer 2008, Van Dijk 2015, Gee 2016, Tracy 2016, Wodak 2000). Primero se codificaron los datos por temas y luego por una de las cuatro ramas discursivas: el discurso sistémico, político, teórico y práctico.

Durante el proceso la evaluación de los datos empíricos se triangularon las informaciones de las transcripciones de las entrevistas y de los protocolos de investigación con los documentos legales y políticos adicionales para poder

- (1) deconstruir e interpretar los discursos de los actores en los diferentes niveles sistémicos,
- (2) entender los contextos en donde los actores produjeron y emitieron los discursos y
- (3) contrastar y equilibrar continuamente la perspectiva emic con la perspectiva etic: por un lado, cómo la investigadora analice e interprete la realidad social del sujeto de estudio (emic), y, por otro lado, cómo este sujeto estudiado ve los hechos sociales (etic) (Olmos Alcaraz 2015).

Con base en los resultados del análisis crítico de discursos y de acuerdo a una lógica inductiva, se construyó un modelo explicativo que da respuesta a la pregunta de investigación y que aporta nuevos impulsos para la política (a nivel macro) y la práctica (a nivel micro) con respecto a la atención educativa a la diversidad cultural y lingüística en escuelas en México y específicamente en la Ciudad de México.

IV. RESULTADOS

En lo siguiente se presentan los resultados del análisis de los datos empíricos en dos apartados:

- (1) Primero se detallan los cambios entre 2012 y 2016 a nivel macro en el sistema educativo mexicano con respecto a la atención a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas.
- (2) Y luego se precisan cómo estos cambios a nivel macro afectaron las prácticas pedagógicas a nivel micro, más específicamente, en siete escuelas primarias públicas multiétnicas en la Ciudad de México.

IV.1 Los cambios en el sistema educativo mexicano (nivel macro)

Poco después del cambio del gobierno mexicano del Partido Acción Nacional (PAN) al Partido Revolucionario Institucional (PRI) en el año 2012, la SEP inició un proceso de reforma para aumentar la calidad y equidad educativa, cómo lo indica el Pacto por México en el compromiso 7 a 15. Adicionalmente dice en el compromiso 36 que el “Estado tiene la obligación de garantizar que la lengua y la cultura indígena no sean una limitante para ejercer derechos como el acceso (...) a la educación. Por ello, se garantizará que (...) tengan acceso a una educación bilingüe e intercultural de calidad” (Peña, Zambrano, Díaz, & Madero, 2012, p. 9).

La reforma educativa de 2013 busca “la articulación entre sus partes” (INEE, 2015, p. 32), y entonces pretende ser sistémica. Un aspecto importante del proceso de la reforma fueron la creación del INEE y por ello la instalación de un sistema de evaluación de docentes. Además, nació el concepto de las escuelas a tiempo completo, y se establece la normalidad mínima escolar y nuevos estándares de calidad educativa por medio de la ruta de mejora. También se crean nuevos puestos como el subdirector para asuntos administrativos y el subdirector para la enseñanza (INEE, 2015).

Se estableció bajo el apartado sobre educación de calidad en el marco del Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (gobierno mexicano 2013) el objetivo de garantizar la inclusión y la equidad en el sistema educativo mexicano (objetivo 3.2.). Por eso, el Programa Sectorial de Educación 2013-2018 (SEP 2013) se puso en vigencia. Además, salieron simultáneamente dos programas para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de la educación básica:

- (1) El Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018 (SEP, 2014a) elaborado por la CGEIB – una institución bajo la autoridad directa de la Secretaría de Educación Pública (SEP),
- (2) y el Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PIEE) 2014-2018 (SEP, 2014b) elaborado por la DGEI – una institución que forma parte de la Subsecretaría de Educación Básica de la SEP.

Ambos programas optan a incidir en diferentes ámbitos del sistema educativo mexicano con diferentes enfoques educativos para garantizar una educación pertinente y de calidad para el alumnado cultural y lingüísticamente diverso:

- (1) El PEEI tiene como misión transversalmente interculturalizar las escuelas del sistema educativo general. En el programa intercultural se dice que busca “favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos” (SEP 2014a: 5). El cambio del sistema por medio de la interculturalización busca la participación educativa de los grupos étnicos de una manera equitativa y horizontal. Además, opta a fortalecer el aprecio de la diversidad cultural y lingüística en todos los espacios educativos y sociales del país para así prevenir y erradicar la discriminación, el racismo y la exclusión o marginalización de los grupos minorizados.
- (2) El PIEE trata de ayudar con recursos, materiales didácticos y formación continua de docentes a escuelas del sistema educativo indígena, a escuelas migrantes y a escuelas generales con un alto porcentaje de migrantes. Entonces el programa inclusivo considera a los grupos étnicos como vulnerables y prevé apoyos especiales para que ellos, igual que todos los demás mexicanos, pueden acceder con facilidad y equidad a una educación de calidad.

A lo largo del proceso de la reforma educativa se intensificó el conflicto ideológico entre la CGEIB y la DGEI por la cuestión sobre cuál enfoque será más adecuado para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas en México. Los integrantes de la CGEIB argumentan que el enfoque intercultural e inclusivo, aunque tengan en el fondo el mismo objetivo, que es incluir a los grupos minorizados en el sistema educativo mexicano, son irreconocibles porque intentan lograr este objetivo por diferentes caminos y con diferentes instrumentos (CGEIB.C16², CGEIB.F17). Los representantes de la DGEI por otra parte opinan que el enfoque intercultural es demasiado amplio y general para poder adecuadamente atender a las necesidades educativas de los pueblos originarios en las escuelas indígenas y migrantes. Temen que la educación intercultural expulse la educación indígena, y por eso promueven la conservación de la educación indígena y el apoyo directo a las minorías étnicas con un enfoque de inclusión y equidad educativa (DGEI.T16, DGEI.F17).

Esa incompatibilidad del enfoque intercultural con el enfoque inclusivo, igual que la lucha interinstitucional entre la CGEIB y la DGEI para poder obtener recursos y espacios de incidencia se demostró a lo largo del proceso de la reforma educativa. Por parte de la SEP se nota un cambio de la agenda política en tanto al enfoque para la atención educativa al alumnado cultural y lingüísticamente diverso:

- (1) A partir de 2001, con la creación de la CGEIB, la educación intercultural ganó mucha importancia a nivel político igual que en la práctica educativa en México. En el segundo sexenio del PAN entre 2006 a 2012 se debilitó ligeramente el poder de incidencia de la institución intercultural por unos primeros cortes del presupuesto. Bajo el nuevo gobierno del PRI (2012-2018) la SEP cortó todavía más los recursos de la CGEIB, y después del cambio del secretario de educación en el año 2015 no se aprobaron ningunos recursos para el PEEI, por lo cual la mayoría de las propuestas no se pueden realizar. También se cortaron los recursos operativos de la CGEIB a la mitad. Aquello resulta en la despedida de la mitad del equipo, en una grave limitación de actividades y en un debilitamiento significativo de incidencia en el sistema educativo mexicano. Además, desde entonces la CGEIB ya no estaba incluida en las negociaciones para diseñar el nuevo modelo educativo (IBERO.R13, CGEIB.C16, CGEIB.D16).
- (2) Por otra parte, la DGEI mencionó todavía en las reglas de operación del PIII del año 2015 la interculturalidad como enfoque para lograr la inclusión y equidad educativa para los pueblos originarios y migrantes en México (SEP 2014c). Pero a partir de 2016 se empezó a perder y en las reglas de operación de 2017 ya desapareció la mención de la interculturalidad (SEP 2015, 2016). Además, al contrario del PEEI, la SEP le atribuyó desde el inicio en el año 2014 recursos al programa inclusivo para su operación e incidencia en todas las entidades estatales, con excepción del Distrito Federal de la Ciudad de México (DGEI.F17, DGEI 2017).

También en el nuevo modelo educativo que fue lanzado en Mayo 2017 ya no se menciona el enfoque intercultural para las escuelas de educación básica del sistema educativo general. En tanto a la atención educativa de la diversidad cultural y lingüística en las escuelas del

² En lo siguiente se utilizan estos acrónimos para indicar la institución y función del entrevistado y el año de la entrevista. En este caso era la directora del área de currículum intercultural de la CGEIB y la entrevista fue en el año 2016. La lista completa de las entrevistas citadas y las características de los entrevistados se encuentra en las referencias al final de este texto.

sistema educativo indígena y en contextos migratorios, solo se señala en el modelo que los maestros deberían tener una formación inicial intercultural y bilingüe, pero no se propone incluir el enfoque intercultural en la práctica pedagógica (SEP 2017: 158-159).

Estos aspectos ejemplifican el cambio de la agenda política a lo largo del proceso de la reforma educativa con relación a la atención al alumnado cultural y lingüísticamente diverso. Parece que el gobierno actual favorece el enfoque inclusivo al enfoque intercultural.

IV.2 El impacto del cambio de la agenda política a escuelas multiétnicas en la Ciudad de México

El análisis de los datos empíricos demostró que el impacto del cambio de la agenda política con relación a cómo atender a un alumnado cultural y lingüísticamente diverso solo impactó de una manera indirecta a la práctica pedagógica en siete escuelas primarias públicas multiétnicas en la Ciudad de México.

En el año escolar de 2012/13 se identificaron prácticas pedagógicas específicas para atender a los alumnos multiétnicos en las siete escuelas primarias multiétnicas del estudio. En la escuela 1 (en lo siguiente E1) una maestra hizo un proyecto mensual de aprendizaje con sus alumnos sobre el tema de la diversidad cultural y lingüística y luego se presentaron los resultados a los padres y madres de familia. En la escuela 2 (E2) la supervisora hizo unos talleres autobiográficos para que los alumnos reconocieran su propia identidad y luego compartir sus historias con los demás. En la escuela 3 (E3) los padres de familia han dado talleres a los maestros y alumnos para que aprendan y usen el nepohualtzintzin – un ábaco prehispánico – en las clases de matemática. En la escuela 4 (E4) los alumnos nahuas fueron atendidos por una asesora técnica pedagógica (ATP) cada día para que aprendieran español. En la escuela 5 (E5) un estudiante mazateco de la Universidad Pedagógica Nacional estableció un curso de mazateco impartido por los alumnos mazatecos para sus colegas mazatecos e hispanohablantes. En la escuela 6 (E6) había una colaboración con abuelos de la comunidad local que leían una vez a la semana una historia a los alumnos que tenía que ver con temas interculturales, tales como la convivencia pacífica y respetuosa entre todos. En la escuela 7 (E7) se organizaron dos veces por año eventos con bailes tradicionales y presentaciones sobre aspectos culturales de grupos originarios.

En esta época, justo antes de la reforma educativa, todos los actores de estas siete escuelas multiétnicas etiquetaron sus actividades como ‘interculturales’ y había colaboraciones con la CGEIB en cada uno de los casos, sobre todo porque sus supervisores, directores o maestros habían participado en un diplomado de la CGEIB sobre el enfoque de la educación intercultural. Aunque en estos siete casos había actividades interculturales en las escuelas, es importante destacar que eran excepciones, porque hubo un notable vacío de atención a la diversidad cultural y lingüística en la mayoría de las escuelas multiétnicas de la Ciudad de México.

A lo largo de del proceso de la reforma educativa se desarrollaron estrategias para una atención educativa más pertinente y completa de los alumnos multiétnicos. De acuerdo a las estadísticas del intercensal hay al menos un 8.8% de la población capitalina que es de una comunidad originaria (INEGI 2016) y se estima la presencia de al menos este porcentaje de alumnos originarios y migrantes en las escuelas de la ciudad. La administración del sistema educativo de la capital del país está efectuada por la Administración Federal de Servicios Educativos del Distrito Federal (AFSEDF), una institución bajo la autoridad directa de la SEP.

Los actores de la AFSEDF decidieron en su Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica en el Distrito Federal reestructurar la educación especial para garantizar la inclusión educativa de los grupos minorizados. Significa que los maestros de educación especial

que se unen en la Unidad de Educación Especial e Inclusiva (UDEEI) ahora también deberían atender a los niños de grupos originarios y migrantes en las aulas de las escuelas del sistema educativo general de la Ciudad de México (AFSEDF 2015: 9, 26). Pero en la misma estrategia se demuestra que la cobertura de maestros especialistas en las escuelas primarias de la ciudad es el 85.9% y que faltan todavía 287 maestros para que todos los alumnos que requieran apoyo especial para su inclusión sean atendidos (AFSEDF 2015: 16).

Adicionalmente, los actores de las siete escuelas primarias multiétnicas indicaron que sus maestros especialistas de la UDEEI no cuentan con una formación adecuada para poder atender a las necesidades educativas de los alumnos cultural y lingüísticamente diversos y migrantes. Todavía no han recibido una capacitación (E2.S&U.16, E4.P16). La Secretaría de Educación Pública del Distrito Federal (SEDU) no tiene un mandato para poder incidir directamente en las escuelas de la Ciudad de México. Pero ha dado en el año 2015 una capacitación a supervisores y maestros en 200 escuelas primarias que cuentan con un alumnado multiétnico. El enfoque de esa capacitación era ‘filosofía para niños’, que no tenía que ver con el enfoque intercultural o con el enfoque inclusivo (SEDU.IT16, E1.SP16, E4.P16, E7.P16). Además, ni el PEEI de la CGEIB (por falta de recursos) (CGEIB.D16, CGEIB.C16) ni el PIEE de la DGEI (por falta de mandato) (DGEI.T16, DGEI.F17), se operaban en el Distrito Federal de la Ciudad de México.

Estos ejemplos demuestran que – aunque la AFSEDF desarrolló estrategias para la mejor atención a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas de la ciudad – existe actualmente todavía un cierto vacío de atención a la población originaria y migrante en las escuelas del sistema educativo general de la Ciudad de México.

Cinco años escolares más tarde, en 2016/17 se habían continuado esas mismas actividades ‘interculturales’ en la E5 y la E7 (E5.P16, E7.P16). En la E1 la subdirectora argumentaba que se ha cambiado el enfoque intercultural al enfoque inclusivo. Entonces siguen con los proyectos mensuales, pero ya no trabajan el tema de la diversidad explícitamente, sino trabajan los temas que a los alumnos les interesa y cada uno de ellos participa de acuerdo a sus competencias, habilidades y ritmos individuales (E1.SP16). En la E4 ya no había una ATP que atiende a los niños originarios migrantes fuera del grupo, sino hay una maestra de la UDEEI que apoya a los maestros dentro del aula en diversificar y adaptar la enseñanza a la diversidad cultural y lingüística existente en el aula (E4.P16). En el caso de la E2 ya no hay alumnos purépechas porque cuando se cambia la estructura de doble turno a tiempo completo, todos ellos se cambiaron al turno vespertino de una otra escuela en la vecindad. Ahí la maestra de UDEEI no cuenta con la experiencia ni con las competencias para atenderles adecuadamente (E2.S&U.16). En la E3 se perdió el proyecto del nepohualtintzin, porque ya los alumnos de los padres de familia que lo iniciaron se graduaron de la escuela y la directora no logró que los maestros se apropiaran del proyecto (E3.P16, E3.S16). En la E6 se cambió la supervisora, el director y alrededor el 30% del colegiado de la escuela. Debido a esa fluctuación se discontinuó la colaboración con los abuelos lectores. Pero, en el marco de la ruta de mejora escolar se inició una nueva colaboración con madres de familia que vienen a leer a los alumnos para animarles a leer más y así mejorar sus competencias de lectura (E6.P16).

El análisis de los siete casos demostró que factores y dinámicas al nivel micro, tales como la fluctuación del personal, un liderazgo continuo, la coherencia del equipo y la voluntad por parte de los actores escolares a apoyar a los alumnos originarios y migrantes, impactaron más en la continuación, el cambio o el abandono de un enfoque específico para atender a la diversidad cultural y lingüística en las escuelas que el cambio de la agenda política.

V. DISCUSIÓN

El análisis de los datos empíricos mostró que el enfoque de la inclusión y equidad educativa no se implementó o aterrizó todavía por completo de la manera cómo aquellos que toman las decisiones al nivel macro político lo habían previsto y planeado. Analizando los discursos de los actores en múltiples niveles sistémicos a lo largo de los años 2012 a 2016, surgen varias explicaciones:

- (1) Por las brechas existentes entre las políticas públicas y los programas educativos de un lado, y sus implementaciones y legitimaciones de otro (Cortina 2015: 30), no se logró en todas las siete escuelas primarias multiétnicas en la Ciudad de México implementar el enfoque de la educación intercultural o el enfoque de la educación inclusiva, o completar el proceso de cambio del enfoque intercultural al enfoque inclusivo (SEDU.IT16).
- (2) La E1 era la única escuela que ha conscientemente cambiado el enfoque para atender a la diversidad cultural y lingüística desde la interculturalidad hacia la inclusión. Para implementar el nuevo enfoque inclusivo la subdirectora académica logró transmitir esa nueva visión de la educación inclusiva y equitativa a todo el equipo y les convenció y motivó para aplicarlo. Además, la directora dio el espacio y la libertad al equipo para diseñar y realizar proyectos bajo el nuevo enfoque (E1.SP16). Por falta de compromiso de los actores educativos para activamente desarrollar estrategias y así contribuir a la creación de inclusión educativa y social en sus comunidades escolares (Díaz Rodríguez 2017: 3), todavía no se han dado esos procesos de cambio en el caso de las demás escuelas.
- (3) Los actores al nivel micro, tales como los maestros de la UDEEI, pero también los supervisores, directores y maestros frente al grupo necesitan las competencias adecuadas para poder efectivamente incorporar el nuevo enfoque inclusivo en la práctica, pero faltan ofertas adecuadas de formación docente (E2.S&U.16).
- (4) Además, los actores escolares necesitan recursos, tales como dinero, tiempo y material didáctico, para poder atender adecuadamente a la diversidad cultural y lingüística en las aulas. Pero por problemas de disponibilidad y distribución los recursos monetarios no llegan a las escuelas (DGEI.F17). También, hay una sobrecarga de la agenda de los directores y maestros – con asuntos administrativos, con programas en los que participen y con impartir los contenidos de los planes de estudios y de la ruta de mejora – que no les da tiempo desarrollar estrategias para atender al alumnado multiétnico (E1.SP16). Y, el material didáctico que existe y que está distribuida gratis en las escuelas de la ciudad con alumnos originarios y migrantes no corresponde a las necesidades específicas de las escuelas. Por ejemplo, en la E4 se requieren libros en náhuatl de la Huasteca de Veracruz, pero solo llegaron libros en maya, tzotzil y zapoteco. Ellos también requieren material para enseñar español como segunda lengua y para trabajar contenidos con hablantes de lenguas originarias, que no está a su disposición (E4.P16).
- (5) Para que se atienda a la diversidad cultural y lingüística en escuelas multiétnicas en la Ciudad de México se requiere primero una visibilización de la diversidad existente y una concientización sobre aquella, porque en las escuelas, igual que en la sociedad mexicana postcolonial, se tiende a ocultar la diversidad y marginalizar a los grupos étnicos y reproducir las estructuras monoculturales etnocéntricas (Sue 2004). Para poder visibilizar la diversidad se requieren nuevos instrumentos diagnósticos para las escuelas

(INEE.D16) y, al mismo tiempo una reinención de la historia ‘oficial’ del país (UPN.R13).

- (6) La implementación de un nuevo enfoque desde arriba hacia abajo toma más tiempo de lo que el estudio cubre. Hay un consenso en el discurso académico de que son aproximadamente diez años para que un cambio a nivel político macro (tal como el cambio del enfoque intercultural al enfoque inclusivo) se aterrice en la práctica pedagógica a nivel micro del sistema educativo (HU.F17).

VI. REFERENCIAS

AFSEDF – Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal (2015). *Estrategia Local para el Desarrollo de la Educación Básica en el Distrito Federal*. Ciudad de México: SEP.

Ager, Michael H. (1980). *The Professional Stranger: An Informal Introduction to Ethnography*. Cambridge, MA: Academic Press. En <https://www.goodreads.com/book/show/6002175-the-professional-stranger> (18.10.2017).

Barnett, B. & Stevenson, H. (2012). ISLDN Framework. Manuscrito no publicado. University of Nottingham, Inglaterra.

Bertely Busquests, María (1998). Pluralidad cultural y política educativa en la zona metropolitana de la Ciudad de México, Ciudad de México: COMIE, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 3, núm. 5, enero-junio, pp. 39-51.

Borrás, Lizeth (2015). Estigma y Discriminaciones en la escuela secundaria pública de la Ciudad de México. Narrativa desde la frontera entre la investigación y la experiencia docente, Mar del Plata: Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Mar del Plata, Las VIII. Jornadas Nacionales y 1º congreso Internacional sobre la Formación del Profesorado ‘Narración, Investigación y Reflexión sobre las prácticas’, 29.-31.10.2015.

Brewer, John D. (2000). *Ethnography*. Milton Keynes: Open University Press. En https://books.google.com.mx/books/about/Ethnography.html?id=Vz6AAAAAMAAJ&redir_esc=y (18.10.2017).

CNTE – Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (2013). *Análisis y perspectivas de la reforma educativa. Memorias y resoluciones, julio 2013*, Ciudad de México: CNTE.

Cortina, Regina (2014). Presentación temática. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, núm. 60, pp. 13-18.

Cortina, Regina (2015). La educación de la niñez indígena: los pueblos indígenas frente a las políticas estatales. En Regina Cortina & Kathy de la Garza (2015) (coor.). *Educación, pueblos indígenas e interculturalidad en América Latina*. Quito: Abya Yala, pp. 29-57.

Coutu, Nathalie (2007). Las escuelas primarias públicas de la Ciudad de México frente a la diversidad cultural, N. Del Río Lugo (2007), *Niñez y juventud: Dislocaciones y mudanzas*, Ciudad de México: Childwatch International Research Network & Universidad Autónoma Metropolitana Xochimilco, pp. 31-50.

Czarny Kirschkautzky, Gabriela (2002). La interculturalidad como práctica escolar invisible, Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México, Foro 'Invisibilidad y conciencia: Migración interna de niñas y niños jornaleros agrícolas en México', 26.-27.09.2002.

Czarny Kirschkautzky, Gabriela & Martínez Buenabad, Elizabeth (2013). Escolarización indígena en contextos urbanos y de migración. En María Bertely Busquets, Gunther Dietz & M. G. Díaz Tepepa (coord.). 12. *Multiculturalismo y Educación 2002-2011*. Capítulo 7, pp. 253-282. Parte de la serie: C. Muñoz (coord.). *Colección Estados del Conocimiento 2002-2011*, Ciudad de México: COMIE – Consejo Mexicano de Investigación Educativa & ANUIES – Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior.

Díaz Rodríguez, Luís (2017). Educación Inclusiva. Conceptualización y aproximación al sistema educativo de Sinaloa (México). Publicación de ponencia, XIV. Congreso Nacional de Investigación Educativa, San Luis Potosí: COMIE. En <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/2209.pdf> (29.05.2018).

Dietz, Gunter & Mateos, Laura (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México*, Ciudad de México: CGEIB.

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2014). *Orientaciones para la asesoría y la tutoría a la escuela inclusiva e indígena*. Ciudad de México: DGEI. En http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/fondo-editorial/profesionalizacion-docente/pd_00003.pdf (29.05.2018).

Dirección General de Educación Indígena (DGEI) (2017). Información Estadística Ciudad de México 2016-2017. En http://dgei.basica.sep.gob.mx/files/infografias/2016-2017/df_2016_2017.pdf (20.10.2017).

Fend, Helmut (2008). *Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Foucault, M. (1978). *The History of Sexuality. Vol. I: An Introduction*. Nueva York: Pantheon Books. En https://monoskop.org/images/4/40/Foucault_Michel_The_History_of_Sexuality_1_An_Introduction.pdf (25.04.2018).

Gall, Olivia (2004). Identidad, exclusión y racismo: reflexiones teóricas y sobre México. Ciudad de México: *Revista Mexicana de Sociología*, año 66, núm. 2, Abril-Junio 2004, pp. 221-259.

Gallardo Gutiérrez, A. L. (2004). Acerca del currículum intercultural. Tensión conceptual y metodológica sobre su construcción. *Revista Educación 2001*, Núm. 104, Enero 2004, pp. 48-53.

Gallardo Gutiérrez, Ana Laura (2014). *Racismo y Discriminación en el sistema educativo mexicano: claves desde las reformas a la educación básica nacional en siglo XXI (2006 y 2011)*. Tesis doctoral no publicada, Ciudad de México: IISUE, UNAM.

Gee, J. P. (2016). Discourse analysis matters: bridging frameworks. *Journal of Multicultural Discourses*, 11:4, 343-359. En <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2016.1226316> (25.09.2017).

Gobierno mexicano (2013). Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018, Ciudad de México: Gobierno de la república.

INEGI – Instituto Nacional de Estadística y Geografía (2016). Panorama sociodemográfico de Ciudad de México 2015, Ciudad de México: INEGI. En

http://internet.contenidos.inegi.org.mx/contenidos/Productos/prod_serv/contenidos/espanol/bvinegi/productos/nueva_estruc/inter_censal/panorama/702825082178.pdf (12.07.2017).

INEE – Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (2015). Reforma Educativa – Marco normativo. Ciudad de México: INEE.

Juárez Núñez, José M., Comboni Salinas, S., Garnique Castro, F. (2010). De la educación especial a la educación inclusiva. En *Dossier – Procesos educativos en América Latina: política, mercado y sociedad*. Edición especial, Ciudad de México: Argumentos, vol. 23, núm. 62, Enero-Abril 2010. En http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0187-57952010000100003 (04.04.2018).

Latapí, P. (2004). La SEP por dentro. Las políticas de la Secretaría de Educación Pública comentadas por cuatro de sus secretarios (1992-2004), Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, Colección Educación y Pedagogía.

Legorreta, G. (2013). Efectos e Implicaciones de la Reforma Educativa en México. Análisis sobre su diseño e implementación. Toluca: Scribd.

Malinowski, Bronislaw (1993). Introducción: objeto, método y finalidad de esta investigación. En *Lecturas de Antropología Social y Cultural. La cultura y las culturas*. Madrid: UNED, pp. 89-112.

Mendoza Zuany, Rosa Guadalupe (2017). Cuestionamientos sobre la inclusión educativa y los pueblos indígenas en el Nuevo Modelo Educativo. Ciudad de México: Educación Futura, 19.04.2017. En <http://www.educacionfutura.org/cuestionamientos-sobre-la-inclusion-educativa-y-los-pueblos-indigenas-en-el-nuevo-modelo-educativo/> (29.05.2018).

Olmos Alcaraz, Antonia (2015). Análisis crítico de discurso y etnografía: Una propuesta metodológica para el estudio de la alteridad con poblaciones migrantes. En *Empiria. Revista de Metodología de Ciencias Sociales*. Núm. 32, pp. 103-128.

Peña, E., Zambrano, J., Díaz, M.C., Madero, G. (2012). Pacto por México. Ciudad de México: Coalición del presidente, PRI, PRD y PAN.

Pickel, G., Pickel, S. (2009). Qualitative Interviews als Verfahren des Ländervergleichs. S. Pickel, G. Pickel, H.-J. Lauth, D. Jahn (ed.) (2009). *Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft – Neue Entwicklungen und Anwendungen*. Berlín: Springer Verlag, pp. 441-464.

Romero Contreras, Silvia & García Cedillo, Ismael (2013). Educación especial en México – Desafíos de la educación inclusiva. En *Revista de Educación Inclusiva*, vol, 7, no. 2, art. 5, RINACE – Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar. En <http://www.rinace.net/rlei/numeros/vol7-num2/art5.pdf> (29.05.2018).

Schmelkes del Valle, Sylvia (2006). *El enfoque intercultural en educación. Orientaciones para maestros de primaria*, Ciudad de México: CGEIB.

Secretaría de Educación Pública (SEP) CONALTE (1991). Hacia un nuevo modelo educativo. Modernización Educativa 1989-1994. Ciudad de México: SEP CONALTE.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2013). Programa Sectorial de Educación 2013-2018, Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014a). Programa Especial de Educación Intercultural (PEEI) 2014-2018, Ciudad de México: SEP. En http://eib.sep.gob.mx/isbn/PEEI_2014_2018.pdf (20.10.2017).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014b). Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018, Ciudad de México: SEP.

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2014c). Reglas de operación 2015 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018, Ciudad de México: SEP. En http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2015.pdf (20.10.2017).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2015). Reglas de operación 2016 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018, Ciudad de México: SEP. En http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2016.pdf (20.10.2017).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2016). Reglas de operación 2017 del Programa para la Inclusión y la Equidad Educativa (PEIE) 2014-2018, Ciudad de México: SEP. En http://www.inclusionyequidad.sep.gob.mx/files/transparencia/reglas-de-operacion/rop_2017.pdf (20.10.2017).

Secretaría de Educación Pública (SEP) (2017). Nuevo Modelo Educativo, Ciudad de México: SEP. En https://docs.google.com/gview?url=http://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/207252/Modelo_Educativo_OK.pdf (20.10.2017).

Spivak, G. C. (1985): The Rani of Simur. In: F. Barker et al. (Eds.) (1985). *Europe and its Others*. Vol. 1, Colchester: University of Sussex.

Sue, D. W. (2004). Whiteness and Ethnocentric Monoculturalism: Making the 'Invisible' Visible, *American Psychologist*, Nov. 2004, pp. 761-769.

Tracy, K. (2016). Discourse analysis: bridging frameworks or cultivating practices? *Journal of Multicultural Discourses*, 11:4, 360-366. En <http://dx.doi.org/10.1080/17447143.2016.1226317> (25.09.2017).

Van Dijk, Teun A. (2015). Critical Discourse Analysis. En D. Tannen, H.E. Hamilton & D. Schiffrin (eds.). *The Handbook of Discourse Analysis*. 2nd ed., Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Chapter 22, pp. 466-485. En <http://www.discourses.org/OldArticles/Critical%20Discourse%20Analysis.pdf> (14.07.2017).

Walsh, Catherine (2003). Las geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Entrevista a Walter Mignolo. In: C. Walsh, F. Schiwiy & S. Castro-Gómez (eds.) (2003). *Perspectivas desde lo Andino*. Quito: UASB / Abya Yala. En <http://www.oei.es/historico/salactsi/walsh.htm> (25.05.2018).

Wodak, Ruth (2000). Does Sociolinguistics need Social Theory? New Perspectives in Critical Discourse Analysis. Keynote, Bristol, 27th April 2000. En <https://www.univie.ac.at/linguistics/forschung/wittgenstein/unemploy/bristol5.htm> (30.09.2017).

Wodak, Ruth & Meyer, M. (2008). *Critical Discourse Analysis: History, Agenda, Theory, and Methodology*. En Ruth Wodak & M. Meyer (eds.). *Methods for Critical Discourse Analysis*. 2nd ed., London: Sage, pp. 1-33. En http://www.miguelangelmartinez.net/IMG/pdf/2008_Wodak_Critical_Discourse_Analysis_Ch_01.pdf (14.07.2017).

Zorrilla, M. (2002). Diez años después del Acuerdo Nacional para la modernización de la Educación Básica en México. Retos, tensiones y perspectivas, *Revista Electrónica de investigación educativa*, Vol. 4, Núm. 2.

VII. LISTA DE ACTORES CITADOS

CGEIB.C16. Entrevista con la directora del área de currículo intercultural de la CGEIB el 23.08.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 30, Audio Núm. 30, Protocolo Núm. 38 (Apéndice 1, pp. 66-67), Transcripción Núm. 16 (Apéndice 2, pp. 187-198).

CGEIB.D16. Entrevista con el director general de la CGEIB el 22.06.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 26, Audio Núm. 26, Protocolo Núm. 34 (Apéndice 1, pp. 61-62), Transcripción Núm. 12 (Apéndice 2, pp. 146-154).

CGEIB.F17. Retroalimentación por parte de la directora del área de currículo intercultural de la CGEIB el 29.05.2017 en la Ciudad de México. Retroalimentación Núm. 6, Protocolo Núm. 76 (Apéndice 1, pp. 152-153).

DGEI.F17. Retroalimentación por parte de una integrante del área de formación docente de la DGEI el 05.10.2017 en Morelia. Retroalimentación Núm. 8, Protocolo Núm. 78 (Apéndice 1, pp. 155-161).

DGEI.T16. Entrevista con el director del área de formación docente de la DGEI el 24.06.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 31, Audio Núm. 31, Protocolo Núm. 39 (Apéndice 1, pp. 67-69), Transcripción Núm. 17 (Apéndice 2, pp. 324-344).

E1.SP16. Entrevista con la sub-directora académica de la Escuela 1 el 13.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 45, Audio Núm. 44, Protocolo Núm. 53 (Apéndice 1, pp. 93-95), Transcripción Núm. 27 (Apéndice 2, pp. 198-213).

E2.P16. Entrevista con la directora de la Escuela 2 el 20.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 47, Audio Núm. 46, Protocolo Núm. 55 (Apéndice 1, pp. 97-99), Transcripción Núm. 29 (Apéndice 2, pp. 353-360).

E2.S&U.16. Entrevista con el supervisor y la maestra especialista de la Escuela 2 el 31.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 48, Audio Núm. 47, Protocolo Núm. 56 (Apéndice 1, pp. 99-100), Transcripción Núm. 30 (Apéndice 2, pp. 360-369).

E3.P16. Entrevista con la directora de la Escuela 3 el 10.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 49, Audio Núm. 48, Protocolo Núm. 57 (Apéndice 1, pp. 101-102), Transcripción Núm. 31 (Apéndice 2, pp. 370-374).

E3.S16. Entrevista con la supervisora de la Escuela 3 el 27.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 50, Audio Núm. 49, Protocolo Núm. 58 (Apéndice 1, pp. 102-103), Transcripción Núm. 32 (Apéndice 2, pp. 374-387).

E4.P16. Entrevista con la directora de la Escuela 4 el 10.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 51, Audio Núm. 50, Protocolo Núm. 59 (Apéndice 1, pp. 103-104), Transcripción Núm. 33 (Apéndice 2, pp. 387-395).

E5.P16. Entrevista con la directora de la Escuela 5 el 25.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 53, Audio Núm. 52, Protocolo Núm. 61 (Apéndice 1, pp. 106-107), Transcripción Núm. 34 (Apéndice 2, pp. 395-407).

E6.P16. Entrevista con el director de la Escuela 6 el 19.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 54, Audio Núm. 53, Protocolo Núm. 62 (Apéndice 1, pp. 107-108), Transcripción Núm. 35 (Apéndice 2, pp. 407-409).

E7.P16. Entrevista con la directora de la Escuela 7 el 26.09.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 57, Audio Núm. 55, Protocolo Núm. 65 (Apéndice 1, pp. 117-118), Transcripción Núm. 36 (Apéndice 2, pp. 410-425).

HU.F17. Retroalimentación de un profesor y una doctora del ámbito de investigación educativa comparativa e internacional de la Universidad Humboldt en Berlín el 20.07.2017 en Berlín. Retroalimentación Núm. 7, Audio Núm. 60, Protocolo Núm. 77 (Apéndice 1, pp. 153-155).

IBERO.R13. Entrevista con la anterior directora general de la CGEIB (2001-2007) que ocupaba en el momento de la entrevista una plaza como investigadora en la Universidad Iberoamericana. Entrevista el 08.01.2013 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 14, Audio Núm. 14, Protocolo Núm. 14 (Apéndice 1, pp. 26-31), Transcripción Núm. 10 (Apéndice 2, pp. 125-137).

INEE.D16. Entrevista con la directora del Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) el 28.10.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 32, Audio Núm. 32, Protocolo Núm. 40 (Apéndice 1, pp. 69-71), Transcripción Núm. 18 (Apéndice 2, pp. 213-224).

SEDU.IT16. Entrevista con cuatro integrantes del equipo de trabajo del área de asuntos indígenas de la SEDU el 01.09.2016 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 33, Protocolo Núm. 41 (Apéndice 1, pp. 72-78).

UPN.R13. Entrevista con una investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) el 10.01.2013 en la Ciudad de México. Entrevista Núm. 15, Audio Núm. 15.1-2, Protocolo Núm. 15 (Apéndice 1, pp. 31-34), Transcripción Núm. 11 (Apéndice 2, pp. 137-145).

**CONTRIBUCIONES FORMATIVAS DE LAS PRÁCTICAS
PEDAGÓGICAS EN LOS PLANES CURRICULARES
DE LAS LICENCIATURAS EN COLOMBIA
EN ATENCIÓN A LA NORMATIVIDAD VIGENTE
EN COLOMBIA**

ÉLVIRA PATRICIA FLÓREZ NISPERUZA

CONTRIBUCIONES FORMATIVAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS EN LOS PLANES CURRICULARES DE LAS LICENCIATURAS EN COLOMBIA, EN ATENCIÓN A LA NORMATIVIDAD VIGENTE

I. INTRODUCCIÓN

Los planes curriculares para la formación de los maestros en Colombia, implica que el licenciado en su ruta profesional tenga acceso a un conjunto de competencias disciplinares y específicas, que le permitan además de profundizar y dominar, aplicarlos en el contexto educativo; y es allí, donde la práctica pedagógica se constituye en el escenario de aprendizaje propicio para poner a dialogar los saberes de modo integrada y sistémica. Razón por la cual es concebida como un renovado proceso de auto reflexión, de conceptualización, investigación y experimentación didáctica, en donde el maestro en formación aborde los saberes de manera articulada y desde diferentes disciplinas, para fortalecer la comprensión del proceso educativo y de la función docente en el mismo. En efecto, este escenario desarrolla en él, la posibilidad de reflexionar críticamente sobre su práctica a partir del registro, análisis y balance continuo de sus acciones pedagógicas. En suma, la práctica se orienta entonces hacia el desarrollo de las competencias profesionales como futuro licenciado.

Para atender a este requerimiento, la Facultad de Educación y Ciencias Humanas de la Universidad de Córdoba-Colombia, con la responsabilidad social de formar maestros en la región caribe colombiana y en atención al decreto 2041 de 2016, asumió desde los comités de acreditación y currículo de sus programas, la revisión de los planes de estudio de las 8 Licenciaturas que ofrece bajo directrices del Ministerio de Educación Nacional con registro calificado y acreditación de alta calidad, -Educación Infantil, Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Educación Ambiental, Literatura y Lengua Castellana, Inglés, Educación Física Recreación y Deportes, Artística-Música e Informática. La revisión contrastada de la norma, del currículo de cada programa y el contexto educativo, se constituyeron en espacios de reflexión, discusión y ajuste curricular, poniendo en evidencia que se contaba con dos cursos de práctica pedagógica al final de cada carrera y sin ningún carácter unificador que diera cuenta de la visión formativa en la ruta del licenciado; dando como resultado, la reestructuración del componente curricular en el área pedagógica, generando acercamientos cualitativos entre el profesorado hacia la definición de componentes pedagógicos transversales para una orientación integral y sistémica del accionar docente, dando como respuesta la articulación de la práctica pedagógica con la investigación desde los inicios de su formación como licenciado.

En este sentido, la visión formativa de la práctica pedagógica en la universidad de córdoba, es asumida como una noción que designa los modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos utilizados en los diferentes niveles de enseñanza; la pluralidad de conceptos pertenecientes a campos heterogéneos de conocimiento, retomados y aplicados por la Pedagogía; las formas de funcionamiento de los discursos en las instituciones educativas, donde se realizan prácticas pedagógicas y las características sociales adquiridas por la práctica pedagógica, en las instituciones educativas de una sociedad dada, que asigna unas funciones a los sujetos de esa práctica. Es por ello, que el proceso realizado implicó un abordaje disciplinar de carácter conceptual y metodológico, que garantizara el avance progresivo de los maestros en formación en su construcción de una identidad pedagógica en contraste con la ampliación del número de

créditos académicos y por tanto un aumento inminente de los cursos del saber pedagógico dispuestos para tal fin.

En efecto, asumir desde los programas de formación de maestros tales compromisos y retos curriculares, exigió atender el contexto legal a partir del reconocimiento de las normas que respaldan la formación inicial de los docentes y la organización de las acciones para la alineación pedagógica de los educadores del país en general:

- La Constitución Política de Colombia de 1991: Esta refiere en el artículo 67 el “derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público”. Desde esta perspectiva, la formación docente adquiere importancia como elemento clave para garantizar la calidad y cumplimiento del derecho. Por otra parte, el artículo 68 de la misma ley ordena que la enseñanza esté a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica: “La Ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente” (Constitución Política Colombiana 1991)
- Artículo 109 de la Ley General de Educación 115 de 1994. La formación de educadores tendrá como fines generales: a) Formar un educador de la más alta calidad científica y ética; b) Desarrollar la teoría y la práctica pedagógica como parte fundamental del saber del educador; c) Fortalecer la investigación en el campo pedagógico y en el saber específico, y d) Preparar educadores a nivel de pregrado y de posgrado para los diferentes niveles y formas de prestación del servicio educativo.
- Plan Nacional de Desarrollo 2014 — 2018, se reconoció la importancia de la oferta y el desarrollo de los programas académicos pertenecientes al área del conocimiento del campo de la Educación, contemplando la necesidad de una política de mejoramiento del sistema educativo del país, proceso que inicia desde la adecuación de las condiciones en la formación de quien se prepara profesionalmente para el ejercicio docente, con la premisa de que la excelencia de los educadores es un factor esencial para garantizar la calidad de la educación
- Ley 1753 de 2015 de junio 9, por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018 “Todos por un nuevo país”. Artículo 3°. Pilares del Plan Nacional de Desarrollo, Numeral 3: Educación. El Plan asume la educación como el más poderoso instrumento de igualdad social y crecimiento económico en el largo plazo, con una visión orientada a cerrar brechas en acceso y calidad al sistema educativo, entre individuos, grupos poblacionales y entre regiones, acercando al país a altos estándares internacionales y logrando la igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos
- Resolución 2041 de 2016 considera que se debe contar con una regulación que exija que los programas de licenciatura tengan un sustantivo contenido presencial y espacios de práctica en contextos reales, que le permitan a los futuros maestros desarrollar las competencias que incidan positivamente en la calidad educativa del país. Además, reglamenta que la Práctica pedagógica de los programas de Licenciatura deberán asegurar que los estudiantes adquieran preparación en la práctica pedagógica. En ella, los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiarse las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades de formación de niños, niñas, adolescentes, jóvenes y adultos, y asociarla con la disciplina que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva. La práctica pedagógica

debe estar vinculada a los contenidos curriculares, y a los componentes de fundamentos generales, saberes específicos y disciplinares, de pedagogía y ciencias de la educación, y didáctica de las disciplinas. Así mismo, la resolución en comento determina que, para obtener, renovar o modificar el registro calificado, las instituciones de educación superior deben demostrar la celebración de convenios con instituciones educativas para el desarrollo de las prácticas pedagógicas, como espacios formativos pertinentes y relacionados con el futuro desempeño profesional y laboral de los licenciados.

II. REFERENTES TEÓRICOS

La práctica pedagógica en la Facultad de Educación y Ciencias humanas, más que un concepto, una reflexión.

El ejercicio hermenéutico vivido en el colectivo docente de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, si bien se instauró desde una política educativa que favorece la autonomía institucional, el libre pensar y la toma de decisiones, conllevó al mismo tiempo, a la resignificación de los planes de estudio, a partir del entrecruzamiento de las competencias específicas requeridas para la formación del licenciado y que deberían explicitarse en la definición de cursos, garantes de potenciar el saber pedagógico y en especial, del establecimiento de tres principios pedagógicos por el Sistema de formación de educadores y lineamientos de política del MEN, enseñar, formar y evaluar, integrados para conceptualizar y reconocer a la práctica pedagógica desde su constitutivo teórico conceptual, “responsable de los fines, medios, tecnología de presentación, el entorno de aprendizaje y de todos los elementos que se han incluido en el vocabulario de la educación superior” (Barnett, 2011) En este contexto pedagógico deben moverse o transitar las prácticas de los maestros en formación. Quiere decir que las prácticas pedagógicas comulgan en sus espacios con la resolución de problemas, tanto pedagógicos como de la propia vida; con los aprendizajes experienciales; con las habilidades comunicativas; con el aprendizaje complementado por los medios telemáticos; con el trabajo en grupo; con el estudio independiente; con las tutorías de pares; en fin, con todas las tareas que presupone el acto educativo, en el marco del desarrollo científico y cultural de nuestra época.

En tal sentido, el enfoque teórico de sustento de las prácticas pedagógicas e investigativas de la Facultad de Educación y Ciencias Humanas, fue el enfoque centrado en la comprensión, que según Barnett, significa que “la comprensión tiene un carácter transaccional, y depende, de la apreciación de los demás. Posee un componente de validez, y por eso debe ser puesto a prueba para ver si se trata de una comprensión verdadera. se va construyendo a través del tiempo”. Esto significa que los individuos, para el caso que nos ocupa, -maestros en formación-, desde los primeros semestres, puedan ir profundizando el nivel de comprensión de sus propias prácticas pedagógicas, entendiendo a la vez que existen modos alternativos de abordajes de sus tareas por muy complejas que ellas sean, pues, sabemos que el mundo se torna cada vez más complejo, y la educación también se complejiza hasta tal punto que por momentos se traduce en una incertidumbre casi generalizada, sobre todo si se tiene en cuenta que los gobiernos continuamente trazan planes y políticas educativas que desestabilizan a la base magisterial.

Bajo el amparo de las teorías críticas de la educación, que derivan en las tendencias comprensivas de la pedagogía y la didáctica, se asume la postura de una práctica pedagógica investigativa, entendida como un proceso transversal y continuo en la formación de los futuros profesionales de la educación y que propende por la integración de los saberes tanto pedagógicos, disciplinares e investigativos de los maestros en formación, mediante la indagación, la acción y la reflexión permanentes sobre la realidad del aula, la escuela y la comunidad, espacios

en los que les corresponderá actuar como verdaderos líderes culturales, como pedagogos de la vida y de la convivencia social.

Así, una práctica pedagógica desde el foco de la perspectiva crítica es una práctica deliberativa, dialéctica y transformadora. Una práctica que busca significados, sentidos y transformaciones a sus propios acontecimientos a través de la acción reflexiva, la interpretación, la comprensión y la sistematización de las vivencias y las experiencias concretas del acto pedagógico. Al respecto de esta postura

La práctica reflexiva constituye una relación con el mundo, activa, crítica y autónoma. Por tanto, se trata de una cuestión de actitud más que de estricta competencia metodológica. Una formación para la resolución de problemas, incluso en un sentido más amplio que incluya su identificación y que renuncie a todo procedimiento estandarizado. (Perrenoud, 2004)

Son estas categorías las que lograron develarse en la integración de la práctica pedagógica con la investigación, enfatizando en el reconocimiento del acto pedagógico como elemento constitutivo del saber pedagógico, proceso en el cual se establecen relaciones eminentemente dialécticas y discursivas entre el sujeto de saber (maestro) y el objeto de investigación (la práctica). Es esa relación crítica entre el maestro y su práctica, mediada por la investigación, la reflexión y la acción permanente y comprometida la que garantiza la concreción de un discurso pedagógico potente y contextualizado de los futuros maestros, en tanto les permite reconocerse como profesionales de la educación con un alto sentido de responsabilidad social con el desarrollo social y cultural de su entorno.

Ahora bien, articular la práctica pedagógica con la investigación en los programas, exigió de parte de quienes la orientaban, una postura pedagógica comprensiva, que admitiera el intercambio discursivo desde las voces de quienes intervienen en la compleja tarea de educar. En este caso, se asumen los postulados del modelo ecológico de análisis del aula, que representa una orientación social de la enseñanza y concibe la vida escolar -universitaria- en términos de intercambios socioculturales.

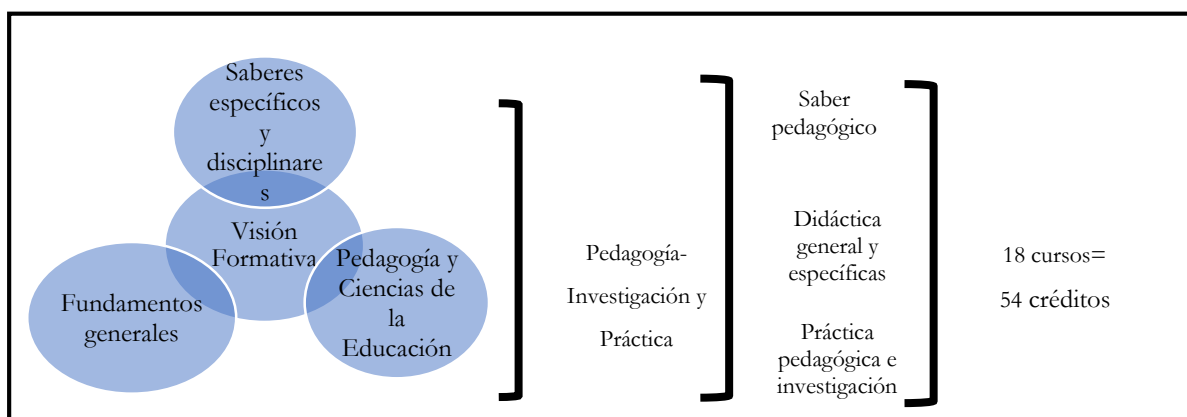
El modelo ecológico asume los principales supuestos del modelo mediacional, sustentado en una recíproca influencia en las relaciones de clase entre profesores y estudiantes; énfasis en el individuo como procesador activo de la información; e importancia de la creación e intercambio de significados que subyacen a los comportamientos. Estos se integran gracias al análisis de los mecanismos, factores y sistemas sociales y culturales que confieren el sentido y la particularidad al flujo de acontecimientos en el aula. (Gimeno, 2014)

En efecto, este modelo constituye la esencia pedagógica del trinomio teoría, investigación y práctica, en la medida en que caracteriza al aula desde la apertura; a sus actores desde la actividad reflexiva; y al escenario educativo desde un sistema en el que los sujetos comparten, construyen y deconstruyen, bajo un clima de intercambio permanente y fluido frente a sus propias realidades contextuales.

Estas posturas concuerdan, en gran medida, con la actual orientación del MEN, contenida en el Sistema colombiano de formación de educadores y lineamientos de política (2013), que establece que la práctica pedagógica de los programas de formación de maestros debe iniciar en el tercer semestre, y recalca: “Es imprescindible involucrar la comprensión reflexiva de la práctica pedagógica con la finalidad de contribuir en la consolidación y conformación del saber y el conocimiento pedagógico y didáctico fundamentales en la labor educadora”. Como se ve, hay una fuerte tendencia hacia una postura crítica (formar sujetos-maestros críticos, comprensivos, reflexivos), teniendo como eje la investigación.

Esta apertura conceptual desde la institucionalidad del gobierno actual brindó la oportunidad de pensar, desde los programas un diseño curricular más abierto, flexible y dinámico que propiciara en los maestros en formación, maneras distintas de aproximarse al conocimiento, y de construir un pensamiento pedagógico y didáctico auténtico, privilegiando, ante todo, el desarrollo de su capacidad crítica a partir de ejercicios de investigación y sistematización de sus comprensiones acerca de los datos de sus experiencias de enseñanza. De ahí que la práctica pedagógica se entenderá y se impulsará como un proceso transversal y continuo, que implique la integración de los saberes pedagógico, disciplinar e investigativo, definidos bajo nuevas denominaciones en la reglamentación vigente para las licenciaturas en el país. Esa integración se representa así:

FIG. 1. VISIÓN FORMATIVA INTEGRADORA DE LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO



III. METODOLOGÍA

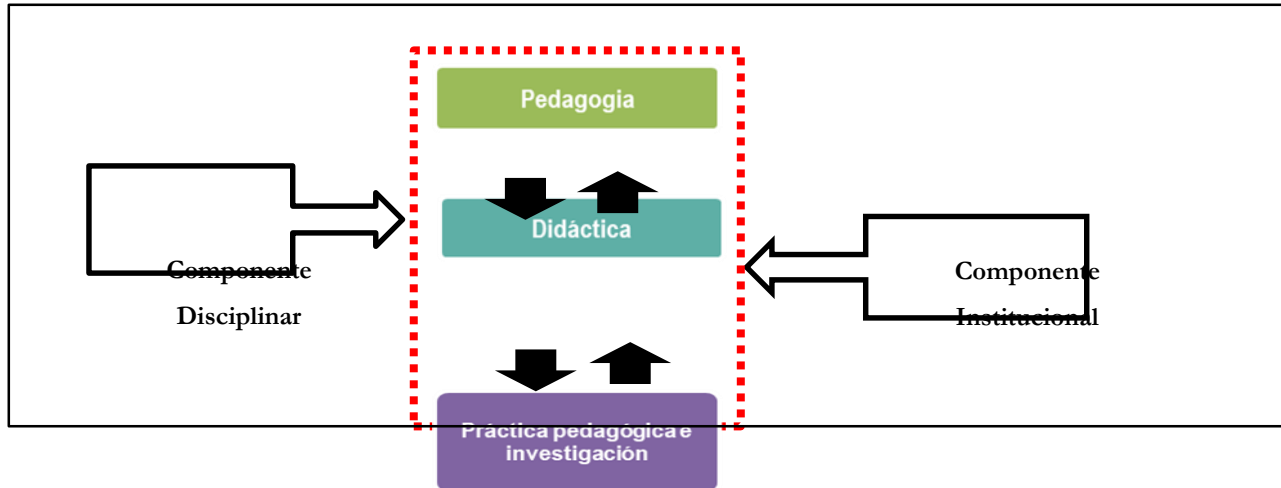
El avance curricular en las licenciaturas de la universidad, fue posible gracias a un proceso de elaboración de trabajo conjunto, donde profesores de las distintas áreas del plan de estudio, se abocaron profesionalmente a un diálogo de saberes para desarrollar las alianzas disciplinares y formativas requeridas. De esta manera el ejercicio cualitativo, de apreciaciones, experiencias, lecturas, desarrollos conceptuales, contrastaron metodológicamente con la revisión documental y reconocimiento del contexto, haciendo posible la apuesta de una visión formativa de las prácticas pedagógicas de cara a la responsabilidad social como maestros formadores e identificados, donde más allá de atender un llamado ministerial de subir créditos, se creó una renovada comunidad de aprendizaje empoderada y posicionada en el reconocimiento transversal y continuo de la práctica pedagógica como componente inherente en los currículos de formación de licenciados y escenario de aprendizaje formativo y desarrollador.

IV. RESULTADOS

El saber pedagógico, la práctica pedagógica y la investigación se constituyen en el componente integrador del currículo de las Licenciaturas y responden a los lineamientos propuestos para el desarrollo de la práctica pedagógica concordantes con tres contextos del hecho educativo: comunidad y diversidad, cultura escolar y aula, hacia los cuales se orientará el ejercicio docente desde los diferentes cursos del plan de estudio, en coherencia con el

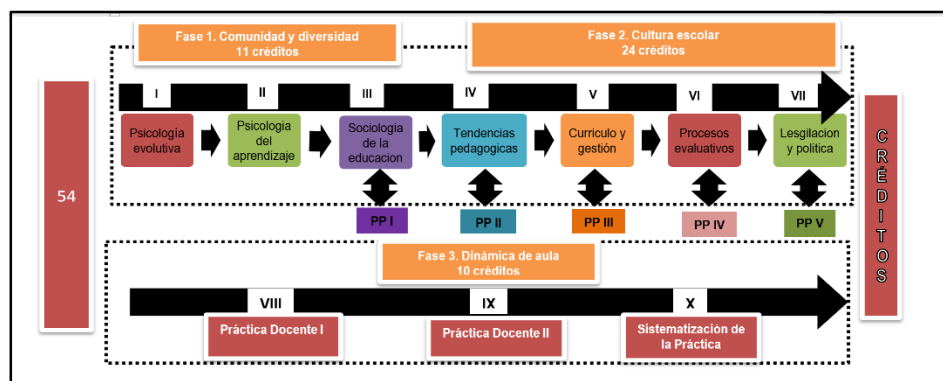
componente de pedagogía y ciencias de la educación y su relación con las áreas del saber específico, como parte constitutiva del saber disciplinar o específico de la formación del maestro.

FIG. 2. INTEGRALIDAD DE COMPONENTES EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO



En este sentido, los cursos desarrollados en el componente de pedagogía, de didáctica y de práctica pedagógica e investigación permiten el cumplimiento del carácter exponencial y secuencial de la práctica pedagógica, poniendo de presente las relaciones conceptuales y metodológicas para su abordaje y comprensión. El esquema que sigue, indica las relaciones que en dirección vertical y horizontal se cumplen al interior de las licenciaturas, en especial en las relaciones evidentes de tributos metodológicos a la secuencialidad e integralidad del componente de práctica pedagógica e investigativa acorde a la naturaleza de cada semestre académico. De hecho, si bien desde el tercer semestre hasta el séptimo, se visibilizan en el plan de estudios, las integraciones curriculares entre las áreas de pedagogía y práctica, desde un primero se inician los reconocimientos dirigidos a una identidad pedagógica construida y certificada al finalizar el ciclo de formación profesional como maestros de las distintas disciplinas, amparadas epistemológicamente por el desarrollo de competencias derivadas y en consecuencia, de las tres fases definidas para la operatividad de la práctica pedagógica.

FIGURA 3. CARÁCTER EXPONENCIAL DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA EN LA FORMACIÓN DEL LICENCIADO DE LA UNIVERSIDAD DE CÓRDOBA-COLOMBIA.



Este carácter secuencial y de alimento mutuo entre los cursos, continúa de modo progresivo y profundo, configurando completar los 54 créditos de la práctica pedagógica, de forma conjunta e integradora hasta finalizar el ciclo de formación en el décimo semestre, con la práctica docente I y Práctica docente II, alrededor del desarrollo integrador y sistémico de tres fases descritas seguidamente.

V. FASE I: COMUNIDAD Y DIVERSIDAD.

Involucra los tres primeros semestres de la formación del licenciado y muestra relación directa con los cursos de psicología evolutiva, psicología del aprendizaje y sociología de la educación. Al interior de cada uno de ellos, se inicia con un proceso de reconocimiento del contexto comunitario, como preámbulo importante para el reconocimiento de su rol como enseñante y formador. Aquí, se propone situar al estudiante en contacto progresivo y de creciente complejidad con la realidad educativa concreta, mediante su inmersión inicial en el contexto sociocultural de la institución educativa. No obstante que se reconoce que el estudiante tiene conocimientos previos, es importante desarrollar una observación y análisis guiado mediante técnicas de protocolos que favorezcan la conceptualización y reconceptualización de la teoría desde la práctica y viceversa. De esta manera, al participar de una reflexión crítica sobre la realidad educativa, puede ir consiguiendo un significado trascendental de los aprendizajes que va construyendo en su formación profesional, a la vez que clarifica y consolida la vocación profesional, lo cual es definitivo en esta primera etapa de contacto directo con la realidad del contexto educativo.

La articulación de práctica- investigación que constituye la esencia del proceso, en esta primera fase se manifiesta en el área de investigación, con el desarrollo de las capacidades del estudiante para el trabajo intelectual y cognitivo de la observación, la lectura comprensiva, el manejo de instrumentos de recolección de información a través de la observación y la entrevista y su respectiva interpretación y sistematización. Todo este conocimiento teórico y técnico logrado de manera inicial en la investigación, se convierte en un insumo para el desarrollo posterior e integral de la práctica investigativa.

Esta primera fase de la práctica pedagógica “comunidad y diversidad”, expresa su relación con la investigación dada su característica esencial de propiciar la lectura de contexto para que el estudiante se plantee inquietudes que lo inspiren en la búsqueda de información y en la obtención de nuevos conocimientos acerca de los procesos evolutivos, del aprendizaje y del marco sociológico de la educación; aspectos que se consideran inherentes al ser humano, en su sentir, en su conocer, en su vivencia, y en conformación como parte de una comunidad.

La realidad de esta primera fase, muestra que el camino de construcción de la problematización y la reflexión sobre la realidad educativa, parte de la lectura del contexto sociológico que involucra la perspectiva observacional de la comunidad y los sujetos diversos que la integran; por ello, desde el punto de vista de lo formativo se promueve la estrategia de aprendizaje por descubrimiento y construcción del conocimiento, más centrada en el estudiante. Mediante esta estrategia, a partir de la lectura y sistematización de la realidad observada, el estudiante busca identificar problemas, luego indaga, revisa situaciones similares, revisa literatura relacionada, recoge datos, los organiza, los interpreta y enuncia soluciones. Construye, así, (organiza) conocimiento o aprendizaje de conocimiento, aunque sea conocimiento ya existente. De acuerdo con estas competencias puestas en escena, el estudiante desarrolla habilidades, que luego podrá transferir a las siguientes fases, cuando corresponda lograr aprendizajes teóricos y metodológicos de la investigación, a la vez que se va familiarizando con habilidades de

flexibilidad, adaptabilidad e interdisciplinariedad o manejo de problemas, desde distintos puntos de vista disciplinarios.

VI. FASE II: CULTURA ESCOLAR.

Se desarrolla durante los semestres IV, V, VI y VII, y tiene como objeto la “Lectura del Contexto Escolar”, mediante ejercicios de investigación orientados a generar comprensiones entre los maestros en formación acerca de la gestión del PEI y el Currículo (IV y V semestres), fundamentarse sobre el tema de evaluación (VI semestre) y de legislación educativa (VII semestre). Se espera que, a partir de este proceso, los maestros en formación, identifiquen y se familiaricen con problemas de carácter educativo, pedagógico y didáctico que ameriten ser investigados, desde la perspectiva de sus disciplinas, para contribuir a la solución o mejoramiento de dichos problemas. Esta fase finalizará con la elaboración de una propuesta investigativa de carácter pedagógico-didáctica, aplicada en la escuela campo de práctica, durante la 3ª fase.

En esta fase el maestro en formación, adquiere competencias para su posterior desempeño con eficiencia en los roles y funciones propios de la gestión institucional, administrativa y pedagógica dentro de la Institución educativa y dentro del aula; en la gestión del PEI, en los distintos proyectos curriculares, en los planes de mejoramiento y en los demás instrumentos de gestión que proveen el marco normativo a las actividades que se promueven en la institución educativa donde desarrolla sus prácticas. En materia de investigación y sistematización, se espera que el estudiante tenga un conocimiento mejor configurado de la realidad educativa y del quehacer docente. Por tanto, puede hacer un análisis más detallado de las experiencias de práctica, recurriendo a las teorías pedagógicas en cuanto a su sentido interpretativo y aplicativo. La sistematización que realice debe adquirir un carácter más original y sobre bases pedagógicas más consistentes.

En relación a los avances investigativos propios de la articulación con la práctica, se presentan los aspectos sustantivos que caracterizan los desarrollos esperados en los estudiantes, al finalizar esta fase.

1. La definición de la pregunta (problema) de investigación, objetivos y referentes.
2. La construcción del marco teórico
3. El diseño metodológico
4. Y el diseño de instrumentos de recolección de la información
5. Socialización del anteproyecto para su posterior implementación en las instituciones educativas.

VII. FASE III: DINÁMICA DEL AULA.

Tiene como objeto la ejecución de una propuesta de investigación pedagógico-didáctica en la escuela campo de práctica, durante la Práctica Docente I y II (Semestres 8º y 9º). Se parte del presupuesto de que el aula es el lugar de intercambio, un laboratorio crítico-comprensivo en el que se propician diferentes formas de actuación y de discursos, y la clase, como espacio discursivo de construcción de saberes. Entonces, el aula y la clase se constituyen en espacios expeditos para la reflexión-acción-reflexión de los maestros en formación, con base en sus propias prácticas, aplicando métodos de investigación científica y sistematizando los datos de su

propia práctica a partir de interpretaciones fundadas en el conocimiento teórico conceptual apropiado durante el desarrollo del programa de licenciatura.

Se espera en esta fase que la sistematización de la práctica (10° semestre), producto de la aplicación de la propuesta de investigación durante los semestres 8° y 9°, se asuma como trabajo de grado, si el estudiante toma esta opción, de acuerdo con lo establecido en el Reglamento Académico Estudiantil. De todas maneras, la Práctica Pedagógica será de carácter investigativo, en su sentido formativo crítico.

VIII. CONCLUSIONES

Las contribuciones formativas expuestas para las prácticas pedagógicas como componente inherente en las licenciaturas del caribe colombiano, caso concreto, Universidad de Córdoba, constituyen un ejercicio cualitativo que pone a dialogar las realidad educativa con la normatividad vigente, dando como resultado propuestas de formación que traspasan la lectura y tarea ministerial, para atender, el legado cultural, al que están implicados, las Facultades de Educación del país, en su inacabada responsabilidad social, formar maestros con identidad y coherencia contextual.

IX. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Barret 2011. Una revisión de la teoría de Análisis Transaccional y posibles aplicaciones en la educación desde Orientación. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/educacion/article/download/25155/25427>. Revisado noviembre de 2017.

Constitución Política de Colombia. (1991). Consejo Superior de la Judicatura Centro de Documentación Judicial– CENDOJ. Biblioteca Enrique Low Murtra –BELM. Colombia

Ministerio de Educación Nacional. (2013). Lineamientos de educación en Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. (2016). La práctica pedagógica como escenario de aprendizaje. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Decreto 2041 de 2016. (2016). Características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado. Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley general de educación. 115 de 1994. (1994). Colombia.

Ministerio de Educación Nacional. Ley 1753 de 2015. (2015). Plan nacional de desarrollo 2014-2018. “Todos por un nuevo país”. Colombia.

Perrenoud, P. (2004). Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Crítica y fundamentos. Barcelona: Editorial Grao.

Sacristán., Gimeno. (1995). Comprender y transformar la enseñanza. Madrid: Ediciones Morata.

**LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS
EN LA ARGENTINA RECIENTE Y POR VENIR.
UN RECORRIDO POR LA LEGISLACIÓN
Y LAS POLÍTICAS**

ALICIA BEATRIZ ACIN

LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS EN LA ARGENTINA RECIENTE Y POR VENIR. UN RECORRIDO POR LA LEGISLACIÓN Y LAS POLÍTICAS

I. INTRODUCCIÓN

Esta ponencia se centra en la educación de jóvenes y adultos en Argentina, en la normativa vigente y en la política educativa desarrollada entre 2000 y 2015 por el Estado nacional, y se plantea interrogantes a futuro de cara al nuevo escenario político y económico en nuestro país.

Para su elaboración se recuperan resultados de la tesis doctoral “La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España)”¹ y de la investigación “Producción de sentido y subjetividad en el espacio carcelar: acceso a derechos y a justicia”.²

En primer lugar y con la intención de favorecer la comprensión del lector no familiarizado con la educación de este país, se presentan información relativa al sistema educativo.

Argentina está compuesta por 24 jurisdicciones –23 provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), sede del gobierno nacional– y adopta el sistema de gobierno republicano, representativo y federal. El sistema educativo nacional es descentralizado y cada jurisdicción es responsable de la educación en los aspectos financieros, administrativos y técnico-pedagógicos. Los ministros de provincias conforman el Consejo Federal de Educación (CFE), organismo interjurisdiccional permanente presidido por el Ministro de Educación de la nación cuya función es la concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional.

Según la Ley de Educación Nacional 26206/06 (LEN), el sistema educativo se estructura en cuatro niveles y ocho modalidades entre las que se incluyen la educación permanente de jóvenes y adultos (EPJA) y en contextos de privación de libertad –relacionadas entre sí en función de los sujetos destinatarios y de la dependencia administrativa– consideradas en esta ponencia. La obligatoriedad escolar abarca la educación secundaria completa y el ingreso a los estudios superiores es libre e irrestricto.

El porcentaje de analfabetismo es relativamente bajo (2,6% de la población de 10 años y más) aunque en virtud de las desigualdades regionales ese porcentaje representa el 0,45% en la CABA y el 8% en la provincia del Chaco. Lo mismo ocurre con la repitencia, la sobreedad y el abandono, problemas que afectan al sistema educativo argentino e inciden en la conformación de la demanda potencial³ por educación de jóvenes y adultos.

1 Realizada en la Universidad de Barcelona bajo la dirección de la Dra. Ana Ayuste entre 2011 y 2013. La comparación se basó en análisis documental, entrevistas semi estructuradas a actores clave, grupos de discusión y observación en centros educativos para adultos.

2 Dirigida por Ana Correa y co dirigida por Alicia Acín, con sede en el CIFYH y subsidiada por la Secretaría de Ciencia y Técnica-UNC 2016-2017, con base en un diseño cualitativo.

3 Sirvent (1996b) diferencia entre demanda potencial, efectiva y social

Si bien la educación es responsabilidad de las provincias, la política educativa nacional es el marco en el que las jurisdicciones desarrollan sus políticas, de allí la importancia que se le atribuye en la comunicación.

A partir de esta contextualización, se presentan los lineamientos políticos de las modalidades EPJA y educación en contextos de privación de libertad en la normativa que rige en la actualidad. Luego se señalan acciones relevantes de la política del Ministerio de Educación de la nación para esas modalidades y lo que habilitó para las jurisdicciones, a la luz de la educación como derecho. Finalmente, se interroga sobre las modalidades y el derecho a la educación en un contexto socio político, económico y cultural opuesto al que le dio origen y de las evidencias que la actual política educativa de nuestro país ofrece.

II. LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS Y DE EDUCACIÓN EN CONTEXTOS DE PRIVACIÓN DE LA LIBERTAD EN LA NORMATIVA VIGENTE⁴

En este apartado se efectúa un análisis de la EPJA y la educación en contextos de privación de libertad en la LEN y en las Resoluciones CFE N° 118/10 y 127/10, previas referencias al derecho a la educación en dicha Ley.

Según el art. 2° de la LEN, la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho personal y social, y el Estado es el responsable de generar las condiciones para hacer efectivo ese derecho en cada nivel y modalidad del sistema educativo. A su vez, el art. 3° la considera una prioridad nacional, otorgándole el rango de política de estado, y el art. 5° determina la responsabilidad del Estado nacional en fijar la política educativa a fin de consolidar la unidad nacional.

Entre los fines y objetivos de la política educativa nacional, la LEN menciona la educación permanente, el desarrollo de las capacidades y oportunidades de estudio y aprendizaje necesarios para la educación a lo largo de la vida, así como al acceso y las condiciones para la permanencia y el egreso de los diferentes niveles del sistema educativo, para lo cual se asegura la gratuidad de los servicios de gestión estatal en todos los niveles y modalidades. Concebida así la educación, las modalidades EPJA y educación en contextos de privación de libertad reafirman ese derecho.

Interesa destacar la definición de modalidad, esto es, una variante de algo, una forma peculiar en la que se lleva a cabo una actividad, un elemento diferenciador en relación con algo que se comparte y aporta un elemento singular a aquello que la contiene ya que estas ideas ayudan a entender los que expresa la LEN:

“Las modalidades son opciones organizativas y/o curriculares **de la educación común**, dentro de uno o más niveles educativos, destinadas a atender **requerimientos específicos** de formación y particularidades ó permanentes o temporales, personales y/o contextuales a fin de **garantizar la igualdad en el derecho a la educación** y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de esos niveles educativos”.

A la EPJA se le asigna la finalidad de garantizar la alfabetización y el cumplimiento de la escolaridad obligatoria a quienes no la hayan completado en la edad establecida reglamentariamente y brindar posibilidades de educación durante toda la vida. La finalidad de la

⁴ Este ítem y el siguiente son una versión reelaborada de producciones anteriores (Acin, 2016a; y Acin, 2017).

Educación en Contextos de Privación de Libertad es garantizar el derecho a la educación de todas las personas privadas de libertad con el propósito de promover su formación integral y desarrollo pleno. Es por esto que los objetivos enfatizan el derecho de las personas privadas de libertad a la educación y a la capacitación técnico profesional en cualquiera de los niveles y modalidades, a participar en manifestaciones culturales, artísticas, físicas y deportivas, y remarcan la contribución que pueden hacer la educación y la cultura a la inclusión social de las personas privadas de libertad.

Las disposiciones de la LEN se especifican a través de las Resoluciones CFE N° 118/2010 y 127/2010 cuya importancia radica en los lineamientos políticos que instauran para el conjunto del país, como todas la Resoluciones del CFE, ofreciendo un marco común a partir del cual las jurisdicciones delimitan las políticas conforme sus atribuciones.

La Resol. CFE N° 118/10 aprueba los documentos “Educación Permanente de Jóvenes y Adultos - Documento Base” y “Lineamientos Curriculares para la Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”, relativos a la especificidad, a la organización de la modalidad y a un marco general para futuros diseños curriculares.

A fin de superar la perspectiva compensatoria que ha caracterizado a la EPJA, el Documento Base se asienta en la educación permanente a fin de incentivar el interés y el deseo por el estudio, desde un enfoque crítico, problematizador y emancipatorio. Establece la responsabilidad del Estado en promover la igualdad, la equidad y la calidad en relación con el financiamiento y las estructuras formativas. La calidad se define a partir de visibilizar la heterogeneidad de los sujetos destinatarios y proponer la incorporación de herramientas de análisis, crítica y transformación de la sociedad en la propuesta curricular. La formación integral procura el desempeño social, el ejercicio pleno de la ciudadanía y el acceso a estudios superiores o la orientación hacia un campo profesional/laboral.

El documento desresponsabiliza a los estudiantes por la interrupción de la escolaridad o la falta de acceso a ella, subrayando la existencia de una trama social compleja que la condiciona, y promueve una educación basada en la confianza de los sujetos, en lo que pueden aportar para sí y para su comunidad. Reconoce la heterogeneidad de experiencias vitales, expectativas, motivaciones y necesidades con relación al aprendizaje, propiciando la integración de saberes construidos en dichas experiencias y en la educación no formal

En cuanto a la organización de la modalidad, considera a la escuela un ámbito significativo de formación y socialización y un lugar predilecto para desarrollar proyectos tendientes a transformar la realidad. Caracteriza a los centros educativos de adultos como instituciones abiertas al contexto, flexibles en la organización de espacios y tiempos, de calidad en cuanto a la relevancia de los saberes, con un régimen académico y de convivencia específicos y que atiendan a las otras modalidades del sistema educativo. Asimismo, propone un modelo institucional inclusivo, respetuoso de la heterogeneidad de los sujetos, relacionado con el entorno y sustentado en la participación democrática de todos los actores.

En el documento Lineamientos Curriculares se promueve el vínculo de los proyectos educativos con los sectores laborales o de pertenencia de los estudiantes, las articulaciones entre las distintas modalidades y la eliminación de las barreras formativas existentes entre las ofertas de las jurisdicciones. Se plantea educar en la diversidad considerando las culturas regionales o sectoriales, entendidas como manifestaciones particulares de la cultura nacional, por lo que se propone educar para lo mismo.

A partir de esas consideraciones, propone un diseño de currículo modular, basado en los criterios de flexibilidad en tiempos y espacios, y apertura a la realidad de los estudiantes a fin de contextualizar los contenidos de enseñanza. El enfoque de aprendizaje propicia el desarrollo y construcción de capacidades, pensadas como alternativa a la estructura escolarizada, ya sea enciclopédica o reducida al logro de competencias. Los ejes fundamentales de la propuesta curricular –interacciones humanas en contextos diversos, educación como fortalecimiento de la ciudadanía, educación y trabajo– son claves desde el punto de vista social, económico y político; el trabajo se concibe como un factor de desarrollo personal, comunitario y ciudadano para el desarrollo de una sociedad más justa, solidaria y humana.

La Resol. CFE N° 127/10 aprueba el documento “La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional”.⁵

El título de la Resolución es claro respecto de la idea que vertebra la política para la modalidad: la educación de las personas privadas de libertad forma parte de la educación común que el sistema educativo ofrece a todos los ciudadanos, en contraste con la educación contemplada en la Ley de Ejecución de la Pena Privativa de la Libertad N° 24.660, que la considera parte del tratamiento penitenciario, si bien la idea de derecho también está presente. En dicha Ley la educación como derecho en última instancia se subordinaba al tratamiento penitenciario y vestigios de esto aún perviven pese a lo que estipula su modificatoria, la Ley N° 26.695 (Acín & Madrid, 2015). Por esta razón, el documento promueve que se revise la concepción de la educación como parte del tratamiento o un beneficio a otorgar discrecionalmente, arraigada en los organismos de seguridad, y determina que las ofertas educativas de los niveles obligatorios y los docentes a cargo dependen de los sistemas educativos en todas las unidades de detención del país. La función de la escuela en esos contextos es considerar a los detenidos como sujetos de derecho y aportar a reducir la vulnerabilidad y/o a mejorar la situación de los alumnos en los ámbitos personal, emocional y social.

A fin de garantizar la calidad educativa y la continuidad de los estudios, las ofertas educativas de los niveles obligatorios no se diferencian de las escuelas externas, más allá de las adecuaciones relacionadas con la especificidad del contexto, por ejemplo, incorporar estudiantes en cualquier época del año, procurando destinar el mayor tiempo posible a la educación mientras dura el encarcelamiento. Por otra parte, considerando el sector social del cual proceden los trabajadores de la seguridad y su escaso nivel educativo, el derecho a la educación los comprende, previendo su incorporación en las ofertas educativas externas de la modalidad EPJA y su participación en propuestas de capacitación sobre ciudadanía y derechos humanos, cuestión clave dada la función que ejercen.

III. INCIDENCIA DE LA NORMATIVA VIGENTE EN LAS POLÍTICAS NACIONALES PARA AMBAS MODALIDADES

A continuación, se plantean las derivaciones de la normativa analizada en la modalidad considerada –EPJA y en contextos de privación de la libertad– en la política educativa implementada en el período 2000-2015 que, junto a otras políticas estatales para la población

⁵ Tal modalidad comprende a personas involucradas en procesos judiciales alojadas en tres tipos de instituciones de encierro: unidades penales, institutos cerrados para jóvenes y adolescentes acusados de la comisión de delitos, y centros de tratamiento de adicciones de régimen cerrado o de contención acentuada.

joven y adulta, se orientó a hacer posible la escolaridad obligatoria. Para ello se caracterizan las principales acciones comprendidas en esas políticas

Las políticas estatales se entienden, siguiendo a Oszlak (1984), como acciones y omisiones que expresan una modalidad de intervención del Estado en relación con una cuestión que concita la atención, interés o movilización de otros actores de la sociedad civil. En su elaboración intervienen componentes prescriptivos respecto de lo que se considera deseable y actores intra y extraestatales que cuentan con recursos variables de poder, luchan por la imposición de significados y las reinterpretan en su puesta en acto en los momentos del ciclo de la política (Ball, 2002). El Estado es un actor privilegiado por su capacidad de imposición legítima, aún en el contexto de la globalización y la influencia de los organismos internacionales (Antunes, 2008).

En primer lugar, es necesario señalar que la política educativa desarrollada en ese período para las modalidades mencionadas es fruto de un proceso acumulativo desde inicios de la década de 2000, es decir, que precede a la LEN, aunque esta Ley y las Resoluciones mencionadas fueron cruciales en ese recorrido. En segundo lugar, cabe destacar el papel del Estado nacional en la definición de orientaciones federales para ambas modalidades.

Ese protagonismo del Estado nacional se tradujo en la creación de unidades gubernamentales –Dirección Nacional de Educación Permanente de Jóvenes y Adultos y Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro– que trabajaron en estrecha relación con las autoridades jurisdiccionales, por un lado⁶. Y, por otro, en el diseño y financiamiento de planes y programas por parte del Ministerio de Educación de la nación, vehiculizados a través de los Ministerios provinciales, y en la implementación de políticas intersectoriales que relacionaban la educación con el trabajo.

Con relación a los Planes y Programas, el Plan Finalización de Estudios (FinEs) ha sido un componente central de la política educativa federal, destinado a brindar a los jóvenes y adultos de todo el país una oferta educativa adaptada a sus posibilidades y necesidades para que completen la escolaridad primaria y secundaria. Este Plan se desarrolla en dos versiones: FinEs deudores de materias y FinEs trayecto educativo, implementadas desde 2008 y 2009 respectivamente.

La primera versión se dirige a jóvenes y adultos de 18 a 25 años y mayores de 25 años que cursaron el último año de la educación secundaria como alumnos regulares y adeudan materias, sin haber alcanzado el título y ofrece apoyos a través de tutorías en escuelas sede designadas para que rindan las materias pendientes en los colegios donde cursaron. El modelo de gestión prevé la articulación entre el Ministerio de Educación de la nación –encargado de la coordinación y el financiamiento–, los Ministerios de Educación de las provincias y las escuelas sede, a cargo de la implementación, a las que se suman sindicatos u otras entidades convenientes en el FinEs trayecto educativo. Esta segunda versión se destina a jóvenes y adultos que no iniciaron o no completaron la educación primaria o secundaria,⁷ consiste en el cursado parcial o completo de trayectos educativos, de carácter semi-presencial, con base en módulos impresos y tutorías como recursos prioritarios, considerando las circunstancias, ritmos y tiempos de

6 A partir de dicha creación se conformaron las Mesas Federales de EPJA y en contextos de privación de libertad, con representantes de las jurisdicciones a fin de trabajar las disposiciones contenidas en la LEN y elaborar lineamientos que abarcaran al conjunto del país, plasmados en las Resol. CFE N° 118/2010 y N° 127/2010.

7 Con énfasis en afiliados a sindicatos u otras organizaciones, convocados a través de las entidades convenientes, y grupos alfabetizados por el programa Encuentro y otros programas.

aprendizaje de los estudiantes. Además de los módulos, existen los siguientes recursos y materiales para la preparación de las materias relacionados con otras acciones relevantes de la política educativa nacional como libros de texto del Ministerio de Educación de la nación, material de la Campaña Nacional de Lectura, acceso a plataforma virtual a través del portal Educ.ar y tele clases por el Canal Educativo Encuentro.

El Plan FinEs es valorado por el trabajo conjunto entre actores del sistema educativo y de otros ámbitos que tiende a neutralizar el carácter expulsivo de la educación secundaria común (Finnegan, 2014). Se destaca también porque habilita formatos organizacionales y pedagógicos diferentes, como los acuerdos pactados entre tutores y estudiantes para la planificación de las tutorías, y porque promueve que estos últimos se responsabilicen en su proceso de aprendizaje. Los logros del Plan en la primera versión son indiscutibles y es un buen ejemplo de una política focalizada en el marco de políticas universales. No obstante, suscita interrogantes sobre los aprendizajes que promueve al generalizarse en condiciones poco sustentables, con el riesgo de limitar el derecho a la educación a obtener la certificación dentro de un circuito educativo precario (Acin, 2013). Con relación a ello, Finnegan (2014) señala la inversión insuficiente, traducida en contratos docentes a término con demoras en el cobro, sobrecarga de gestión administrativa sin la dotación de personal necesaria, déficit en infraestructura y equipamiento, junto a la escasa formación y capacitación de los tutores.

Además del Plan FinEs, se extendieron planes para la educación secundaria regular a la educación secundaria de EPJA y en contextos de privación de libertad, bajo el supuesto de no establecer diferencias en el acceso a las oportunidades que esos programas ofrecen a estudiantes jóvenes y adultos en esas condiciones, respecto de los adolescents que cursan la educación secundaria.

Se destacan los Planes Jurisdiccionales y Planes de Mejora Institucional para el fortalecimiento de la educación secundaria obligatoria, aprobados por Resol. CFE 88/09. Estos consisten en el apoyo y financiamiento del Ministerio de Educación de la nación para implementar proyectos pedagógicos elaborados por las escuelas secundarias a fin de propiciar condiciones para la transformación del modelo pedagógico institucional que refuercen las trayectorias escolares completas de los alumnos y el logro de competencias para el ejercicio de la ciudadanía, la continuidad de estudios superiores y la incorporación al mundo del trabajo. Asimismo, son relevantes el Programa de Bibliotecas Abiertas (incorporadas en todas las unidades penales e institutos de adolescents) dirigidas a todas las personas privadas de libertad sin exigencia de que asistan a la escuela, los Centros de Acción Juvenil en las unidades para jóvenes dentro de los centros penitenciarios y en instituciones que alojan a jóvenes en conflicto con la Ley Penal, el Programa Nacional de Ajedrez Educativo, los Coros en Contextos de Encierro del Programa Orquestas y Coros Infantiles para el Bicentenario, implementados en anexos localizados en prisiones.

Respecto a las políticas intersectoriales que relacionan la educación con el trabajo, el Ministerio de Trabajo, Empleo y Seguridad Social (MTEySS) firmó convenios con los gobiernos provinciales para la implementación del Plan Integral para la promoción del Empleo “Más y

Mejor Trabajo”⁸ y del Seguro de Capacitación y Empleo.⁹ En virtud de esos acuerdos se incorporaron trabajadores desocupados y destinatarios de planes sociales en procesos de terminación de la educación obligatoria y en actividades de formación profesional (FP). En 2008, el MTEySS creó el Programa Jóvenes con Más y Mejor Trabajo, dirigido a jóvenes de 18 a 24 años de edad, cuyo objetivo fue generar oportunidades de inclusión social y laboral de las y los jóvenes mediante acciones integradas que favorecieran la finalización de la escolaridad obligatoria, y supuso la articulación de ese Ministerio con el homónimo y el de educación de las provincias.

IV. ¿QUÉ POSIBILITARON LAS ACCIONES ANTES ENUNCIADAS DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN?

En las jurisdicciones cuyos sistemas educativos cuentan con menor financiamiento y escaso desarrollo, esas acciones constituyeron el eje de las políticas provinciales, mientras que en otras como Córdoba y Entre Ríos (por citar casos conocidos) significaron, además del financiamiento de esos Planes y Programas, el respaldo a iniciativas propias ya implementadas o a desarrollar.

Como ejemplo de esto, en Córdoba, los debates producidos en la Mesa Federal de EPJA abonaron las discusiones que sustentan el cambio curricular para la educación secundaria presencial en la provincia, implementado desde 2011. Las capacitaciones docentes que acompañaron la puesta en marcha de los currículos de la modalidad y la determinación de opciones de cursado semipresencial e instancias de terminalidad educativa en el nivel primario, recuperan aspectos de la Resol. N° 118/10 sobre esos ítems. Asimismo, acorde a esa Resolución y a otras del CFE, se elaboró un nuevo Régimen Académico, plasmado en la Resol. 001/15 DGEJyA-DIPE para la educación primaria y secundaria presencial.

Por otra parte, la articulación de propuestas de terminalidad educativa con políticas de empleo y trabajo favoreció la apropiación simultánea de conocimientos y de otras herramientas para afrontar la inserción en el mercado de trabajo a grupos en situación de vulnerabilidad, particularmente los desocupados y los jóvenes.

Respecto a la educación en contextos de privación de la libertad, el principal efecto de la transferencia del Ministerio de Justicia al Ministerio de Educación fue inaugurar la educación en las prisiones, centros socio educativos y centros de tratamiento de adicciones bajo la concepción del derecho a la educación, a diferencia de la educación enmarcada en el tratamiento penitenciario, ya mencionada. Gutiérrez (2012:240) resume ese cambio en “despegar a la educación en la cárcel de lo carcelario”. Esto implica que la educación no esté sujeta al tratamiento, que en la escuela y mientras el interno esté en clase sea un alumno en lugar de un interno, que la autoridad esté depositada en el docente, no en el guardia, y que el rol docente sea incompatible con el de agente penitenciario; cuestiones todas ellas elementales desde el punto de vista pedagógico, aunque no funcionaban de esa manera. Concomitantemente, se amplió la

⁸ El Plan Integral para la promoción del empleo tuvo como objetivo principal contribuir a la generación y sostenimiento de empleo privado, mejorar la empleabilidad de los desocupados y aumentar la calidad del empleo mediante la articulación de distintas políticas públicas instrumentadas por el Ministerio y otros órganos del Estado nacional, provincial y municipal y la participación de los sectores productivos involucrados.

⁹ Este seguro se creó con el objetivo de brindar apoyo a los trabajadores desocupados en la búsqueda activa de empleo en la actualización de sus competencias laborales y en su inserción en empleos de calidad.

cobertura educativa en las prisiones al abarcar a los procesados, quienes representan aproximadamente el 75% de la población en las cárceles.

Finalmente, a fin de acompañar los cambios que propone la Resolución 127/10, en 2008 el CFE aprobó el Postítulo Especialización Docente de Nivel Superior Educación en Contextos de Encierro, el cual otorga un marco específico y dota de herramientas pedagógicas a los docentes en ejercicio para su desempeño en la escuela en estos contextos. A su vez, la extensión de programas nacionales favoreció el acceso a bienes educativos y culturales antes impensados en los mismos.

En síntesis, tanto el marco normativo como las acciones desarrolladas representaron un giro sustantivo en las políticas para la EPJA y en contextos de privación de libertad, en el marco de la reinstauración de derechos sociales, entre ellos la educación, y de la recuperación de la noción de derecho como categoría relevante en las discusiones públicas y en la centralidad del Estado como garante y condición del ejercicio de los mismos, al decir de Rinesi (citado en Acin, 2013).

Por último, el énfasis en la normativa y en las acciones reseñadas no intenta soslayar los aspectos insuficientes de algunas de esas acciones ni las omisiones y las dificultades en el acceso a la educación que aún persisten en contextos de privación de libertad y en el medio externo, señalados en trabajos propios o en coautoría (Acin, 2016; Acin, Castagno & Madrid, 2016; Acin & Madrid, 2015), sino que opera como contraste con las condiciones institucionales actuales.

V. INTERROGANTES EN EL NUEVO ESCENARIO POLÍTICO DEL PAÍS

La asunción al gobierno de la coalición Cambiemos a fines de 2015 configura un escenario opuesto al que predominó en el período analizado, como en otros países de América Latina, y se orienta a construir otro modelo de sociedad y de país en base a una fuerte construcción de hegemonía cultural y comunicacional. De allí el interrogante acerca del lugar asignado a las modalidades objeto de estudio en la política educativa nacional, inspirada en principios meritocráticos y tributaria de otro modelo de Estado y de sociedad.

Las acciones desplegadas en los dos primeros años de gobierno expresan el retorno a políticas neoliberales en lo económico y neoconservadoras en lo político que horadan el basamento de los derechos sociales, entre ellos la educación, lo que se ha agudizado en el año en curso.

Un aspecto preocupante es la puesta en juego de una serie de acciones en cuanto a política educativa general y de iniciativas que, sin derogar la LEN e incluso bajo el enunciado de que se fundamentan en ella y de que se garantiza el derecho a la educación, contradicen sus principales principios. Tal es el caso del denominado Plan Maestro, proyecto severamente cuestionado en 2017 que, de haber sido aprobado, hubiera dejado sin efecto parte del articulado de la Ley.

Respecto a las modalidades objeto de análisis, en el primer año de gobierno de esta coalición primó la indefinición en la EPJA, expresada en los cambios de las autoridades, en tanto se ratificaron las autoridades de la Coordinación Nacional de Educación en Contextos de Encierro.

Tras la falta de definición inicial, algunos Programas nacionales continuaron, aunque con demoras en su implementación, merma de recursos económicos y cambios de orientación, y disminuyeron las convocatorias a las Mesas Federales de ambas modalidades.

Posteriormente, la reestructuración del Ministerio de Educación y Deportes implicó la disolución de esas unidades gubernamentales, aunque en el organigrama del Ministerio la Dirección y la Coordinación respectivas figuran bajo la dependencia de la Secretaría de Gestión Educativa. Fuentes orales señalan que no se han designado autoridades para la EPJA y el personal habría sido incorporado a Formación Profesional en el Instituto Nacional de Educación Tecnológica (INET).

En la actualidad los esfuerzos y recursos económicos parecerían concentrarse en la articulación entre la EPJA y la formación profesional (FP), cuya base es la Resol. CFE N° 308/16 que aprueba el documento “Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos”.

Tal articulación posibilita que los estudiantes egresen con doble certificación: la correspondiente al nivel educativo y la certificación de FP. En ese sentido, brinda una respuesta a expectativas de los estudiantes relacionados con la formación para el desempeño laboral, aspecto importante en la EPJA y más aún para las personas privadas de libertad ya que quienes obtienen la libertad deben afrontar un mercado de trabajo altamente selectivo, selectividad que se potencia en el caso de quienes tienen antecedentes penales.

La articulación mencionada se basa a su vez en el Documento para la Articulación EDJA – FP (2015) producido regionalmente en el marco del Programa Educación Media y Formación para el Trabajo para Jóvenes ejecutado en el período 2008 – 2015. De todos los programas anteriores, éste es el único que se ha fortalecido, lo cual es congruente con la orientación de la política educativa actual, esto es, formación de recursos humanos y fomento de la competitividad, aunque bajo otra concepción de trabajo, según el Documento que analiza el Plan Maestro.¹⁰

En función de lo expuesto, junto al análisis y decodificación de las acciones propuestas, resulta crucial preservar la normativa analizada ya que constituye una plataforma básica para la exigibilidad del derecho a la educación, cuya anulación nos sumiría en una situación de mayor indefensión frente a los variados embates hacia la educación y otros derechos sociales en el contexto sociopolítico actual.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acin, A. (2017): La educación de jóvenes y adultos y en contextos de privación de libertad en la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN). Políticas derivadas e interrogantes actuales. Libro de Ponencias IX Jornadas de Investigación en Educación: Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa. En: Repositorio Digital UNC, Vol. 2 <https://hdl.handle.net/11086/5256>, pp. 326-335.

Acin, A. (2016a): Derecho a la educación secundaria de jóvenes y adultos: nuevas oportunidades y dificultades que persisten en Alicia Acin et al El desafío de la inclusión en el nivel medio y superior. Buenos Aires: Editorial Noveduc, pp. 37-59.

Acin, A. (2013): La educación secundaria de adultos en la actualidad. Un estudio comparado entre Córdoba (Argentina) y Cataluña (España), Tesis doctoral, Universidad de Barcelona. En: repositorio TDX de la UB. URL: <http://hdl.handle.net/10803/134726>

¹⁰ El “Plan Educativo Maestr@” es un borrador de un proyecto de ley sobre educación no presentado hasta el momento que fue cuestionado por el conjunto de la docencia.

Acin, A; Castagno, M. y Madrid, B. (2016): La educación pública en contextos de privación de libertad en Argentina y en Córdoba: balance de una década. En: Beahares y Rodríguez Giménez (Orgs.): VII Encuentro Internacional de Investigadores de políticas educativas. Asociación de Universidades Grupo Montevideo, pp. 17-24.

Acin, A.; Madrid, B. (2015): Acceso a la educación en el espacio carcelar: entre la ampliación y las barreras que se interponen. En: CD-ROM IX Jornadas de Investigación en Educación “Políticas, Transmisión y Aprendizajes. Miradas desde la Investigación Educativa”.

- Antunes, F. (2008): A nova Ordem Educacional. Espaço Europeu de Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. Coimbra: Almedina.

Ball, S. (2002): Textos, discursos y trayectorias de la política: la teoría estratégica. En: Páginas, Año 2, N° 2 y 3, septiembre de 2002, 19-33. Traducción de Estela Miranda.

Finnegan, F. (2014): Terminar el secundario, esa es la cuestión. En: Suplemento N° 24 La educación en debate. Le Monde Diplomatique.

Gutiérrez, M. (2012): Leyes: lo que dicen y lo que traen sin decir En: Mariano Gutiérrez (Comp.): Lápices o rejas. Pensar la actualidad del derecho a la educación en contextos de encierro. Buenos Aires: Editores del Puerto, pp. 231-258.

Oszlak, O. (1984): Teorías de la burocracia estatal. Buenos Aires: Paidós.

Sirvent, M. T. (1996b): Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. En: Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Año V, 9, 65-72.

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 118/10. Educación permanente de jóvenes y adultos-Documento Base y Lineamientos curriculares para la EPJA. (septiembre de 2.010).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 127. La educación en contextos de privación de la libertad en el sistema educativo nacional. (diciembre de 2.010).

Argentina. Consejo Federal de Educación. Resol. CFE N° 308/16 Criterios de orientación para la articulación entre Formación Profesional – Educación Permanente de Jóvenes y Adultos (2016).

Argentina. Ley de Educación Nacional N° 26.206. BO núm. 31.062 (2.006).

Argentina. Ley de Ejecución de la pena privativa de la libertad. (julio de 1.996) y Ley 26.695 Modifica ley 24.660 sobre ejecución de la pena privativa de libertad. (junio de 2.011).

Argentina. Análisis sobre el denominado “Plan Educativo Maestr@” del Ministerio de Educación y Deportes de la Nación. Documento elaborado por las carreras de Educación (Profesorado y Licenciatura) de las Universidades Nacionales (mayo de 2017).

Córdoba. Resol. 001/15 DGEJyA-DIPE. Régimen Académico para la educación primaria y secundaria presencial.

**AS MEDIDAS EDUCACIONAIS EM PROL
DA FORMAÇÃO PLENA DOS SUJEITOS – O CASO
DO ENSINO INTEGRADO PARA JOVENS E ADULTOS
VULNERÁVEIS EM PORTUGAL E NO BRASIL**

BARROS SÁ, ROSANNA
MOURA, DANTE
HENRIQUE, ANA

AS MEDIDAS EDUCACIONAIS EM PROL DA FORMAÇÃO PLENA DOS SUJEITOS – O CASO DO ENSINO INTEGRADO PARA JOVENS E ADULTOS VULNERÁVEIS EM PORTUGAL E NO BRASIL

I. INTRODUÇÃO – SOBRE O PATRIMÓNIO INTERNACIONAL HUMANISTA E CRÍTICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A partir da criação da Organização das Nações Unidas (ONU) e de suas agências especializadas, a educação de jovens e adultos (EJA) foi se constituindo, a nível internacional, como campo específico da ação educativa. Na história da evolução do sentido dado à EJA, durante a segunda metade do século XX, seu conceito permaneceu, em boa medida, mercê do paradigma escolar, e de três novas perspetivas programáticas: uma referente à qualificação e formação profissional; outra relacionada com as campanhas da chamada alfabetização funcional; e a terceira inscrita no movimento da educação permanente (Santos Silva, 1990).

É na última metade do século XX que se deu uma explosão mundial de práticas de EJA, de modo que os anos 1950, 1960 e 1970 foram decisivos no incentivo, crescimento e variedade da oferta neste sector. Tratar-se-ia de uma vasta oferta educativa inscrita num profícuo debate ideológico. Para compreender a pujança deste período é fundamental ter presente que esta época coincide com os ‘trinta gloriosos anos’, tempo considerado ímpar na história da economia, por dois motivos principais: euforia desenvolvimentista vivida e promovida a nível global; índices, sem precedentes, de crescimento económico nos países ricos.

Quanto ao conceito de EJA, a influência da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), em particular das suas diversas conferências internacionais dedicadas ao sector é incontornável. Nestas conferências, produziram-se uma série de declarações internacionais que marcaram a história da EJA (Ireland, 2013).

Desta forma e, vincadamente no pós-guerra, é de assinalar o impacto que, a nível internacional, irão ter: por um lado, a então recente Declaração Universal dos Direitos do Homem (DUDH), e em especial o seu art. 26, que salvaguarda que toda pessoa tem direito à educação; e por outro lado, a defesa consensual no ocidente de uma visão do mundo que advoga a importância da paz mundial e proclama para tal a adoção de um tipo de desenvolvimento socioeconómico assente nos pressupostos da teoria da modernização, aspetos visíveis nos discursos e documentos produzidos no âmbito das primeiras duas conferências internacionais da UNESCO sobre EJA.

Assim, sinteticamente, podemos referir que, nos anos 1950, há certa continuidade programática dos pressupostos registados no Relatório Oficial da conferência de Elsinore, de 1949. Nesse, se reconhece e valoriza a existência de algumas tradições nacionais com traços característicos distintivos, no âmbito das práticas já existentes de EJA, sobretudo no Reino Unido e países nórdicos. Ao mesmo tempo, se considera tarefa essencial e prioritária da EJA a reciclagem dos quadros que, nos países industrializados do ocidente, para além de dizimados pela guerra se encontravam, em boa medida, ultrapassados nos seus conhecimentos. Por isso, a formação profissional contínua é considerada essencial face às necessidades resultantes da introdução generalizada de novas tecnologias

Nos anos 1960, tem destaque certo ativismo, responsável pela reivindicação de um estatuto oficial para a EJA que a considere uma parte integrante dos sistemas nacionais de educação, dando-se assim continuidade a um dos dois eixos programáticos registados na

Declaração da conferência de Montreal, de 1960. O segundo eixo priorizava a alfabetização de adultos nas regiões pobres do mundo.

Na década de 1970, em um contexto internacional marcado pela progressiva tomada de consciência das consequências ambientais e sociais do modelo de desenvolvimento económico vigente; e pela ressonância da forte contestação social ocorrida no âmbito da chamada crise mundial da educação, ocorrem diversas conferências internacionais sobre educação. Destaca-se a conferência de Tóquio, de 1972, e a reunião de Nairobi, de 1976, ambas promovidas pela UNESCO sobre a EJA, que marcaram o entendimento dado a este conceito. As ideias mestras do Documento de Tóquio vão no sentido de salientar que é fundamental desenvolver o potencial da EJA no contexto de sistemas integrados de educação; que a educação tem sobretudo de dar resposta às necessidades e aspirações do Homem contemporâneo, através da execução de um sistema de educação permanente. Na Recomendação do Documento de Nairobi sobre o Desenvolvimento da Educação de Adultos, é proposto um conceito amplo, que serviria de referencial internacional para políticas e práticas nesta matéria, no qual o, de acordo com Ribeiro Dias (1982: p. 5-6):

A expressão ‘educação de adultos’ designa a totalidade dos processos organizados de educação, qualquer que seja o conteúdo, o nível ou o método, quer sejam formais ou não formais, quer prolonguem ou substituam a educação inicial ministrada nas escolas e universidades e sob a forma de aprendizagem profissional, graças aos quais as pessoas consideradas como adultos pela sociedade a que pertencem desenvolvem as suas aptidões, enriquecem os seus conhecimentos, melhoram as suas qualificações técnicas ou profissionais ou lhes dão uma nova orientação, e fazem evoluir as suas atitudes ou o seu comportamento na dupla perspectiva de um desenvolvimento integral do homem e de uma participação no desenvolvimento social, económico e cultural, equilibrado e independente.

O autor, acerca do impacto do Documento de Nairobi, afirma que se trata de uma abordagem extensiva das práticas de EJA, que abarca todas as modalidades educativas, compreende jovens e adultos, e engloba desde a iniciação à especialização e onde está incluído tanto a segunda oportunidade da educação inicial, como a atualização e adaptação, bem como as situações regulares (ou não) de ensino, quer permitam ou não a obtenção de certificação.

Já na década seguinte, a conferência de Paris, realizada em 1985, teve «o direito de aprender» como tema principal, tendo a aprendizagem autodirigida merecido destaque significativo. Tratou-se do triplo desafio da EJA de cara ao futuro: permitir a eliminação do analfabetismo; facilitar o acompanhamento das mudanças tecnológicas; e contribuir para a resolução dos grandes problemas emergentes na época contemporânea. A conferência de Hamburgo, realizada em 1997, teve como tema «aprender em idade adulta: uma chave para o século XXI». Nela, foram reforçadas as linhas programáticas da década anterior, efetuando uma aproximação com a perspectiva dominante na atualidade: a aprendizagem ao longo da vida.

Por fim, já neste século, realizou-se a conferência de Belém, em 2009, que destacou a necessidade de se criarem, nacional e globalmente, mais e melhores mecanismos de monitorização quantitativa e qualitativa. Neste campo, destaca-se a crescente importância dos Relatórios Globais sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE).

Esses seis encontros internacionais contribuem para evidenciar que o conceito de EJA tem oscilado entre uma conceção mais restrita, subjugada aos interesses imediatos da economia, e uma mais alargada, assente numa visão crítica e humanista de longo prazo, do que se percebe ser a EJA.

II. PRÁTICAS EDUCATIVAS NA EJA EM PROL DA FORMAÇÃO PLENA DOS SUJEITOS

É a partir das tensões evidenciadas na parte introdutória que à continuação discutimos duas experiências de EJA, em Portugal e no Brasil, que oscilam entre o propósito anunciado de proporcionar aos jovens e adultos dos dois países uma formação que integre EB e profissional na perspetiva da formação integral do ser humano e os limites impostos para a materialização dessa perspetiva formativa em razão da hegemonia dos interesses do mercado em todas as esferas da vida humana, inclusive, na educacional.

II.1 *Os Cursos de Educação e Formação de Adultos em Portugal*

Na história da EJA em Portugal, é possível identificar uma continuidade estrutural: a persistente ausência de uma política para o sector, que possa ser caracterizada simultaneamente, por ser pública, global, integrada, continuada, autónoma e democraticamente governada (Melo, 2005). Assim, é visível o acumular de hesitações sucessivas por parte da ação estatal no domínio da promoção de uma retaguarda educacional de uma população adulta com níveis inadmissíveis de iliteracia(s), em contexto democrático, que conduziu à afunilada rede pública deste sector. Em certa medida, motivado por esse marco da governação educacional europeia surgem, então, preocupações a nível nacional com a situação depauperada da EJA enquanto subsistema público de educação, anunciando-se, em 1996, o seu relançamento com o novo estatuto de opção estratégica da política educativa (Barros, 2013).

Assim, foi o Programa de Ação *S@ber+*: *Programa para o Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, 1999-2006*, que veio apresentar e disseminar uma nova conceptualização do sector, agora entendido enquanto “conjunto das intervenções que, pelo reforço e complementaridade sinérgica com as instituições e as iniciativas em curso no domínio da educação e da formação ao longo da vida, se destinam a elevar os níveis educativos e de qualificação da população adulta e a promover o desenvolvimento pessoal, a cidadania activa e a empregabilidade” (Melo *et al.*, 2001, p. 11). Esta moldura de fundo comportou a nova estratégia de promoção da “articulação entre os domínios da educação, formação e emprego, através do reconhecimento dos processos de aprendizagem não formais, nomeadamente os ligados aos contextos de trabalho” (*id.*, *ibid.*, p. 6), sobretudo porque “o essencial do problema, em particular na população não-jovem, é simultaneamente de qualificação profissional e de capacitação escolar. Logo, é preciso encontrar respostas articuladas entre o trabalho que se faz no domínio da educação ao longo da vida, e o que se faz na formação profissional contínua” (Paulo Pedroso in Melo *et al.*, 2001, p. 9), isto é, considerou-se que “tem de haver respostas integradas, e as entidades têm de se articular: aquilo que significa avanço profissional tem de ser também avanço em termos de educação, de formação geral da pessoa” (Melo *et al.*, 2001, p. 11).

Com esta visão de base, o Programa de Ação *S@ber +* apresentou objetivos que orientaram os seus três eixos de intervenção: aumentar a motivação das pessoas adultas para a procura; criar uma oferta adequada, flexível e diversificada de educação e formação, por parte das entidades formadoras; e promover a formação de agentes. Ora, destacamos o segundo eixo, que visou diversificar a oferta, apostando na promoção de múltiplas articulações com sistemas já existentes, tais como, o sistema de formação profissional, o sistema escolar e o sistema nacional de certificação. Deste eixo de intervenção resultaria um novo sistema de educação e formação de adultos, de estrutura modelar centrado no reconhecimento, validação e certificação dos resultados da auto-formação da população adulta, tendo sido priorizada para tal a criação das estruturas necessárias para permitir que os adquiridos informais fossem alvo de uma “análise rigorosa e reconhecimento formal, traduzidos numa validação oficial: creditação (outorga de créditos) com

equivalência, parcial (dispensa de uma certa parte do percurso de formação) ou total (certificação, obtenção imediata de diploma oficial)” (Melo *et al.*, 2001: p. 33).

Deste modo, foram promovidas a partir de 2001, em Portugal, práticas que se destinariam a ir ao encontro da situação educacional da população activa¹ mediante a “criação de soluções flexíveis que articulem a educação e a formação, através de percursos organizados, a partir de processos de reconhecimento e validação de saberes adquiridos e de sistemas modulares de formação” (ANEFA, 2001: p. 29). Portanto, a par do já existente Ensino Recorrente de Adultos (ERA), básico e secundário, e da Educação Extra-Escolar (EEE), a estruturação da nova oferta de educação e formação de adultos compreende, a partir deste período, as seguintes modalidades: uma oferta de Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA); uma oferta de Ações S@ber +; e uma oferta de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC). Pelo que, como resultado das políticas públicas efectivadas se viria a constatar um real alargamento da rede nacional afecta ao sector, apesar da excessiva concentração de esforços numa parcela da população adulta: a população activa.

Assim, no respeitante à oferta de Cursos EFA, sobressaiu como mais característico e inovador a sua concepção numa lógica de dupla certificação, escolar e profissional, a partir de um modelo integrado, baseado em competências-chave², e assente no princípio transversal de iniciar cada curso com base num reconhecimento e validação das competências adquiridas previamente por cada adulto-formando. Tratou-se, no essencial, de procurar instituir um novo ponto de partida para os processos pedagógicos que envolvem os adultos, ambicionando-se superar “a dupla herança” (Canário in ANEFA, 2002a: p. 50) que vinha caracterizando a história recente do sector em Portugal, nomeadamente a da vertente escolarizante que persistia no ensino recorrente de adultos, e a vertente da formação profissional, tendente a reproduzir uma perspectiva funcionalista da relação entre a formação e o trabalho. De acordo com Canário “estas duas tradições situam-se nos antípodas de uma formação que se pretende baseada na centralidade do sujeito que aprende, a partir do reconhecimento e validação de adquiridos experienciais e tendo como referência não uma listagem de conteúdos, mas sim um conjunto alargado de competências a construir” (Canário in ANEFA, 2002a: p. 50). Neste sentido, toda a sua concepção curricular, inovadora no sector, envolveu um sistema modular criado “numa perspectiva de individualização e diferenciação dos trajectos de educação-formação, incluindo componentes integradas de formação profissionalizante e de formação de base que possibilitem a obtenção de uma certificação única” (ANEFA, 2002b: p. 7-8), num dos três níveis de certificação com que o Projecto-piloto dos Cursos EFA começaria por ser implementado no contexto português. Ora, o balanço público, resultante da análise dos primeiros 13 Cursos EFA em observação, foi apresentado, em 2002, como globalmente positivo encorajando “o alargamento e consolidação progressivos deste novo tipo de oferta educativa, dirigido a públicos adultos não escolarizados, ou cuja escolarização não cobre a educação básica obrigatória” (Canário in ANEFA, 2002a: p. 49).

Efetivamente, os Cursos EFA foram ampliados, sendo possível a obtenção de certificação para o ensino secundário (12 anos de escolaridade) por esta via a partir de 2007. Desde então, foram implementados diversos ajustes³ na sua organização, diversificando-se a oferta de

¹ Tratando-se de um universo de cerca de 4 700 000 de ativos em que, segundo dados do Ministério do Trabalho e Solidariedade de 1998, “cerca de 2 400 000 não possuem o 9º ano de escolaridade, sendo que 30 % dos ativos são semi ou não qualificados ...” (ANEFA, 2001, p. 29).

² Ver: ANEFA (2002i). *Referencial de Competências-chave para a Educação e Formação de Adultos (nível básico)*. Lisboa: ANEFA. Disponível em <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx>

³ Portaria n.º 230/2008; Portaria n.º 711/2010; Portaria n.º 283/2011; Portaria n.º 216-C/2012.

esquemas de formação flexíveis, mas articulados, sendo possível aos adultos, maiores de 18 anos, obter uma dupla certificação ou apenas uma delas. Ora, os Cursos EFA obedecem aos referenciais de formação associados às respetivas qualificações constantes do Catálogo Nacional de Qualificações e são agrupados por áreas de educação e formação, de acordo com a Classificação Nacional das Áreas de Educação e Formação.

Em suma, os Cursos EFA se aproximam do tipo de práticas capazes de contribuir para a criação de um mundo melhor, ou seja, mais justo e mais democrático, o que potencializa uma conceção de EJA ampla e criticamente orientada. Não obstante, identifica-se um hibridismo nas orientações da política educativa para o sector, desde 2001 até ao momento atual, que também aqui, combina, como sustentam Teodoro e Aníbal para a educação em geral, “discursos de pendor construtivista numa perspetiva crítica com discursos apologistas de eficiência social que submete a utilidade da educação à produtividade económica” (Aníbal; Teodoro 2008: p. 15). Assim, observam-se oscilações de governação que têm mantido intacta a característica macroestrutural da agenda política para a EJA em Portugal desde 1974: uma aposta dos governos de esquerda (Partido Socialista), entrecortada por abandono político dos governos de direita (Partido Social-democrata).

II.2 O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) no Brasil

A história da EJA, no Brasil, pode ser estudada a partir da premissa da regularidade na descontinuidade. É o que evidenciam Haddad e Di Pierro (2000), ao mostrar que, historicamente, as ações nesse domínio são desenvolvidas por meio de programas, campanhas e projetos fragmentados, ações focais e desarticuladas que não têm garantido o direito dos jovens e adultos à educação na perspectiva de sua universalização. Some-se a isso o fato de a Educação Profissional (EP) ser marcada por sua separação da EB e por ações que submetem a formação aos interesses imediatos do mercado de trabalho.

O Proeja se propõe a integrar a EP com a EB na modalidade EJA, na perspectiva da formação plena dos sujeitos. O Programa foi criado com dupla finalidade: enfrentar as descontinuidades e o voluntarismo que marcam a EJA no Brasil e integrar a EB à EP com elevação de escolaridade, visando contribuir para a melhoria das condições de participação social, política, cultural e no mundo do trabalho dos jovens e adultos. (Moura; Henrique, 2012). Nessa direção, o Proeja fundamenta-se na concepção de formação humana integral, tendo como eixo estruturante a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura, de modo que a formação profissional se integre à EB, formando uma totalidade.

Em sua trajetória, entre 2007 e 2011, a matrícula pública do Proeja cresceu, mesmo que lentamente. Não obstante, em razão da correlação de forças em disputa no âmbito da coalizão que deu sustentação aos governos nacionais que se sucederam entre 2003 e 2016, criou-se o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), por meio da Lei nº 12.513/2011, cuja concepção de formação é oposta à do Proeja, pautando-se pelos interesses do mercado.

O Pronatec oferece dois tipos de cursos. Aos estudantes das redes públicas estaduais que estão no EM existe a possibilidade de, na forma concomitante⁴, realizarem um curso técnico, em

⁴ O estudante cursa o EM e o curso técnico em currículos separados. Geralmente, em escolas distintas, operando em sentido contrário à formação integrada e integral.

geral, em uma escola do Sistema S⁵ ou em outra escola privada. Assim, o Estado transfere recursos às entidades representativas dos interesses do grande capital nacional para que eles, com recurso público, decidam a formação que lhes interessa proporcionar à classe trabalhadora.

Também oferece os cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), com duração mínima de 160 horas, destinados, principalmente, a trabalhadores jovens e adultos com baixa escolaridade, potencial público da EJA. Nesse caso, é agravante o fato de que não há vinculação com a elevação de escolaridade. Portanto, esses cursos, vinculados, pela propaganda, à empregabilidade, cumprem a função ideológica de legitimar o Estado capitalista, já que tentam convencer a própria classe trabalhadora de que esses cursos de curta duração são importantes para eles.

Esse Programa tornou-se prioritário no âmbito da política pública para a EP, de maneira que a partir da sua vigência o Proeja começou a atrofiar, enquanto a matrícula do Pronatec cresceu vertiginosamente entre 2011 e 2014, especialmente na esfera privada⁶.

Outra medida governamental que trouxe revezes ao Proeja foi a Lei nº 13.415/2017, que reformula o EM. Na verdade, essa Lei não se refere à EJA ou ao Proeja especificamente, mas tanto esse silenciamento como a vinculação do Proeja ao EMI, profundamente afetado por essa legislação, marcam o direcionamento das decisões governamentais na contramão da formação integral.

O EMI e o Proeja vinculam-se às disposições dos artigos 35 e 36 da Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB). Embora o artigo 35 da LDB não tenha sofrido alteração com a promulgação dessa Lei, os princípios curriculares expressos no artigo 36 foram substituídos pela determinação da organização curricular proposta por essa nova Lei, que passa a ser composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e por itinerários formativos a saber: Linguagens e suas Tecnologias; Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Formação Técnica e Profissional.

Em outras palavras, segundo o exposto, pela legislação, o Proeja EM está vinculado tanto às finalidades do EM como à BNCC e aos itinerários formativos expressos na nova redação do Artigo 36.

Cumpra reafirmar que essa Lei não faz qualquer referência à modalidade EJA, marginalizando, mais uma vez, esses sujeitos.

Se pensarmos que aos sujeitos da EJA e do Proeja já lhes foi negado o conhecimento historicamente construído, o Estado está mais uma vez negando a esses sujeitos o direito à educação socialmente referenciada. A proposta de se materializar, no Proeja, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, por meio das quais o Estado tem o dever de assegurar o direito de todos à educação, reduzindo a desigualdade entre os que tiveram acesso e aqueles aos quais o acesso à escola foi interdito, parece dar alguns passos atrás.

Em suma, contraditoriamente, de um lado, temos a instituição do Proeja, em 2005, que se funda na necessidade de assegurar a formação humana integral aos coletivos aos quais essa formação foi negada e, de outro lado, a instituição de medidas de contenção social, como o Pronatec, em 2011, a reforma do EM e o MédioTec, ambos em 2017, que solapam desses

⁵ Instituições corporativas referentes ao setor produtivo, tais como indústria, comércio, agricultura, transporte, mas que recebem subsídios do governo.

⁶ Entre 2011 e 2014, registrou-se mais de 6 milhões matrículas em cursos FIC e de 2,5 milhões em cursos técnicos, sendo apenas 460 mil na Rede Federal, evidenciando relação entre o rápido crescimento da matrícula no âmbito do Pronatec e a diminuição da oferta pública na EJA.

coletivos o direito a essa formação integral por a) fomentar cursos de curta duração, sem verticalização do nível de escolaridade; b) por reafirmar a dualidade estrutural da educação brasileira; e c) por vincular a formação profissional às necessidades do mercado de trabalho.

III. A MODO DE CONCLUSÃO

As duas ações educativas aqui sintetizadas, os Cursos EFA, em Portugal, e o Proeja, no Brasil, se aproximam de um modelo no qual o Estado busca garantir a materialização do direito à educação aliada à formação profissional, de modo a permitir a inserção social e profissional de um contingente de adultos pouco escolarizados. São ações que compreendem a EJA de forma mais ampla e criticamente orientada; e a educação como direito igualitário de todos.

Percebe-se que essas políticas têm em comum sua inscrição em uma história de avanços e retrocessos na agenda educacional da EJA. De um lado, avanços nos governos preocupados com as questões sociais entremeados com retrocessos por abandono ou omissão nos governos que se regem pela lógica do mercado. Portanto, estar na periferia do centro (caso de Portugal) ou estar no centro da periferia (caso do Brasil) do capitalismo mundial não impede que as decisões relativas à educação passem pelo viés da economia e das necessidades do mercado em consonância com a governança estatal. Essa constatação mostra a intrínseca relação entre as ações educativas e os projetos societários hegemônicos.

De um lado, quando se tem a centralidade na dimensão econômica, o papel da educação restringe-se a formar para atender aos interesses do mercado de trabalho. De outro lado, quando se tem a centralidade na dimensão humana, a perspectiva formativa, embora não negue a dimensão técnica, não se reduz a ela. Não se despreza o conhecimento técnico, mas a ele integra-se a compreensão da sociedade em que esses sujeitos competentes tecnicamente estão inseridos e das relações de poder a que estão submetidos.

Saviani (2016), ao apresentar um delineamento do conteúdo curricular da EB visando superar os limites da BNCC, argumenta que, caso se pretenda qualificar para o trabalho, promover igualmente o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania não basta apenas

alertar contra os perigos da racionalidade técnica advogando-se uma formação centrada numa cultura de base humanística voltada para a filosofia, literatura, artes e ciências humanas à revelia do desenvolvimento das chamadas 'ciências duras'. É preciso operar um giro da formação na direção de uma cultura de base científica que articule, de forma unificada, num complexo compreensivo, as ciências humano-naturais que estão modificando profundamente as formas de vida passando-as pelo crivo da reflexão filosófica e da expressão artística e literária. (Saviani, 2016: p. 84).

Em comum também nessas duas ações, EFA e Proeja, são a preocupação com a formação geral do educando integrada à formação profissional e a verticalização nos estudos, concedendo certificação. Nos cursos EFA, a certificação poderia ser de três tipos: Básico 1 (B1), equivalente ao 1º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; Básico 2 (B2), equivalente ao 2º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível I de Qualificação Profissional; ou Básico 3 (B3), equivalente ao 3º Ciclo do Ensino Básico e ao Nível II de Qualificação Profissional. No caso do Proeja, tem-se a integralização dos conteúdos da EB (Fundamental ou Médio) integrados a um dos cursos técnicos definidos no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT). Percebe-se, portanto, preocupação com a formação do educando, propiciando-lhe tanto o direito de acesso (que lhe foi negado) ao conhecimento historicamente construído como uma formação técnica que lhe permita atuar no mundo do trabalho, na produção de sua existência.

Além disso, analisando essas duas ações, percebe-se que ambas, durante sua execução sofreram tensões advindas de decisões governamentais ideologicamente contrárias aos pressupostos que as embasavam. Na correlação de forças, na disputa entre projetos de sociedade distintos, outras ações ou políticas de governo enfraqueceram a EFA e o Proeja, pelo hibridismo nas orientações da política educativa para o sector. Especificamente, no caso do Proeja, a criação do Pronatec, do MédioTec, a promulgação da Lei nº 13.415/2017 e o silenciamento relativo à modalidade EJA. De um lado, ações educativas fundamentadas numa perspectiva crítico-social; de outro, ações que submetem a educação à produtividade econômica e cuja função é legitimar o Estado capitalista.

IV. REFERÊNCIAS

- Anefa. (2001). Relatório de Actividades 2000. Lisboa: ANEFA.
- Anefa. (2002a). Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001. Lisboa: ANEFA.
- Anefa. (2002b). Cursos de Educação e Formação de Adultos – Documento de Trabalho. Lisboa: ANEFA.
- Aníbal, Graça/Teodoro, António. (2008). “A Educação em Tempos de Globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal”. Em Teodoro António. (Org.) Tempos e andamentos nas políticas de educação. Estudos ibero-americanos. Brasília: Liber Livro, pág. 105-122.
- Barros, Rosanna. (2013). As Políticas Educativas para o Sector da Educação de Adultos em Portugal: As Novas Instituições e Processos Educativos Emergentes entre 1996-2006. Lisboa: Chiado Editora.
- Brasil. (2017). “Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017”. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acesso em: (17 jul.2017).
- Canário, Rui. Posfácio. (2002). Em Relatório Nacional – Cursos de Educação e Formação de Adultos “Em Observação” 2000/2001. Lisboa: ANEFA, pág. 49-53.
- Ireland, Timothy Denis. (2013). “Revisitando a CONFINTEA: sessenta anos de defesa e promoção da educação de adultos”. Em: Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos. Nº 1, pág. 14-28.
- Melo, Alberto. (2005). “Formação de Adultos e Desenvolvimento Local”. Em Canário, Rui/ Cabrito, Belmiro (org.). educação e formação de adultos – mutações e convergências. Lisboa: EDUCA-Formação, pág. 97-114.
- Melo, Alberto/Matos, Lisete/Silva, Olívia. (2001). S@ber+: Programa para o desenvolvimento e expansão da educação e formação de adultos, 1999-2006. Lisboa: ANEFA/GMEFA.
- Moura, Dante Henrique/Henrique, Ana Lúcia Sarmiento. (2012). Proeja: entre desafios e possibilidades. HOLOS, v. 2, p. 114-129. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/914/536>. (18 jul. 2017).
- Ribeiro Dias, José. (1982). Educação de Adultos – Educação Permanente, evolução do conceito de educação. Braga: Universidade do Minho.
- Santos Silva, Augusto. (1990). Educação de Adultos – Educação Para o Desenvolvimento. Rio Tinto: Edições Asa/Clube do Professor.

Saviani, Dermeval. (2016). “Educação Escolar, Currículo e Sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular”. Em: Movimento-revista de educação. Nº4, pág. 54-84. Disponível em: <http://www.revistamovimento.uff.br/index.php/revistamovimento/article/view/296> (04 jul. 2017).

EDUCACIÓN SEXUAL EN ESPAÑA: DEMANDAS Y PROPUESTAS INMEDIATAS

MARTÍNEZ ÁLVAREZ, JOSE LUIS
VICARIO-MOLINA, ISABEL
GONZÁLEZ-ORTEGA, EVA
CARCEDO GONZÁLEZ, RODRIGO J.

EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN ESPAÑA: DEMANDAS Y PROPUESTAS INMEDIATAS

I. INTRODUCCIÓN

Cada vez con mayor intensidad numerosos organismos internacionales (OMS, UNESCO, ONU, Federación Internacional de Planificación Familiar, ...) insisten en la necesidad de promover/fomentar la educación de la sexualidad¹ tanto en la escuela como en la familia y la comunidad (*European Expert Group on Sexuality Education*, 2016; Haberland, y Rogow, 2015; UNESCO, 2010; WHO y BZgA, 2010; Yankah, 2016). De una u otra forma, los siguientes argumentos sustentan esta necesidad: 1) los importantes riesgos asociados a la sexualidad (abusos sexuales, VIH-SIDA, violencia de género y sexual o embarazos no deseados, entre otros); 2) la presencia constante y habitual de la sexualidad en la sociedad a través de todos los canales de comunicación (TV, internet, juegos, etc.); 3) la ausencia o carencia de fuentes de información suficientes y fiables para niños/as y adolescentes; 4) consecuencia de ello, los conocimientos insuficientes e inadecuados (mitos) que tienen la mayor parte de ellos; 5) la presencia -incluso sin desearlo-, de la educación sexual no formal (en la calle, en casa, en las aulas, ...), y muy frecuentemente, inadecuada.

Si a estos argumentos añadimos que numerosos estudios (e.g. López, 2005; Martínez, González, Vicario-Molina, y Carcedo, 2016) muestran los efectos positivos de la educación sexual en la socialización infantil y adolescente, como la mejora de la autoestima, la aceptación de sí mismos y los demás, la mejora de las relaciones afectivas y sexuales, y otros procesos asociados a la socialización sexual; la necesidad de la educación de la sexualidad en la escuela es una evidencia que apenas merece algún cuestionamiento.

Sin embargo, la realidad de nuestro país-y de algunos otros de nuestro entorno-muestra que esta necesidad se ve truncada en la práctica por estar sujeta a numerosos intereses sociales, políticos, ideológicos y/o religiosos (Parker, Wellings y Lazarus, 2009; Venegas, 2013). En este sentido, los obstáculos a los que se enfrenta la educación sexual en España son numerosos y profundos. En diversos trabajos hemos incidido en estos obstáculos a partir de nuestras investigaciones sobre los conocimientos de los adolescentes de la sexualidad (González, Vicario y Martínez, 2013) y las dificultades percibidas por el profesorado para implementar la educación sexual en las aulas (Martínez *et al.*, 2012). En la Figura 1 pretendemos reflejar la situación de la educación de la sexualidad en España (escasa, biologicista, basada mayoritariamente en la prevención de riesgos y muy poco diversa) a partir del contexto socio-cultural, el profesorado y la conceptualización del alumnado en la actualidad.

Por ello, en este trabajo pretendemos ir un paso más allá. Además de revisar la situación legal de la educación sexual en España, nos centraremos en cuestiones relevantes sobre los dos pilares esenciales de la educación sexual: el profesorado y el alumnado. En cuanto al profesorado intentamos ofrecer un marco conceptual sobre el método educativo profesional y científico deseable en las aulas escolares. Por último, y en relación al alumnado, destacaremos dos cuestiones centrales en la actualidad: la inclusión de la perspectiva de género en la educación sexual y la consideración de la multiculturalidad en la realidad

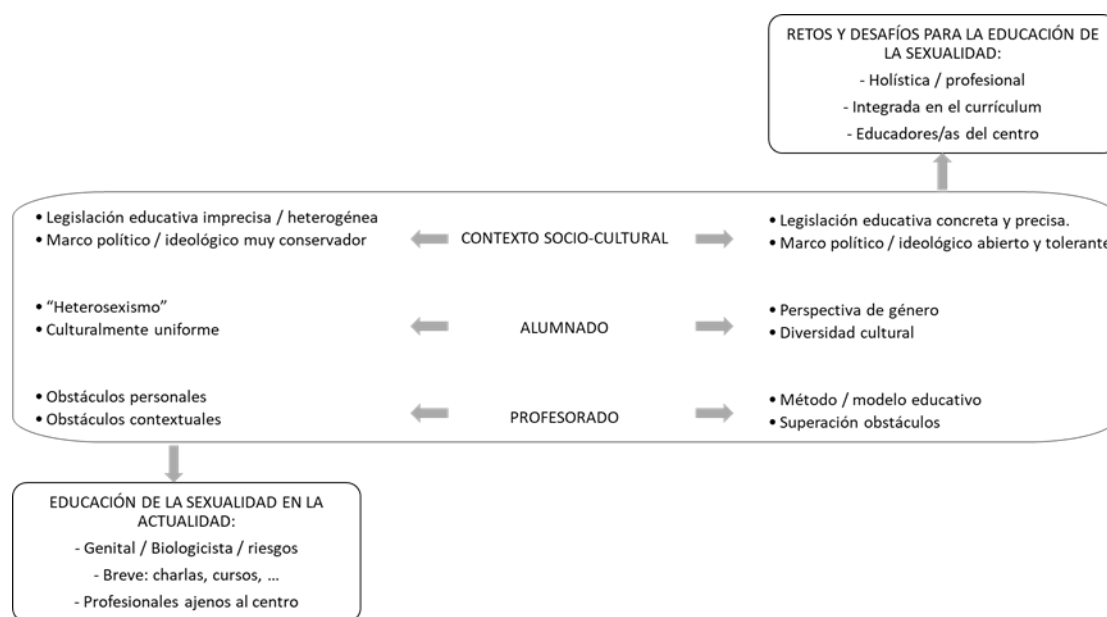
¹ Utilizamos el término “educación de la sexualidad” en lugar de “educación sexual” debido a las connotaciones biologicistas del término “sexual” (de “sexo”). El término “sexualidad” incorpora una concepción multidimensional con elementos biológicos, cognitivos, emocionales, sociales y culturales. De hecho, cada vez resulta más frecuente hablar de “Educación de la sexualidad” o “Educación en sexualidad” (ver Yankah, 2016).

educativa de nuestras aulas. En la Figura 1 se resume también nuestra propuesta basada en estos retos y desafíos.

II. LEGISLACIÓN Y EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

No cabe duda de que el marco legal es un requisito irrenunciable para dar cobertura a una adecuada educación de la sexualidad. De hecho, en algún estudio previo, el profesorado reconocía que la limitada precisión de la legislación en materia de educación de la sexualidad y la escasa exigencia y supervisión de su aplicación eran obstáculos importantes para la misma (Martínez, *et al.*, 2012). En España, la educación de la sexualidad tuvo un reconocimiento explícito por primera vez en la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo, 1990) como una materia transversal. Posteriormente con la entrada en vigor de la LOE (Ley Orgánica de Educación, 2006), se introducen algunos avances (p. ej. determinados contenidos en la materia de “Educación para la ciudadanía”) pero carentes de explicitación y concreción. Además, junto a numerosas dificultades prácticas, -como la falta de formación del profesorado, o las dificultades organizativas de la transversalidad -, la ausencia de una verdadera evaluación y seguimiento de las materias transversales limitó la implicación de los centros y el profesorado en esta materia.

FIGURA 1. NIVELES DE ANÁLISIS QUE CONFIGURAN EL MODELO ACTUAL DE EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD EN ESPAÑA Y EL MODELO PROPUESTO



En la actual y “reciente” reforma educativa del Gobierno conservador (Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa, LOMCE, 2013) se eliminó cualquier referencia a la educación sexual en los denominados “elementos comunes” (aunque se incluye la defensa de los valores asociados a la igualdad entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y la prevención de los riesgos de explotación y abuso sexual), desaparece cualquier mención al término “Educación para la salud”, y sólo se consideran algunos contenidos en determinadas áreas de conocimiento como Ciencias de la Naturaleza y Valores Sociales y Cívicos (Educación Primaria), Biología y Geología (1º-3º de ESO) o Psicología (2º Bachillerato).

No obstante, la Ley Orgánica 2/2010 de salud sexual y reproductiva y de la interrupción voluntaria del embarazo (BOE de 4 de marzo de 2010) manifiesta que “*Los poderes públicos en el desarrollo de sus políticas sanitarias, educativas y sociales garantizarán: a) La*

información y la educación afectivo sexual y reproductiva en los contenidos formales del sistema educativo” (Art. 5, punto 1). Debido a las transferencias de las competencias sobre educación y salud a las comunidades autónomas, de nuevo son éstas, con sus particulares perfiles ideológicos quienes, en la práctica, han diversificado y condicionado los objetivos y contenidos de la educación de la sexualidad, generando enormes diferencias entre los distintos territorios del estado.

Asimismo, el énfasis en la salud sexual que de partida consideran las leyes educativas, puede explicar que en la práctica educativa se siga transmitiendo una visión de la sexualidad genitalizada, biologicista y focalizada en los riesgos –“prevencionista”-, con las connotaciones negativas que se derivan en cuanto al concepto de sexualidad que se transmite (Carrera, Lameiras y Rodríguez, 2012; Venegas, 2013). Tal vez por ello, a nivel metodológico, y salvo algunas excepciones, las intervenciones se limitan a charlas puntuales, cursos breves impartidos por personas ajenas a los centros educativos o algunos talleres organizados por profesionales de la orientación educativa -en el mejor de los casos-.

Sin embargo, y a pesar del abandono legal de esta temática, la mayor parte de los materiales y recursos en educación de la sexualidad elaborados en nuestro país suelen ser extensos, atractivos, meticulosos y pedagógicamente bien argumentados, aunque carentes todavía de una rigurosa evaluación en muchos casos (Martínez *et al.*, 2016). Casi todos ellos pretenden promover una educación integral, en la que se tengan en cuenta las dimensiones cognitivas, emocionales, sociales, culturales y conductuales de la sexualidad (Martínez, *et al.*, 2016; Venegas, 2011), algo -como hemos visto- muy alejado de la práctica educativa cotidiana.

En definitiva, suele dejarse a voluntad del profesorado una verdadera implementación de esta materia en las aulas. Confiamos que la existencia de unos dignos recursos didácticos, anime en esta dirección. Por este motivo, incidimos a continuación en el papel que, como agente educativo, juega el profesorado en el campo de la educación de la sexualidad.

III. EL PROFESORADO

Nuestro país, al igual que otros de nuestro entorno (Alldred y David, 2007), se enfrenta a dos grandes desafíos en relación al profesorado: la superación de los obstáculos actuales que limitan la práctica de la educación de la sexualidad y la unificación de un modelo consensuado que facilite y promueva su implementación. Un estudio reciente (Martínez, *et al.*, 2012) revela que los obstáculos más importantes a los que se enfrenta el profesorado son la legislación, la escasa formación recibida, la falta de tiempo y la falta de recursos (otros obstáculos menos relevantes fueron la poca implicación del centro educativo, la confianza en “otros” como responsables de esta materia y la dificultad del tema). Como podemos observar, todos ellos son obstáculos fácilmente superables con voluntad política y recursos suficientes. En otros trabajos (e.g., Martínez, *et al.*, 2013) ya hemos señalado la responsabilidad que tiene la Universidad en la formación del profesorado en este campo, así como la institución educativa en el área de la formación continua del profesorado en ejercicio.

No obstante, es imprescindible seguir avanzando, y el siguiente reto que se nos plantea es el de intentar unificar un modelo de intervención compartido por la comunidad educativa. Anteriormente hemos señalado que la educación de la sexualidad en España, como en otros países (Jones, 2016; Parker *et al.*, 2009), está condicionada por los poderes políticos dominantes en los distintos territorios. En la medida que la práctica educativa dependa del poder y los sistemas políticos y religiosos, no podremos hablar de una verdadera educación de la sexualidad. Por otra parte, el profesorado es una figura clave en la selección de contenidos para la educación formal, pero también es un modelo en la educación informal. No cabe duda de que esos contenidos y conductas están condicionados por las actitudes de

ese profesorado ante la educación de la sexualidad, y en último término por su sistema de creencias o moral compartida o permitida por su contexto escolar (centro educativo y familias, fundamentalmente) (Elia y Tokunaga, 2015; Meyer, Taylor y Peter, 2015). Esto significa que los estudiantes reciben una educación de la sexualidad u otra, en función del centro educativo o del profesorado que se les “asigne”.

Ante esta dispersión, variabilidad e inconsistencia, consideramos imprescindible consensuar un modelo de intervención basado en el conocimiento científico, compartido por los profesionales educativos, y aceptado por las distintas corrientes ideológicas y políticas como un modelo útil, positivo y saludable. Para ello, es fundamental que los profesionales traslademos ese modelo basado en el conocimiento, en la salud y el bienestar, y alejado de todo intento de control o manipulación ideológica.

Tradicionalmente, y especialmente a partir del impacto del VIH-SIDA en la década de los ochenta-noventa del siglo pasado, surgen distintos tipos, marcos o modelos de programas de educación de la sexualidad focalizados en la prevención de los riesgos sexuales. Dos modelos emergieron con fuerza: uno conservador (Jones, 2016) focalizado en la “abstinencia sexual” -al menos hasta el matrimonio- (Williams, 2011) o moral (López, 2005) que toma los valores religiosos cristianos representados por el matrimonio heterosexual. El otro modelo es el liberal (Jones, 2016), o “compreensivo” (Braeken y Cardinal, 2008; Elia y Tokunaga, 2015; Haberland, y Rogow, 2015; Parker *et al.*, 2009). Este método pone mayor énfasis en la anticoncepción y en las prácticas sexuales seguras, resalta el valor del individuo en su proceso de toma de decisiones, reivindica la actividad sexual en la adolescencia como algo normativo, considera el deseo sexual y el placer como componentes esenciales de la sexualidad juvenil y adopta una visión democrática de la sexualidad. Sin embargo, a pesar del mayor éxito del modelo “compreensivo” en la prevención de riesgos, carece de un verdadero análisis de los derechos sexuales y libertades de las minorías, cercenadas en muchos casos por los sistemas legales, e instituciones políticas y religiosas (Elia y Tokunaga, 2015).

Tal vez como una consecuencia de ello, emergen y se visualizan otros marcos o modelos, hasta entonces más cercanos a movimientos políticos e ideológicos. Uno es un modelo reivindicativo, también denominado modelo crítico (Jones, 2016) o revolucionario (López, 2005): aparece vinculado al activismo y la lucha social, al feminismo, al movimiento LGTB+, y a la confrontación de las posiciones represivas del poder en la forma de sexismo, heterosexismo y homofobia.

Por último, cuando a los modelos “compreensivo” y crítico, se le ha ido incorporando desde Europa una visión multidimensional de la sexualidad, fundamental para el crecimiento y desarrollo personal (Parker *et al.*, 2009; WHO y BZgA, 2010), han aparecido el modelo “holístico” (Yankah, 2016), post-moderno (Jones, 2016) o en nuestro país, el modelo biográfico-profesional (López, 2005). Estas propuestas surgen de la necesidad de superar esos modelos tradicionales basados en la moral y en los riesgos, o “prevencionistas” (Carrera *et al.*, 2012), incorporando el valor del individuo (su “biografía”) y la defensa y visibilidad de los derechos de las minorías.

Básicamente, estos modelos “holísticos” recogen los siguientes criterios claves para una adecuada educación de la sexualidad: 1) se basan en teorías sólidas y en parámetros técnicos y científicos sobre los aspectos biofisiológicos, cognitivos, emocionales, conductuales y sociales de la sexualidad; 2) se alejan de posicionamientos ideológicos y religiosos, y reconocen al individuo en su proceso de construcción sexual a partir del análisis, la reflexión y la crítica; 3) se basan en un desarrollo sexual asociado a la salud y el bienestar personal y social; 4) toman como referentes los valores y derechos humanos universales, incluidos los sexuales; 5) enfatizan el respeto y tolerancia ante la diversidad de actitudes,

deseos, y manifestaciones sexuales en ese marco de derechos humanos; 6) consideran la educación de la sexualidad como un derecho de todos los niños/as y adolescentes por su importante contribución a un desarrollo integral; 7) reconocen la diversidad y la educación multicultural, las minorías sexuales (p. ej. personas con diversidad funcional; LGTB+, ...) y adoptan la perspectiva de género en su intervención.

Consideramos que este es uno de los desafíos más relevantes que tenemos que adoptar los profesionales responsables de la formación de los “educadores” de la sexualidad. Ante la dispersa y diversa formación universitaria en el campo, y las dificultades inherentes en su formación continua, creemos esencial construir un marco de referencia compartida, sin que eso limite las posibilidades de adaptación de cada educador/a a la realidad de su contexto social, político y/o religioso particular.

IV. EL ALUMNADO

El alumnado es el otro vértice del triángulo sobre el que se vertebra la educación de la sexualidad. Es el referente y objetivo de la intervención. Por ello, su consideración debe estar en primer lugar. Aunque nuestra tradición educativa reconoce la diversidad interindividual tanto en el marco legal como pedagógico, en el campo de la educación de la sexualidad casi siempre se interpreta esa diversidad en términos de competencias y capacidades, y en alguna ocasión en relación al sexo (por ejemplo, cuando se acuñó el término “coeducación” en la LOGSE, 1990). Casi nunca se ha profundizado en el análisis de esa “coeducación” (aunque en la LOMCE -2013- se insiste en la igualdad entre hombres y mujeres, apenas se concreta en el currículum educativo) y mucho menos en el de la “diversidad”.

Por este motivo, en este trabajo incidimos en dos contenidos que deben ser, en la actualidad, un reto o desafío prioritario en el contexto de la educación de la sexualidad: la perspectiva de género y la diversidad cultural.

En relación a la perspectiva de género, hay dos elementos centrales y que merecen una mayor atención: la existencia de una evidente y notable desigualdad entre los sexos (Venegas, 2013), y el énfasis casi exclusivo del “heterosexismo” en los contextos escolares (Díaz de Greñu y Parejo, 2013). La existencia de un fenómeno social de la envergadura y gravedad de la violencia de género, los estereotipos de género aún presentes en las relaciones de pareja en adolescentes y jóvenes (De la Peña, Ramos, Luzón, y Recio, 2011), o algunas polémicas sentencias judiciales en respuesta a algunas agresiones sexuales (El País, 2018a), nos recuerdan que todavía estamos lejos de conseguir la plena y efectiva igualdad en el ámbito de la afectividad y sexualidad.

Aunque la mayor parte de los programas de educación de la sexualidad consideran importante el trabajo en la igualdad de género, todavía no lo hacen de manera consistente y significativa (Alldred y David, 2007; Díaz de Greñu y Parejo, 2013; Haberland, y Rogow, 2015; Venegas, 2013). Incluso en algunas ocasiones los programas de educación de la sexualidad no están exentos de los denominados “micromachismos” o del denominado sexismo benevolente según la teoría de Glick y Fiske (Lamb, Graling y Lustig, 2011), por no hablar del rol “feminizado” de “las” coordinadoras, responsables o interesadas por la educación de la sexualidad -mayoritariamente mujeres- (Alldred y David, 2007).

Asimismo, debemos considerar las numerosas resistencias sociales, políticas y económicas que impiden los avances en materia de igualdad, avaladas cuando no impulsadas, por la imparable ola de conservadurismo que azota los países occidentales (ver el análisis de Ferfolja y Ullman del año 2017, sobre las recientes medidas tomadas en países como EEUU, Australia o Rusia en contra de los derechos de los LGTB+, o el aborto, por ejemplo).

Nuestro país no es ajeno a estas influencias, y recientemente, por ejemplo, el Tribunal Constitucional dictaminó que los centros educativos que segregan por sexo pueden beneficiarse de los fondos públicos (El País, 2018b). Estas resistencias al avance social no son algo nuevo; de hecho Alldred y David, en el año 2007 y desde una perspectiva feminista post-estructuralista, llevaron a cabo un riguroso análisis del activismo que busca la transformación social y política, y las dificultades que han ido encontrando en aspectos como la liberación sexual de la mujer, la lucha por la igualdad de oportunidades en el empleo, la brecha salarial, el derecho al aborto y la anticoncepción, o la búsqueda de responsabilidades familiares compartidas.

Todas estas razones suponen un toque de atención para los profesionales que trabajan en la educación de la sexualidad para que incorporen de manera explícita y concreta elementos claves como: a) el análisis de la construcción social de las desigualdades a través de la reflexión, el debate y la crítica; b) la adopción de actitudes sociales y valores igualitarios; y c) la construcción de relaciones basadas en conductas y expectativas compartidas por igual en ambos sexos. La adopción de una perspectiva de género, tiene además del impacto en la disminución de la coerción sexual, la violencia de género, o la desigualdad social, un efecto positivo en la prevención de riesgos como las enfermedades de transmisión sexual, el VIH o los embarazos no deseados (Haberland, y Rogow, 2015). Por todo ello, bien podemos decir que las relaciones igualitarias “construyen” relaciones saludables.

Por otra parte, en el fondo de muchos programas educativos subyace la idea de la formación para una “relación heterosexual estable entre un hombre y una mujer”. Quedarían excluidos todos los individuos y comunidades alejadas de la “heteronormatividad” (toda la comunidad LGBT+), tanto en los espacios como en los currículos y los discursos educativos (Camicia, 2016; Díaz de Greñu y Parejo, 2013; Meyer *et al.*, 2015, Venegas, 2011). Al igual que en el caso de la igualdad entre hombres y mujeres, y aunque pueda ser cierto que en algunas ocasiones los programas educativos recojan elementos puntuales sobre la identidad sexual y de género, en general carecen de un análisis crítico sobre cómo las estructuras políticas y sociales apenas contribuyen a la “normalización” y al reconocimiento de la diversidad (Elia y Tokunaga, 2015; Meyer *et al.*, 2015), o sobre cómo el resto de estudiantes, profesorado y familias les consideran en términos sexuales y sexuados. Además, se les tiende a considerar un grupo homogéneo, tanto en sus valores, dificultades y prácticas sexuales, cuando la variabilidad y diversidad es la norma en el grupo LGTB+ (Elia y Tokunaga, 2015).

La alternativa es promover un modelo educativo que reconozca la comunidad LGBT+, en la sociedad, en la cultura y en la historia, las dificultades para su normalización (homofobia, transfobia y/u otras formas de discriminación), las consecuencias de su represión y negación, los principios sociales, culturales e ideológicos de la “heteronormatividad”, así como las riquezas y potencialidades -incluso para los heterosexuales- de reconocer, aceptar y validar las distintas identidades sexuales y de género. La educación de la sexualidad puede ser un buen marco para garantizar que todos los estudiantes accedan a una escuela equitativa, segura, e inclusiva. El modelo de la “educación inclusiva en la diversidad sexual y de género” (*Gender and Sexual Diversity- Inclusive*) planteado en Canadá y EE.UU. por Meyer y colaboradores, puede ser un buen ejemplo a seguir (Meyer *et al.*, 2015). En nuestro país podemos mencionar la propuesta de Díaz de Greñu y Parejo (2013) sobre una intervención psicopedagógica -desde la acción tutorial- dirigida a la promoción de la igualdad y la diversidad afectivo-sexual en la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Además de ser intervenciones eficientes contra la discriminación y el acoso, tienen, además, efectos positivos colaterales. Por ejemplo, Ullman (2017) encontró que cuando el profesorado transmite actitudes positivas hacia el alumnado LGBT+ se genera un clima

escolar más positivo y seguro, y con él, la conexión de estos estudiantes con la escuela y el éxito en la misma.

Junto a las prácticas educativas excluyentes de los estudiantes LGBT+, otra de las críticas más importantes que se les puede hacer a los programas de educación de la sexualidad en nuestro país -aunque también en otros (Elia y Tokunaga, 2015)- es que apenas tienen en cuenta la procedencia cultural del alumnado. Sirvan tres ejemplos para justificar esta crítica: a) El *European Expert Group on Sexuality Education* (2016) señala que uno de los cambios más relevantes en los últimos años es la globalización y el establecimiento de nuevos grupos poblacionales con diferentes valores religiosos y culturales; b) la población latina en nuestro país está expuesta -en mayor medida que la nacional- a situaciones sexuales de riesgo (Bermúdez, Castro, Madrid y Buela-Casal, 2010); c) según estadísticas oficiales, el 30% de las infecciones por VIH y un 35% de las denuncias por violencia de género, respectivamente, aparecen en la población inmigrante (ver en Díaz, González y Martínez, 2016).

Por todo ello, la educación de la sexualidad no puede permanecer ajena a estas realidades cambiantes. En la práctica tenemos que saber cómo adaptar la educación sexual a personas procedentes de diferentes grupos culturales con actitudes, creencias y comportamientos muy diversos hacia la sexualidad. En este caso, las dificultades radican en tres elementos centrales: a) diferenciar lo que denominamos una educación de la sexualidad moral (lo que esperan los padres) y una educación de la sexualidad integral, “holística” (la que deben realizar los educadores/as); b) los derechos que muchos padres creen tener sobre la decisión de que sus hijos/as asistan o no a las clases de educación de la sexualidad; y, c), los contenidos más sensibles para algunas culturas o religiones. Para superar estas dificultades apostamos por una educación de la sexualidad inclusiva, necesaria en un contexto intercultural, superando los valores conservadores y contrarios a los derechos humanos y sexuales de algunas culturas, pero beneficiándonos también de muchos de sus valores positivos y enriquecedores para la nuestra -por ejemplo, los valores colectivistas o cooperativistas de la mayor parte de las culturas exógenas (Díaz *et al.*, 2016).

Para integrar el derecho de los menores a la educación de la sexualidad con el derecho a respetar los valores y costumbres presentes en las distintas culturas, señalamos a continuación cinco posibles pautas a seguir por los profesionales y educadores: 1) Intentar conocer los valores y costumbres sexuales de las culturas que están presentes en el aula (en nuestro país es fácil encontrarse con estudiantes de distintas etnias, culturas y religiones: gitanos, musulmanes, latinos, orientales, etc.) y cuestionar los propios prejuicios y sesgos culturales que mantenemos; 2) Antes de diseñar una programación formal de la educación de la sexualidad hacer partícipes y tratar de consensuar con los padres, líderes o responsables religiosos los objetivos y contenidos a trabajar en el aula; 3) Aceptar y respetar la diversidad de actitudes, valores o conductas sexuales que puedan estar presentes en cada cultura, siempre y cuando estén en consonancia con los derechos humanos y valores universales; 4) Intervenir para modificar normas o prácticas sociales contrarias a los derechos humanos, y en especial aquellas que puedan poner en riesgo o aumentar la vulnerabilidad de las niñas y las jóvenes (UNESCO, 2010); 5) Reconocer, apoyar, reforzar, y formar a los padres y las familias en la educación de la sexualidad como exponentes principales y máximos responsables de esta tarea, promoviendo espacios de diálogo y comunicación sexual, creando entornos seguros y saludables, dotándoles de recursos y herramientas o ayudándoles ante las dudas o dificultades. 6) Poner en valor algún aspecto, pauta, o símbolo de las distintas culturas presentes en el aula.

Para concluir, el desafío de la educación de la sexualidad en nuestro país pasa por una apuesta por la inclusión de todas las minorías. Somos conscientes de las dificultades que subyacen a la hora de superar las “mayorías y uniformidades establecidas”. Por ejemplo, está suponiendo un gran esfuerzo el progresivo reconocimiento por parte de la escuela de la

diversidad familiar (familias monoparentales, homoparentales, reconstituidas, con hijos adoptados, etc.), y la superación de la familia tradicional como única estructura familiar posible y visible. Con un objetivo de superación similar, en este trabajo hemos incidido en tres cuestiones centrales: la perspectiva de género, las personas LGTB+ y la diversidad cultural. No obstante, somos conscientes de que hay otros grupos que merecen también una especial atención, como las personas con diversidad funcional, hasta ahora ausentes de los programas de educación de la sexualidad (Elia y Tokunaga, 2015). Por todo ello, creemos que el mayor de los retos es avanzar hacia un modelo “holístico”, inclusivo de la educación de la sexualidad. Esperamos que la difusión de este trabajo pueda contribuir a ello.

V. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Allred, P. y David, M. E. (2007). *Get real about sex: The politics and practice of sex education*. Maidenhead: Open University Press.

Bermúdez, M. P., Castro, Á., Madrid, J., y Buena-Casal, G. (2010). Análisis de la conducta sexual de adolescentes autóctonos e inmigrantes latinoamericanos en España. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 89–103.

Braeken, D. y Cardinal, M. (2008). Comprehensive Sexuality Education as a Means of Promoting Sexual Health, *International Journal of Sexual Health*, 20 (1), 50 — 62.

Camicia, S. P. (2016). *Critical democratic education and LGBTQ-inclusive curriculum: Opportunities and constraints*. New York, NY: Routledge.

Carrera, M., Lameiras, M., y Rodríguez, Y. (2012). Hacia una educación sexual que todavía es posible. *Informació Psicològica*, 103, 4-14.

De la Peña, E. M., Ramos, E., Luzón, J. M., & Recio, P. (2011). *Sexismo y Violencia de Género en la Juventud Andaluza. Resultados y recomendaciones*. España: Instituto Andaluz de la Mujer. Junta de Andalucía.

Díaz de Greñu, S., y Parejo, J. L. (2013). La promoción de la igualdad y el respeto de la diversidad afectivo-sexual: bases de un programa de orientación y tutoría para educación secundaria. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 24(3), 63–79.

Díaz, S., González, E., y Martínez, J.L. (2016). Etnografía sexual en España: algunas diferencias en materia de educación sexual entre las distintas etnias y culturas. En J. L. Castejón, *Psicología y Educación: Presente y Futuro* (p. 804-812). Madrid: ACIPE- Asociación Científica de Psicología y Educación.

El País (2018a). Por qué los jueces consideran que no hay violación y sí abuso sexual. 27 de abril. Acceso: https://politica.elpais.com/politica/2018/04/26/actualidad/1524742454_508812.html

El País (2018b). El Constitucional sentencia que la educación segregada por sexos “no causa discriminación”. 19 de abril. Acceso: https://politica.elpais.com/politica/2018/04/19/actualidad/1524161473_727594.html

Elia, J. P. y Tokunaga, J. (2015). Sexuality education: implications for health, equity, and social justice in the United States. *Health Education*, 115 (1), 105 – 120. DOI:10.1108/HE-01-2014-0001.

European Expert Group on Sexuality Education (2016). Sexuality education –what is it? *Sex Education*, 16(4), 427-431, DOI: 10.1080/14681811.2015.1100599

Ferfolja, T., y Ullman, J. (2017). Gender and sexuality in education and health: voices advocating for equity and social justice, *Sex Education*, 17(3), 235-241. DOI:10.1080/14681811.2017.1306379

González, E., Vicario, I., y Martínez, J. L. (2013). Evaluación del nivel de conocimientos sobre sexualidad de los estudiantes de Secundaria de Castilla y León. Implicaciones para la educación sexual. En: *Investigación en el ámbito escolar. Un acercamiento multidimensional a las variables psicológicas y educativas* (pp. 701-706). Granada: Geu Editorial.

Haberland, N., & Rogow, D. (2015). Sexuality education: emerging trends in evidence and practice. *Journal of Adolescent Health*, 56(1), S15-S21.

Jones, T. (2016). Framing sexuality education discourses for programs and practice. En J. J. Ponzetti, Jr., *Evidence-based approaches to Sexuality Education* (33-51), Londres: Routledge.

Lamb, S., Graling, K., y Lustig, K. (2011). Stereotypes in Four Current AOU M Sexuality Education Curricula: Good Girls, Good Boys, and the New Gender Equality. *American Journal of Sexuality Education*, 6(4), 360-380, DOI: 10.1080/15546128.2011.624477

LOE (2006). *Ley Orgánica de Educación*. Boletín Oficial del Estado, no. 106 de 4/5/2006. Acceso, 20/11, 2011, de <http://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>.

LOGSE, (1990). *Ley de Ordenación General del Sistema Educativo*. Boletín Oficial del Estado, no. 238 de 4/10/1990. Acceso, 20/11, 2011, de http://www.boe.es/aeboe/consultas/bases_datos/doc.php?id¼BOE-A-1990-24172.

LOMCE (2013). *Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa*. Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre para la mejora de la calidad de la enseñanza. BOE n. 295 de 10 de diciembre de 2013.

López, F. (2005). *Educación sexual*. Madrid: Biblioteca Nueva.

Martínez, J. L., Carcedo, R. J., Fuertes, A., Vicario-Molina, I, Fernández-Fuertes, A., y Orgaz, M. B. (2012). Sex education in Spain: Teacher's views of obstacles. *Sex Education: Sexuality, Society and Learning*, 12(4), 425-436.

Martínez, J.L., González, E., Vicario-Molina, I., Fernández-Fuertes, A., Carcedo, R., Fuertes, A. y Orgaz, B. (2013). Formación del profesorado en educación sexual: pasado, presente y futuro. *Magister*, 25(1), 35-42. doi:10.1016/S0212-6796(13)70005-7

Martínez, J. L., González, E., Vicario-Molina, I., y Carcedo, R. (2016). Necesidades y dificultades de la educación sexual: propuestas de futuro a partir de la realidad española. En M. Fávero, G. Pereira, V. Santos, D. Freitas, y G. Carvalho (Coord.) *Sexualidades, gêneros e cidadania em espaços educativos* (p. 50-72). Florianópolis: UDESC. Acceso: https://issuu.com/coesinternacional/docs/ebook_iii_coes

Meyer, E. J., Taylor, C., y Peter, T. (2015). Perspectives on gender and sexual diversity (GSD)-inclusive education: Comparisons between gay/lesbian/bisexual and straight educators. *Sex Education*, 15(3), 221-234.

Parker, R., Wellings, K., y Lazarus, J. V. (2009). Sexuality education in Europe: An overview of current policies. *Sex Education*, 9(3), 227-242.

Ullman, J. (2017). Teacher positivity towards gender diversity: exploring relationships and school outcomes for transgender and gender-diverse students. *Sex Education*, 17(3), 276-289, DOI: 10.1080/14681811.2016.1273104

UNESCO (2010). *Orientaciones técnicas internacionales sobre educación en sexualidad*. UNESCO, Vol. 1. Acceso 09/05/2018: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001832/183281s.pdf>

Venegas, M. (2011). El modelo actual de educación afectivo-sexual en España. El caso de Andalucía. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(3), 1-10.

Venegas, M. (2013). Sex and relationships education and gender equality: recent experiences from Andalusia (Spain). *Sex Education*, 13(5), 573-584.

WHO -Regional Office for Europe- y BZgA -Federal Centre for Health Education- (2010). *Standards for Sexuality Education in Europe. A framework for policy makers, educational and health authorities and specialists*. Colonia: acceso https://www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Standards_for_sexuality_education_Spanish.pdf

Williams, J. C. (2011). Battling a ‘sex-saturated society’: The abstinence movement and the politics of sex education. *Sexualities*, 14(4), 416-443.

Yankah, E. (2016). International framework for Sexuality Education. UNESCO’s International Technical Guidance. En J. J. Ponzetti, Jr., *Evidence-based approaches to Sexuality Education* (18-32). Londres: Routledge.

A CRISE DA ARTE: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

SOUZA, RUBENS
DOS SANTOS TAVARES, ELISABETH
ALVES, SYNTIA

A CRISE DA ARTE: IMPORTÂNCIA DA FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DAS ARTES NO BRASIL

Conhecimento é poder, e por isso as pessoas que o tinham no passado tentavam fazer dele um segredo. No pós-capitalismo, o poder vem da transmissão da informação para torná-la produtiva, não de escondê-la. *Peter Drucker.*

I. LÁ VEM O BRASIL, DESCENDO A LADEIRA¹:

A história política do Brasil não se difere das histórias dos outros países da América Latina e da América do Sul, apesar do país parecer ser distinto de seus vizinhos. Ainda que não tenha sofrido colonização espanhola, mas portuguesa, e que essa administração tenha constituído população e cultura distintas, fruto da mistura, majoritária, de três raças (o branco, o índio e o negro), e que seu território tenha proporções continentais, o Brasil não deixa de ser um país subdesenvolvido, de base econômica agropecuária e com forte independência das potências mundiais. Um dos fatores que explica que, ainda que se pense que o Brasil seja o gigante da América do Sul, ele não passe de ser mais um país subjugado é sua história política. Trajetória essa explica muito da situação atual do país.

De colônia portuguesa entre os anos de 1530 a 1808, o Brasil era um território que servia de fornecedor das matérias-primas demandadas por sua metrópole, Portugal, países aliados, como Inglaterra. Em 1808, a Família Real Portuguesa desembarca em solo brasileiro fugindo das guerras napoleônicas e, neste momento, o que era antes colônia passa a ser capital do Império. Em 1820, os reis voltam para a Europa e em 1822, acontece um fato relevante: a Independência do Brasil. O importante é entender que a independência do país foi feita a partir da proclamação do príncipe de Portugal, Dom Pedro I, atendendo a interesses de seu país. Ou seja, foi um acordo político visando interesses econômicos da elite, fato que se repetirá muitas outras vezes na história do Brasil.

Ainda no século XIX haverá o período imperial, a proclamação da República e a abolição da escravidão, todos esses fatos organizados pelas elites do país, em consonância com interesses estrangeiros, impostos “de cima para baixo”, como diz a expressão popular. Já no século XX, o Brasil passou por dois momentos de ditadura (a Era Vargas, de 1930 a 1945 e a ditadura militar, de 1964 a 1985) e, com isso, muitos acreditam que o país se apresenta como uma jovem democracia, e por isso uma democracia frágil. A ideia de uma democracia jovem é questionável se comparado a outros países do mundo, mas é fato que se trata de uma democracia frágil e que tem se apresentado quase a ponto de quebrar.

Em 2014, a presidenta eleita, Dilma Rousseff dá início ao seu segundo mandato. Porém, Dilma ganhou a eleição com uma margem pequena de vantagem de votos, o que já demonstrava o tamanho da oposição que ela enfrentaria por todo o país. Mas a pior oposição vinha do poder executivo. Nesse mesmo pleito, foram eleitos deputados estaduais e federais que em muito discordavam com o partido da presidenta, o Partido dos Trabalhadores (PT), assim como do Plano de Governo de Dilma. A oposição – de motivos questionáveis – do congresso e do Senado, levaram Dilma Rousseff a sofrer um processo de Impeachment e sua queda. Em 2016, o Brasil passou por

¹ Referência a música, homônima, composição de Moraes Moreira e Pepeu Gomes.

mais um golpe e assume a presidência o vice, Michel Temer, um cidadão que está inelegível pela lei Ficha Limpa².

No momento do golpe de 2016, os rumos da administração do país mudam consideravelmente e o congresso se apressa em tentar aprovar mudanças em leis de grande impacto popular, como a reforma nas leis trabalhistas, a reforma na previdência (que o Governo Temer não conseguiu aprovar), gastos do governo com saúde e educação (que ficarão congelados por 20 anos, contando a partir de 2016) e a reforma no ensino médio, reforma essa que gerou importantes impactos para o estudo e desenvolvimento do país em algumas áreas de conhecimento, como a filosofia, sociologia e educação artística, tema deste trabalho.

II. ENSINO SUPERIOR: AMPLIAÇÃO VERSUS QUALIDADE

A crise da arte não se encerra somente em questões estéticas, mas principalmente, na formação docente, no Brasil. O modelo de ensino superior brasileiro expõe fatores relevantes que influenciam a formação docente, principalmente aos futuros professores da licenciatura em artes visuais. Tem sido possível observar a oligopolização do ensino superior brasileiro, fato que vem comprometendo a regulação e os padrões de qualidade mínimos desejados para a formação do profissional de artes educação. A partir dessa situação a presente investigação é imprescindível e justificável. Assim, o objetivo desse artigo é analisar o passado recente e a política pública educacional adotada pelo Brasil, assim como as reais consequências para a formação docente. Soma-se a isso, o acesso aos bens e produtos culturais imprescindíveis para a formação cidadã. Para tanto, esta investigação parte da análise de alguns documentos governamentais oficiais, bem como a Lei de Diretrizes de Bases – LDB nº 9.394 de 20 de novembro de 1996, que norteou parâmetros para a educação superior e estabeleceu os critérios da autonomia universitária.

É possível constatar o crescimento numérico das universidades particulares, bem como a ampliação do número de matrículas. Durante a Gestão Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), período visto por muitos como de estabilidade econômica e democratização das políticas sociais, na realidade emergem outras práticas, e no que diz respeito à educação superior, nota-se uma importante a expansão das vagas ocorre nas instituições privadas. Vale destacar, que durante os dois mandatos do Governo Fernando Henrique Cardoso, não se criou nenhuma universidade pública. Curiosamente a LDB nº 9.394/96 contribuirá para esse fenômeno. Identificamos que o Art. 53 determina a autonomia universitária.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições:

- I – criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino;
- II – fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes;
- III – estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão;
- IV – fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio.

As instituições privadas, de organização jurídica, também chamadas de instituições isoladas (Faculdades e Centros Universitários), rapidamente conquistam o status de Universidades, pois

² Lei da Ficha Limpa torna inelegíveis por oito anos a "pessoa física e os dirigentes de pessoas jurídicas responsáveis por doações eleitorais tidas por ilegais por decisão transitada em julgado ou proferida por órgão colegiado da Justiça Eleitoral". Temer foi condenado em 2016. Mais informações sobre a condenação: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-37240587>

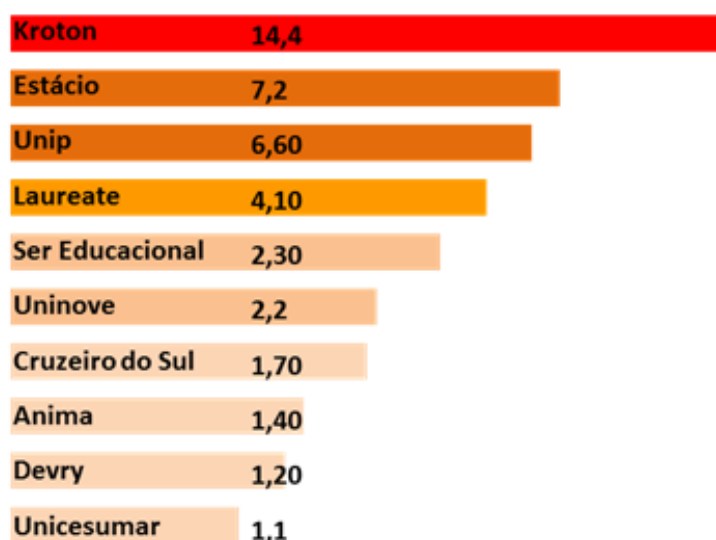
desta forma sua lucratividade poderia ser ampliada. Nesse mesmo período, o capital financeiro para a educação se redefine a partir de transações econômicas negociadas diretamente na bolsa de valores. Ou seja, as instituições de ensino superior brasileira sofrem alterações, desnacionalização e o oligopólio de algumas instituições. Assim, as novas universidades ampliaram seus lucros e adotaram a massificação na educação, a partir de um sistema de ensino globalizado.

O sistema de educação está sendo globalizado. É ousadamente descrito como uma indústria, como uma fonte de lucros e receitas de exportação, uma zona de competitividade, com países, universidades e escolas classificadas por indicadores de desempenho. (Standing, Guy (2013): O Precariado: A nova classe perigosa. São Paulo: Autêntica Editora)

Vale salientar que a entrada do capital estrangeiro na educação brasileira impõe ao ensino superior privado a gestão de redução de custos, a ampliação e a utilização dos recursos tecnológicos como estratégia de poupar ou substituir o trabalho docente.

Não é sem razão que o ensino a distância se amplia. A problemática de tais medidas está na garantia da qualidade de ensino, que por vezes é questionada.

PARTICIPAÇÃO NO MERCADO (%)



TOTAL DO SETOR PRIVADO: Receita líquida em R\$ milhões: 54.974,70; Matrículas em 2016: 6.071.429

Kroton inclui Anhanguera, Unopar, Fama, Pitágoras e Uniderp;

Estácio inclui Uniseb e

Laureate inclui Anhembi Morumbi, FMU e UniNorte

Disponível: Hoper Educação – Gigantes da educação. <http://arte.folha.uol.com.br/graficos/j0KtO/?w=620&h=600>. Acesso: 12 maio 2018.

Grandes grupos educacionais de capital aberto atuam fortemente no ensino superior gerando, assim, um modelo negocial que vincula fatores jurídicos, negociais, socioeconômicos e políticos. Destaca-se aqui o fato da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, Art. 20, I), que permite instituições privadas particulares, no entanto não ter previsto a participação de capital estrangeiro no setor. Desta forma, em 2001, a partir do Art. 3º do Decreto nº 3.860 de julho deste mesmo ano, possibilitou a entrada de grupos estrangeiros, sociedades anônimas a partir de operações gerenciadas em bolsa de valores. Exatamente nesse período que tais mantenedores, com fins lucrativos e capitalizados compraram várias instituições de porte médio e pequenas, para ampliação de suas matrículas.

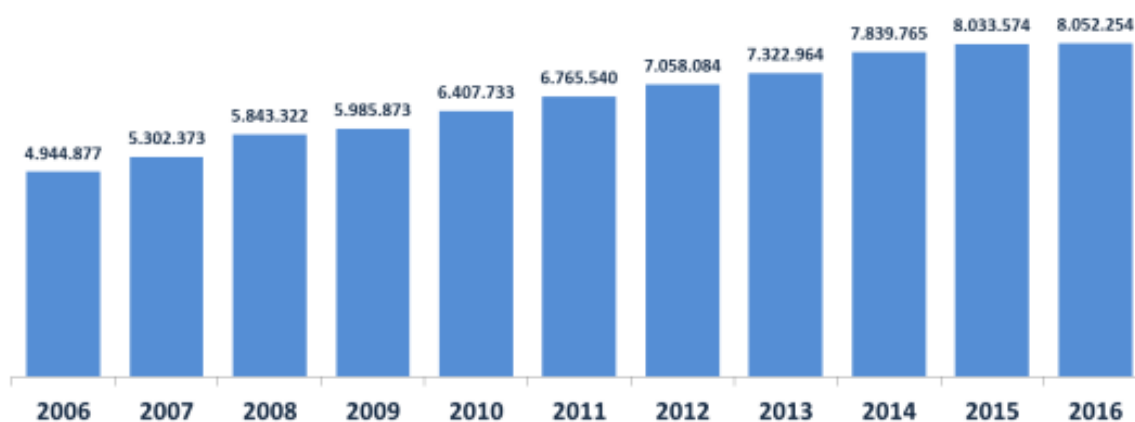
Durante os governos, V. Ex^a Luiz Inácio Lula da Silva (2003 – 2010) e V. Ex^a Dilma Vana Rousseff (2011 – 2016) houve importante crescimento no número de matrículas, e na gestão Lula foram criadas 13 novas universidades federais. Da mesma forma, é possível verificar a ampliação das Instituições de Ensino Superior (IES) – credenciadas para a modalidade de ensino a distância – EAD. No ano de 2002 eram 25 e passaram para 150 instituições em 2012. As IES públicas cresceram 400% entre os anos de 2002 e 2012 e as IES privadas chegaram a uma taxa de 677,8%. No ano de 2014, mais de 3,1 milhões de alunos ingressaram em cursos de educação superior de graduação. Desse total, 82,4% em instituições privadas. Entre os anos 2013 e 2014, houve o crescimento de 13,4% no número de ingressos. Vale destacar que o crescimento da rede privada no período foi de 15,9% e a rede pública cresceu 3,1% no mesmo período.

Grande Região	Organização Acadêmica			
	Total	Universidades	Centros universitários	Faculdades
Brasil	106	75	11	20
	100,0%	70,8%	10,4%	18,9%
NO	8	7	0	1
	100,0%	87,5%	0,0%	12,5%
NE	22	21	0	1
	100,0%	95,5%	0,0%	4,5%
SE	39	21	8	10
	100,0%	53,8%	20,5%	25,6%
SUL	31	23	2	6
	100,0%	74,2%	6,5%	19,4%
CO	6	3	1	2
	100,0%	50,0%	16,7%	33,3%

Fonte: MEC/INEP/DAES - ENADE/2014

Número de Cursos por organização acadêmica segundo Regiões do Brasil – ENADE/2014 – Licenciatura em Artes Visuais.
Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE/2014: Disponível:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2014/2014_rel_artes_visuais_licenciatura.pdf. Acesso: 22 mai 2018.



Ministério da Educação. Em 2016, o número de matrículas na educação superior (graduação e sequencial) continua crescendo, mas essa tendência desacelerou quando se comparado aos últimos anos. Disponível em:

http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2016/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2016.pdf. Acesso: 02 mai 2018.

A participação do Governo Federal não ocorreu somente na estrutura educacional, mas também no modelo mercantil de educação, a partir do financiamento educativo para os estudantes de baixa renda. Denominado de Fundo de Financiamento Estudantil – FIES foi criado no período da ditadura brasileira, no ano de 1976, pelo ex-ministro Jarbas Passarinho. Esse modelo já vem de longa data alimentando o principal objetivo das instituições com fins lucrativos. No governo Luiz Inácio Lula da Silva foi criado o Programa Universidade para Todos – ProUni. Com o objetivo de atender estudantes, que mesmo com trabalho remunerado não conseguiam custear seus estudos:

Art. 1º-Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos – PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos.

(Disponível: Casa Civil – Lei: nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm. Acesso: 12 mai 2018)

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM imediatamente foi um método de seleção para o ingresso à faculdade, como também para aquisição do ProUni.

Todos os programas de financiamento e crédito educativo, no Brasil não facilitaram o ingresso dos estudantes aos melhores cursos de instituições qualificadas, de maneira plena e democrática. Certamente, algumas Instituições com *know-how* resistiram em participar do ENEM e aderir ao ProUni. Paulatinamente essa visão foi alterada.

III. CAMINHOS E DESCAMINHOS

Com a ruptura da democracia do Brasil, a partir do Golpe de Estado, como foi dito anteriormente, a presidenta eleita Dilma Rousseff é afastada e Michel Temer assumi, impondo imediatamente diversas medidas retrógradas no que diz respeito às demandas sociais, entre elas, muitas na área da educação. Ele e seus aliados promulgaram a Emenda Constitucional 95, que limita por 20 anos os gastos públicos:

A PEC 55/2016 foi aprovada pelos senadores. Também foi promulgada, em sessão presidida pelo senador Renan Calheiros, a Emenda Constitucional 94, que institui um novo regime de pagamento de precatórios (PEC 159/2015). Encaminhada pelo governo de Michel Temer ao Legislativo com o objetivo de equilíbrio das contas públicas por meio de um rígido mecanismo de controle de gastos, a PEC do teto de gastos públicos foi aprovada depois de muita discussão entre os senadores.

(Notícias do Senado Nacional:

Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/12/15/promulgada-emenda-constitucional-do-teto-de-gastos>. Acesso: 05 maio 2018)

Certamente, a Emenda Constitucional não investirá na Educação, a partir das restrições econômicas impostas por Temer e seus aliados.

Soma-se a isso a Reforma da Educação Básica, denominada Base Nacional Curricular Comum – BNCC. Esta reforma organizou-se, a partir dos itinerários formativos que estão concentrados em: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens, Matemática e Ensino profissional. O projeto inicial estabelece que o estudante do ensino médio deva escolher 40% dos componentes curriculares, a partir de seu interesse. As mudanças para o ensino médio determinam

que 60% do currículo serão compostos pelos componentes: Matemática e Língua Portuguesa. O restante será oferecido pelo tal itinerário formativo. Destacam-se a desobrigatoriedade dos demais componentes curriculares, como: Artes, Filosofia, ou Sociologia.

Anterior ao BNCC o ensino de arte, para a educação básica orientou-se, a partir dos aspectos legais estruturados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN e teve como metodologia quatro eixos didáticos, a saber: produção artística, apreciação estética, contextualização e compreensão da obra de arte, em sua perspectiva de contribuição social e cultural. Tais premissas estão alicerçadas nas teorias fundamentadas pela Dr^a Ana Mae Barbosa. O ensino oficial de artes se tornou obrigatório na educação básica, somente, a partir de 1971, com a Lei nº 5.692, quando a disciplina era chamada de educação artística e abrangia as quatro modalidades da arte: música, dança, teatro e artes visuais. Nesse período a formação docente dividiu-se em licenciatura curta, com dois anos de duração e a longa, de quatro anos.

Esse modelo não foi efetivo, pois os professores não davam conta das quatro linguagens artísticas e restringiram-se na linguagem que mais dominavam. Frequentemente, as artes plásticas. Isso resultou em aulas insuficientes e professores de artes que eram solicitados apenas em datas comemorativas, para enfeitar a escola. Vale lembrar, a escassez de materiais para as aulas, como: ateliê, e recursos didáticos, além do isolamento, nos momentos de planejamento pedagógico. Nos anos de 1980, surgiu o movimento Arte – Educação, com o objetivo de valorizar e estabelecer novos rumos para o aprimoramento do professor de artes. Em 1996 com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, com a Lei nº 9.394, a disciplina foi renomeada como ensino da arte e manteve a sua obrigatoriedade:

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico e da percepção estética, que caracterizam um modo próprio de ordenar e dar sentido à experiência humana: o aluno desenvolve sua sensibilidade, percepção e imaginação, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de apreciar e conhecer as formas produzidas por ele e pelos colegas, pela natureza e nas diferentes culturas.

(PCN. Disponível: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf> Acesso: 25 maio 2018).

No ano de 2011, com implementação da Lei nº 11.769, o ensino de música passou a ser obrigatório na educação básica. Na realidade, os PCN surgiram para suprir a lacuna para o professor lidar com as linguagens artísticas, (dança, teatro, música e artes visuais), dos alunos, explorando o fazer, a criação e a apreciação da arte. Vale mencionar o pesquisador espanhol Imanol Aguirre, em seu livro: *Teorías y Práctas em Educacion Artística*, 2005 analisa os modelos predominantes adotados nas aulas de artes e evidencia as concepções: a arte como saber, a arte como linguagem, a arte como expressão, e a arte como sistema cultural. Suas observações são importantes por identificar as inúmeras transformações para o ensino da arte. Práticas, como a livre expressão até as relações interdisciplinares. Ele destaca o advento das tecnologias da comunicação e informação, que influenciam, não somente as artes, como também todas as ações pedagógicas. Não é sem razão que as instâncias culturais, artísticas e contemporâneas devam ser observadas para o ensino de arte.

De acordo com Imonal Aguirre (2005, p.256), os objetivos e as competências identificam as habilidades de ver e observar, a partir de leitura e decodificação de imagens, bem como habilidades escritoras, a partir de informações textuais sobre imagens e obras artísticas. Ao mesmo tempo, Aguirre sustenta que a tarefa do educador é propiciar aos estudantes o desenvolvimento livre de sua expressão artística. Vale dizer que Aguirre cita a pesquisa da Dr^a Ana Mae Barbosa, precisamente em seu projeto desenvolvido no Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo, de 1987 a 1993, durante a gestão de Ana Mae e no mesmo momento em que Paulo Freire atuava na Secretaria de Educação do Município de São Paulo.

A Abordagem Triangular, ou Metodologia Triangular elaborada por Ana Mae estabelece as seguintes ações mentais e sensoriais: criação – leitura da obra de arte e sua contextualização. Aguirre sustenta que essa metodologia se origina, a partir das influências dos estudos críticos ingleses, do movimento de apreciação estética e das *Escuelas al Aire Libre (1916-1932)*. Aguirre confirma que Barbosa teve contato com o *Disciplined Based Art Education – DBAE*, que se fundamenta nas disciplinas: estética, crítica da arte e história da arte. Essa manifestação estadunidense foi fundamental para as conclusões de Ana Mae. Os resultados de Aguirre é que a Abordagem Triangular corrobora para pressupostos metodológicos e conceituais e se norteiam no fazer – ler – contextualizar, e não em disciplina.

Durante esse período outros pesquisadores contribuíram de maneira plausível para o processo de ensino e aprendizagem da arte e sua vinculação com as tendências estéticas e diferentes manifestações: culturais, artísticas, tecnológicas, etc. Vale destacar, que o ano de 2017 foi especialmente conflituoso para as artes no Brasil. Após vários protestos e ataques nas redes sociais e no Museu Santander Cultural, município de Porto Alegre, a exposição Queermuseu³ foi cancelada. Essa exposição não foi permitida no Estado do Rio de Janeiro. Em São Paulo, no Museu de Arte Moderna, outra importante exposição causou perturbações aos mais conservadores. Durante a abertura de uma exposição o performance surge nu⁴.

Grupos extremamente conservadores, a partir das redes sociais, mídias alternativas e da grande mídia polemizam a arte. Nesse contexto, as grandes empresas patrocinadoras de eventos culturais e artísticos não vinculam seu patrocínio e seu nome fantasia a expressões artísticas que querem discutir a sociedade.

IV. CAPITAL CULTURAL E ECONÔMICO

Pode-se pensar que não se aprende a conhecer e admirar as artes apenas na escola, mas principalmente em museus e galerias. A partir deste ponto, se considerando o que foi colocado anteriormente com relação à situação do Brasil no que diz respeito às últimas exposições artísticas, já se pode notar que liberdade não é um elemento presente em sua totalidade. Entendendo que as escolas bem como as universidades devem ter contato com a diversidade cultural da sociedade. Principalmente a formação de professores de artes. Porém, essa relação e separação entre o meio das artes e o ensino da mesma deve ser observado como algo difícil de ser determinado e, para entender essa relação, é interessante entender as ideias de um importante sociólogo da educação, Pierre Bourdieu.

O conceito chave de Bourdieu para esse estudo é o de “capital cultural”. Segundo o autor, o “capital cultural” é um princípio de diferenciação social tão poderoso quanto o capital econômico. Para entender essa ideia é importante seguir o raciocínio de Bourdieu: o sistema escolar, para ele, seleciona os alunos seguindo a ordem social preexistente, ou seja, destacando os alunos dotados de quantidades ou tipos distintos de “capital cultural”. Nessa separação, segundo Bourdieu, tem maior acompanhamento escolar não o aluno mais inteligente, ou o mais esforçado, mas aquele que detém mais capital cultural. O capital cultural, ou a bagagem que o aluno leva para a escola, está determinado pelo meio social onde este viver. Desta forma, que capital cultural pode absorver aquele aluno que não tem acesso às artes (plásticas, dança, literatura, cinema, música, etc)? Como

3 Disponível em; <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/jurista-critica-cancelamento-do-queermuseu-e-artista-plastica-diz-que-liberdade-de-expressao-e-essencial.ghtml>. Acesso 22 mai 2017.

4 <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/novo-protesto-em-frente-ao-mam-contra-performance-com-homem-nu-tem-agressao-fisica-e-vira-caso-de-policia.ghtml>

um aluno que nunca ouviu falar da Monalisa pode absorver mais do que aquele aluno que foi com os pais ao Louvre?

Assim, segundo Bourdieu, é criada uma “nobreza da escola”, que pode ser confundida como determinada por questões econômicas e associada às antigas nobrezas de sangue, mas que na verdade se relaciona ao acesso ao conhecimento, ao capital cultural. Para Bourdieu, a instituição escolar contribui para reproduzir essa má distribuição do capital cultural, reproduzindo estruturas econômicas, principalmente no caso como o do Brasil, no qual se observa um maior distanciamento das artes, seja por meio da disponibilização destas em museus, ruas ou galerias, seja pelo cerceamento do ensino das artes como área de conhecimento em escolas e universidades.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos a educação básica e a prática docente, observamos um sistema autônomo (criador e produto resultado da criação) que vem sendo dificultado pela esfera política e social. Ou seja, o docente prevê que algum tipo de trabalho elaborado pelos estudantes revelará as respostas plausíveis de sua dedicação e aprendizagem. Não há considerações e valorizações sobre a escola e a cultura. As conexões entre a cultura local e o processo de aprendizagem, frequentemente ficam desvinculados. Essa medida se estabelece, a partir do momento que estudantes, principalmente oriundos da escola pública passem a frequentar os espaços de cultura em seu entorno. Destaca-se ainda, que os currículos não articulam metodologias para o ensino da arte. Ao mencionar a formação docente, tais metodologias são apreciadas apenas como teorias e são insipientes suas ações pedagógicas que vinculam vivências para a prática.

Sobre os programas de acesso à universidade fica evidente sua importância, frente à demanda, dimensão e diversidade do Brasil. A mudança estrutura vincula critérios transparentes e a busca pela qualidade de ensino na formação docente.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Andrade, Dalila Oliveira. As políticas educacionais no governo Lula: rupturas e permanências. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19491/11317. Acesso: 30 abr. 2018.

Barbosa, Ana Mae (2009): Ensino da arte: memória e história. São Paulo: Perspectiva.

BRASIL. LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso 29 abr. 2018.

Bourdieu, Pierre (1983): Sociologia. São Paulo: Ática.

_____ (1998): Escritos de educação. Petrópolis, Vozes.

CENSO do Ensino Superior. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Evolução do ensino superior: 1980-1998 / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. – Brasília: O Instituto, 1999.

Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/censo/1998/superior/evolucao_1980-1998.pdf. Acesso: 29 abril 2018.

Chauí, Marilena (2013): “Uma nova classe trabalhadora”. In: SADER, E. (org) 10 anos de governos pós-neoliberais no Brasil: Lula e Dilma. São Paulo/Rio de Janeiro, Boitempo/Flacso.

Dewey, J (1936): Democracia e educação. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Cia. Editora Nacional.

Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2015/notas_sobre_o_censo_da_educacao_superior_2014.pdf. Acesso: 02 maio 2018.

Standing, Guy (2013): O Precariado: A nova classe perigosa. São Paulo: Autêntica Editora.

Pochmann, M.(2014): O mito da classe média: capitalismo e estrutura social. 1ª Ed. São Paulo: Boitempo.

**EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN
DEL CONOCIMIENTO.
EL VALOR DEL ARTE Y LOS MERCADOS**

GUTIERREZ, MIGUEL FRANCISCO
GALLO, ROBERTO

EL DESARROLLO Y LA GESTIÓN DEL CONOCIMIENTO. EL VALOR DEL ARTE Y LOS MERCADOS.

Este artículo tiene por objetivo presentar algunas propuestas relativas a la generación de valor de las industrias culturales y a su vinculación con el Desarrollo de un territorio. En este sentido presentaremos algunas de las características institucionales de los procesos de crecimiento (Acemoglu y Robinson, 2012) y su vínculo con las capacidades sociales y el valor en el arte.

Compartiremos algunas relaciones presentes en los procesos de desarrollo económico. Interesa centrarnos especialmente en la relación entre el proceso de desarrollo de un territorio y la generación de valor (el crecimiento) de las industrias culturales (IC).

El interés en las industrias culturales deriva de las potencialidades que el sector de la cultura representa para potenciar procesos innovadores que promuevan ventajas comparativas creadas.

En un mundo caracterizado por la generación de valor centrado en la competencia, esta se caracteriza por la economía del conocimiento como elemento determinante en los procesos productivos que generan oportunidades de sostenimiento internacional en el tiempo. Las economías de conocimiento se caracterizan por la innovación (ideas que crean valor) como elemento característico y al mismo tiempo, por la incorporación y aprovechamiento de la diferenciación y la coopectencia (cooperación más competencia). Estos elementos actuando en forma conjunta potencian el crecimiento económico (PBI) al mismo tiempo que promueve la construcción de una identidad local basada en el fortalecimiento de procesos locales de valor, de creatividad y de innovación.

Este modelo de crecimiento basado en economías del conocimiento promueve y genera ventajas comparativas creadas que estimulan un tipo de desarrollo más estable (menos volatilidad de ingresos) e incrementa la diversificación productiva local potenciando las capacidades y oportunidades económicas, sociales y políticas.

Los países subdesarrollados encuentran un problema histórico en sus estructuras productivas que los hace dependientes de procesos de generación de conocimiento internacional (podemos observarlo en los flujos de intercambio comercial por la venta de celulares como un ejemplo de tecnología de frontera). Esto agrava la tendencia al deterioro de los términos de intercambio históricamente desfavorables.

Las IC son un sector en rápido crecimiento internacional, intensivo en mano de obra y generador de procesos de innovación. Además, comparte características de funcionamiento y potencia la economía del conocimiento a nivel territorial.

La apuesta en las IC como estratégicas para la generación y mejor distribución de valor, para la construcción de identidad local, la promoción de la coopectencia y la innovación significa avanzar en una senda más segura y menos volátil. Además, las IC cuentan con los recursos necesarios (mano de obra intensiva y capital cultural), potencian la generación de valor y la conservación del ambiente.

Es mediante la creación de valor simbólico que se valida el valor de mercado (cambio). El valor simbólico es siempre parte de un proceso y de una estrategia que en nuestro estudio adopta características territoriales.

Las economías del conocimiento son parte de las estrategias de acumulación vinculadas a ciclos de crecimiento constantes y estables. En el actual contexto donde las economías

latinoamericanas presentan problemas en las dinámicas de acumulación, se hace necesario el establecimiento de nuevas propuestas que contemplen un incremento de la productividad y de la diversificación como ejes en los programas de crecimiento.

La creatividad y los capitales histórico-artísticos son elementos centrales de los procesos territoriales de construcción de sinergias de valor. La construcción de ventajas comparativas creadas deviene de la concurrencia simultánea de encadenamientos productivos en los que la innovación, la retroalimentación de la investigación, la aplicación y la experimentación de saberes locales, junto con la especialización, generan el desarrollo de economías de escala. Este será el camino que deben recorrer las políticas públicas en la medida que los territorios prioricen sus desarrollos productivos a largo plazo.

Este modelo de desarrollo produciría ventajas comparativas en la promoción de logros en materia de inclusión social e incrementaría la productividad por sectores dinámicos en economías de conocimiento. Tendría como resultado un conjunto de valores específicos vinculados a la generación de riqueza, al fortalecimiento de la cultura y a la definición de un tipo de distribución del ingreso que genera ventajas comparativas creadas.

En conclusión, concentrar la atención en las IC y en los procesos de innovación promueve ventajas comparativas creadas locales como mecanismos que originan economías inclusivas.

Con la premisa que determina que todo proceso creativo es aquel que transforma las ideas en valor, la innovación socioeconómica busca generar importantes efectos sobre la economía y el mercado para lograr los siguientes objetivos:

- Salto cuantitativo. Observable en los resultados productivos, por ejemplo, la fabricación de autos que logren una mayor aceleración en menor tiempo.
- Salto cualitativo. Derivado de la transformación del mercado y el establecimiento de nuevos patrones de relación social y productiva vinculados a la socialización de la innovación, como la televisión, Internet y celulares, entre otros ejemplos.
- Difusión de la tecnología. La innovación trae aparejada una transformación en el uso y difusión de la tecnología. Una vez adoptada por un cierto número de agentes del mercado, se volverá común, colectiva y obligatoria para cumplir con los estándares de producción y consumo del mercado.
- Generación de nuevos sectores productivos. Es central para la generación de empleo de calidad. Toda innovación genera una nueva oferta de empleos asociados a los nuevos procesos productivos y de consumo.

I. EL DESARROLLO Y LA CULTURA

“Existen dos maneras de percibir el proceso de desarrollo en el mundo contemporáneo. Una de ellas está profundamente influenciada por (...) una caracterización del desarrollo a través de un crecimiento económico, posiblemente condicionado por un principio de distribución. (...) En este enfoque, los valores y la cultura no tienen un lugar fundacional ya que todo funciona en términos de valores dados, es decir, aquellos que se centran en la opulencia económica.

En contraste, la otra noción de desarrollo lo considera como un proceso que enriquece la libertad real de los involucrados en la búsqueda de sus propios valores. (...) Esta noción de desarrollo tiene, por tanto, un enfoque de progreso social y económico. Incluso si resultara que la opulencia económica es lo que tiene más valor para la gente, y que, como resultado del concepto de libertad real, estos puntos de vista llegaran a coincidir en la práctica, seguirían teniendo principios distintos ya que sus orígenes son diferentes” (Sen, 1997)

Estas palabras de Amartya Sen ayudan a introducir el concepto de desarrollo general, y permiten que podamos diferenciar de manera clara y concisa las dos perspectivas que continúan teniendo vigencia actualmente en el análisis del desarrollo.

Sen opina que la cultura sirve a ambas perspectivas de desarrollo pero que la primera solo la toma como un medio instrumental para alcanzar la opulencia económica (por ejemplo, como ha sido el análisis de la Ética Protestante) y concluye

“La cultura debe ser considerada en grande, no como un simple medio para alcanzar ciertos fines, sino como su misma base social. No podemos entender la llamada dimensión cultural del desarrollo sin tomar nota de cada uno de estos papeles *de la cultura*” (Sen: 1997).

Entendiendo a la cultura no solo como uno más de los componentes de análisis del crecimiento económico se la puede entender como un conglomerado de valores y costumbres que contiene comportamientos económicos y que derivan en el estilo de vida de una población. Incluso contiene actividades que, de acuerdo con la mirada que se pose sobre ellas, pueden considerarse como instrumentos económicos o no, pero de las cuales no existen dudas que generan una contribución aun mayor a la identificación cultural como el arte y la estética.

Organismos del mayor calibre internacional como el NPUD y la UNESCO vienen trabajando sostenidamente sobre el tema de cultura y desarrollo durante décadas. A través de los Informes sobre Desarrollo Humano del PNUD publicados desde 1990 ofreciendo una visión integral del desarrollo en un vínculo con la cultura.

En la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre las políticas culturales se planteó la imposibilidad de disociación del desarrollo y la cultura, y se establecieron como principios para la construcción de políticas culturales: la identidad cultural; la dimensión cultural del desarrollo; la planificación, administración y financiación de las actividades culturales; entre otros. Es innegable el impacto que tiene la cultura como componente artístico tanto en el desarrollo social (creando relaciones entre grupos sociales distintos, promoviendo acciones creativas) como en el económico (mediante la producción y el consumo de obras y espectáculos).

II. EL DESARROLLO Y LAS INSTITUCIONES:

La pobreza y la desigualdad encuentran parte de su explicación en la existencia de instituciones políticas y económicas extractivas (Acemoglu y Robinson, 2012). En ellas, el valor que genera una economía es apropiado por un reducido grupo mediante la construcción de normas. En tanto, el desarrollo de espíritus innovadores buscadores de beneficios (Profit Seeking Behavior) no es parte de los incentivos principales desde los que operan la competencia y las decisiones de inversión. Esta situación nos coloca ante una economía de bajo crecimiento, alta volatilidad y mayor desigualdad. Sumada a las diferencias de tipo institucional, debemos observar el creciente diferencial entre el crecimiento del PBI y el capital (Piketty, 2014), proceso que profundiza las desigualdades estructurales de riqueza.

Entre los objetivos de las políticas públicas, incrementar la producción a niveles que desfavorezcan comportamientos rentísticos en los individuos (incentivos promotores de buscadores de beneficios) favorecerá la creación de dinámicas de competencia, en las que la creatividad y la innovación se vuelvan protagonistas del ciclo. El resultado de este proceso promoverá a los innovadores como dinamizadores del crecimiento económico y, de esta manera, la riqueza futura no se encontrará determinada por la riqueza pasada (Piketty, 2014). La creatividad y los capitales históricos/artísticos son elementos centrales de los procesos territoriales de construcción de sinergias de valor. Así, la construcción de ventajas comparativas creadas deviene

de la concurrencia simultánea de encadenamientos productivos, en los que la innovación (proceso que crea valor), la retroalimentación de la investigación, la aplicación y la experimentación de saberes locales, y la especialización generan crecientes economías de escala. Además, la regulación debe proteger a aquellos sectores que se encuentren en proceso de aprendizaje (Ja Hoon Chang, 2011).

Las características de la economía mundial presentan características de inestabilidad, flexibilización y concentración del valor y la producción. Este tipo de características colocan a los territorios en escenarios de mayor vulnerabilidad y dependencia en la competencia de productos estandarizados. Es así que la especialización, la diversificación y la cooperación técnica son las estrategias centrales que la región debe encarar en un proceso de largo plazo. Este trabajo llevará a capitalizar los logros en materia de inclusión social conseguidos en la última década, incrementando la productividad en sectores que deben ser dinámicos y dando lugar a economías de conocimiento.

Las industrias y los capitales culturales son sectores cuyas características de especialización y concentración de capacidades determinan el sendero de desarrollo del territorio, potenciando la generación de innovación en diversos eslabones y sectores de la economía. Esto define, como resultado, un conjunto de valores específicos vinculados con la generación de riqueza, el fortalecimiento de la cultura y la definición de un tipo de distribución del ingreso.

En suma, este espacio hará foco en las industrias del conocimiento y en los procesos de innovación que promueven ventajas comparativas locales, como mecanismo que promueva economías inclusivas (Acemoglu y Robinson, 2012).

II.1 Articulación entre instituciones, industrias culturales y desarrollo.

La creación y transformación de la información durante los pasados treinta años ha impuesto un nuevo requisito para la competencia: la economía del conocimiento solo crea valor añadido en los productos y servicios en cuyo proceso de creación o transformación participa.¹ Es decir que la economía contemporánea está determinada por la incorporación de procesos de innovación (ideas que crean valor) en los procesos productivos.

Junto con este primer elemento centrado en la creatividad, existe también otro basado en la incorporación de diferenciación y cooetencia (“cooperación” más “competencia”) dentro de un marco de construcción de identidad. Esta característica potencia la innovación al colocar un eje en el territorio, la historia y la diversidad. La sinergia de estos elementos hace posible que los sectores vinculados a la industria del conocimiento y de la cultura sean responsables de estrategias y procesos de crecimiento capaces de favorecer tanto la diversificación productiva de bienes y servicios como el desarrollo local de un territorio determinado a corto, mediano y largo plazo.

Es mediante instituciones inclusivas que promuevan la validación de mercado mediante mecanismos de precios que garanticen una inclusión basada en la innovación y en la diferenciación que las industrias culturales representan una oportunidad para el desarrollo de los territorios. La inversión en procesos de conocimiento basados en procesos creativos locales generaran un incremento de las capacidades y de los grados de libertad de los individuos participantes mediante sinergias de valor (Boisier, 2004) y realización de los fines propuestos por el desarrollo (poder realizar las acciones que el individuo tiene razones para valorar).

¹ En este punto, se puede señalar que los procesos de creación de valor a lo largo de la historia de la humanidad se han basado en el conocimiento que permite transformar las condiciones de producción mediante el incremento de la productividad socialmente utilizada.

Así, las instituciones, el enfoque de las capacidades y las ventajas comparativas creadas se juntan para el logro de un mismo objetivo: potenciar la libertad efectiva de los individuos que componen una sociedad. Este resultado será validado por el mercado mediante mecanismos de descubrimiento de precios en un esquema de competencia.

El último siglo ha demostrado que las industrias culturales tienen un poderoso efecto multiplicador en la generación de ingresos y de las capacidades locales. El creciente número de personas que se desplazan a nivel global por motivos turísticos y laborales ha crecido exponencialmente durante los últimos cien años y ha generado un nuevo desafío económico: la generación de valor que utilice los saberes propios del territorio como ventaja comparativa junto con el crecimiento de las industrias culturales como estrategias de desarrollo. El incremento de las capacidades locales, el fomento de la innovación y la diversificación productiva son, por lo tanto, determinantes para alcanzar el éxito buscado.

Los últimos cincuenta años se han caracterizado por una democratización y una diversificación de los mercados culturales, que han ingresado a nuevos territorios, a un sector que era característico del mundo occidental y Europeo hasta la década del 1950. La actualidad está representada por una multiplicidad de espacios de mercado y de producciones artísticas de relevancia y competitividad internacional. Los artistas se han vuelto individuos cuya presencia es requerida en diversos espacios y en donde su figura se ha vuelto central en la determinación del valor económico (Graw, 2013).

Todos los procesos de desarrollo exitosos a nivel internacional han basado su estrategia — primero— en la creación de sectores de alta especialización y —luego— en una diversificación que incremente la productividad social mediante el aprovechamiento de los conocimientos adquiridos. Solo esta especialización seguida de una diversificación promueve las industrias del conocimiento que, asociadas a los diferentes procesos de producción, establecen sinergias en la generación de valor entre los sectores.²

América Latina cuenta con la oportunidad de establecer nuevas propuestas que aporten su identidad a una construcción que busque establecer nuevos mecanismos de generación de riqueza basados en estas industrias.

III. UNA TEORÍA DEL VALOR PARA EL ARTE

Fue Adam Smith quien realizó la pregunta que desembocaría en el desarrollo de la Economía como ciencia social respecto del origen del valor. Si existe riqueza esta debe provenir de alguna fuente, entonces ¿Qué es lo que genera valor? ¿Cuál es el proceso, mecanismo o elemento que genera valor? En su momento el axioma sobre la producción como representación de la riqueza era un hecho pero no así su origen, sobre el cual no se había profundizado.

Es desde este punto que el recorrido de la formulación y estudio sobre el valor ha recorrido un largo camino representado en dos visiones principales expuestas por la corriente clásica en la teoría objetiva del valor y la escuela neoclásica con la teoría subjetiva de valor.

Para los clásicos el valor debía provenir de una fuente común, esto corresponde a la búsqueda de un orden colectivo y esta fuente era el trabajo humano (objetivado) socialmente necesario para la fabricación de la mercancía como fuente originaria del valor.

² Por ello, es importante destacar que la sola diversificación no es una opción de políticas a largo plazo para los territorios en la medida que pretendan consolidar estos procesos.

En tanto los neoclásicos estudiaron el fenómeno de una forma completamente diferente basada en el deseo como origen del valor (visión desarrollada desde Jeremy Bentham por los Utilitaristas). La fuente determinante del valor será para esta escuela una comparación entre deseos y los costos de producción para una canasta de consumos (Alfred Marshall, 1931).

En suma, y regresando al estudio que abordamos en este artículo, podríamos establecer que existen dos componentes originarios que representan el valor en el arte y que se corresponden con características presentes en las dos explicaciones del valor previamente expuestas.

Por tener este mercado características particulares vinculadas a su funcionamiento, a la limitación de su oferta y al peso relativo de la demanda se configura un funcionamiento particular. El valor estará explicado por el juego de los dos componentes antes mencionados, a saber.

III.1 Dos componentes principales:

- Un Componente subjetivo de valor basado en la generación de valor simbólico. Valor simbólico que genera deseos (búsqueda de placer a la Bentham) y constituye la base para la utilidad marginal. Aquí, el valor simbólico se determina como propiedades intangibles inherentes a la obra que únicamente pueden existir en medida que sean reconocidas por los demás.
- Un Componente objetivo de valor avalado por el trabajo objetivado en los procesos vinculados al funcionamiento del mercado y de las actividades necesarias en las funciones de los mercados del arte (funcionamiento de las ferias, bienales, galerías, etc.).

En el mercado del arte todo valor económico se encuentra respaldado por un valor simbólico que lo constituye como obra. Este valor presenta características especiales vinculadas a la categoría de lo Bello como “aquello que se registra en el momento en que ocurre” (Muriel Barbery, 2007) refiriéndose a la sensación inasible que se produce al contacto con una obra de arte), esto representa la vivencia de un flujo de transformación del sujeto. Esta característica está asociada en el estudio de la economía empírica a la economía de la felicidad relativa a la importancia de la vivencia para la construcción de la felicidad y por tanto del valor. Todo proceso que genera felicidad y por lo tanto placer (Bentham, 2008) se refiere a un proceso vinculado a una vivencia, toda felicidad es un flujo, una transformación. La experiencia artística como la experiencia religiosa comparten la imposibilidad de capturar la transformación, lo inasible relativo a la belleza. Parecería que siempre se nos va de las manos todo momento de transformación que tiene la capacidad de elevarnos. Estos procesos sin embargo cuentan con un potente valor simbólico relativo a la propia experiencia y es este valor el que se traduce en un valor de mercado, en un precio (Cohen, 2013).

Así podemos establecer un fuerte vínculo entre el valor simbólico y el valor económico que se reforzara o debilitara en relación a los determinantes institucionales y objetivos relacionados con el trabajo humano objetivado en el proceso de producción del mercado del arte.

El valor constituido por el proceso subjetivo mediante la conformación de valor simbólico corresponde al valor originario del arte y este se relaciona con la belleza y la búsqueda del placer. No obstante, este valor no es estable ni es “cierto” sin la intermediación de un conjunto de actores y procesos vinculados al funcionamiento del mercado del arte. Aquí ingresan elementos constitutivos del valor relacionados con la cantidad de trabajo humano objetivado en el proceso de producción. Todo proceso cultural requiere de trabajo humano por definición y este constituye una fuente de valor objetiva. La producción, la realización de la obra y la comercialización para enmarcar estos procesos en grandes dimensiones corresponden a los momentos constitutivos en la generación de valor de mundo del arte.

Así planteado podemos exponer dos procesos y dos momentos que se refuerzan mutuamente y que constituyen la explicación de la construcción y determinación del valor en el mercado del arte. Los museos, los teatros, las ferias y las bienales constituyen en la actualidad espacios de validación del valor en tanto espacio para la validación del valor simbólico que se transformará en valor económico. La constitución de estos espacios institucionales garantiza el funcionamiento del mercado y la creación y estabilidad del valor.

IV. CONCLUSIONES

El aporte teórico desarrollado ha buscado ampliar la base de análisis sobre la construcción de políticas públicas capaces de aumentar la estructura productiva y su competitividad.

Para ello, he abordado el estudio de las instituciones en primer lugar que promueven procesos de Desarrollo. Nuestro interés fue exponer elementos necesarios para pensar los ordenamientos socio-económicos y las dinámicas institucionales para la construcción de sociedades más inclusivas. La segunda parte se centró en abordar cuestiones relativas a la generación de ventajas comparativas creadas en el sector de las industrias culturales.

En base a lo trabajado en este documento podemos establecer una serie de prioridades que los territorios deberán abordar en la construcción de sus políticas territoriales para fomentar procesos de Desarrollo Territorial. A saber:

- 1) Es así que se ha tomado la reflexión sobre la construcción de ventajas comparativas creadas como eje capital para el estudio de los mecanismos de motivación para la generación de procesos creativos, de valor simbólico y de valor económico. Asimismo, la especialización, la diversificación y la cooperación técnica, como las estrategias centrales que deben encarar los territorios para procesos a largo plazo.
- 2) Se ha considerado a las economías del conocimiento fundamentales para las estrategias de acumulación vinculadas a ciclos de crecimiento constantes y estables; asimismo, a las industrias culturales, los capitales culturales e históricos y los procesos creativos, para promover las condiciones de surgimiento de emprendedores creativos, que dependerán de las instituciones políticas y económicas que posibiliten su desarrollo.
- 3) También se ha hecho hincapié en la creatividad y los capitales históricos-artísticos como elementos centrales de los procesos territoriales de construcción de sinergias de valor. En definitiva, se ha puesto foco en que la construcción de ventajas comparativas creadas deviene de la concurrencia simultánea de encadenamientos productivos donde la innovación (proceso creativo que crea valor), la retroalimentación de la investigación, la aplicación y la experimentación de saberes locales y la especialización generan crecientes economías de escala.

En conclusión, las industrias y los capitales culturales son espacios cuyas características de especialización y capacidades potencian la generación de valor, la construcción de capacidades individuales y la diversificación de sectores de la economía. El resultado final esperado, claro está, es la generación de un conjunto de valores específicos vinculados a la creación de riqueza, el fortalecimiento de la cultura y una mejor distribución del ingreso.

V. BIBLIOGRAFÍA

ACEMOGLU, D., ROBINSON, J. (2006). *Economic Origins of Dictatorship and Democracy*. Cambridge University Press.

—. (2012) *¿Por qué fracasan los países? Los orígenes del poder, la prosperidad y la riqueza*. Buenos Aires: Ariel.

ADORNO, Th. y HORKHEIMER, M. (2013): *Dialéctica de la Ilustración*, Madrid, Akal.

ADORNO, Th. y MORIN, E. (1967): *La industria cultural*, Buenos Aires, Galerna.

BARBERY, M. (2007): *La Elegancia del Erizo*, Buenos Aires, Planeta.

BENTHAM, J. (2008): *Introducción a los principios de moral y legislación*, Buenos Aires, Claridad.

BOISIER, S. (2004): *Desarrollo endógeno: ¿para qué?, ¿para quién?*, en http://www.cedet.edu.ar/Archivos/Bibliotecas/ponencia_boisier.pdf, consultado el 13 de mayo de 2017.

BOURDIEU, P. (1983): *Poder, Derecho y Clases Sociales*. Desclée.

CEJUDO CÓRDOBA, R. (2007): “Capacidades y libertad. Una aproximación a la teoría de Amartya Sen”, en *Revista Internacional de Sociología*, vol. LXV, núm. 47, págs. 9-22.

CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) (2014): *Pactos para la igualdad. Hacia un futuro sostenible. Trigésimo quinto período de sesiones de la CEPAL. Lima, 5 a 9 mayo de 2014*, en:

http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/36692/6/LCG2586SES353s_es.pdf, consultado el 13 de mayo de 2017.

CORNELLA, A. (1999): “Cambios en la cadena de valor en la industria editorial”, en:

<http://www.infonomia.com/img/pdf/cadenadevalor.pdf>, consultado el 13 de mayo de 2017.

FLECK, R. (2014): *El sistema del arte en el siglo XXI*, Buenos Aires, Mar Dulce.

GARCÍA CANCLINI, N. (2002): “Las industrias culturales y el desarrollo de los países americanos” El desarrollo y la gestión del conocimiento, en:

<http://www.oas.org/udse/espanol/documentos/1hub2.doc>, consultado el 13 de mayo de 2017.

GARRIDO SÁNCHEZ, P. (2009): “Amartya Sen, o el desarrollo humano como libertad” El desarrollo y la gestión del conocimiento, en:

<http://www.nuevarevista.net/articulos/amartya-sen-o-el-desarrollo-humano-como-libertad>, consultado el 13 de mayo de 2017.

GETINO, O. (1994): *Las industrias culturales en la Argentina. Dimensión económica y políticas públicas*, Buenos Aires, Colihue.

GRAU, I. (2013): *¿Cuánto vale el arte?*, Buenos Aires, Mar Dulce.

GROYS, B. (2014): *Volverse Público*, Buenos Aires, Caja Negra.

THORNTON, S. (2008): *Siete días en el mundo del arte*, Barcelona, Edhasa.

MARSHALL, A. (1931): *Principios de Economía*. Barcelona, El consultor Bibliográfico.

NOZICK, R. (1988): *Anarquía, Estado y utopía*, Barcelona, Fondo de Cultura.

NUSSBAUM, M. (2014). *Emociones políticas*. Barcelona: Paidós.

—. (2012a). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

- . (2012*b*). *Las fronteras de la justicia: consideraciones sobre la exclusión*. Barcelona: Paidós.
- RAWLS, J. (2012): *La Justicia como equidad: Una reformulación*. Barcelona, Paidós.
- . “Teoría de la Justicia”, Mexico, 1979, Fondo de Cultura
- RESICO, M. (2015): capítulo de libro “*The challenge of institutionalizing social inclusion: Latin American case*,” en Flavio Felice, Gennaro Taiani (edd.), *Poveri e ricchi. La sfida: istituzionalizzare l’inclusione sociale*, Lateran University Press, 2015, 316 pp., (ISBN): 9788846510501.
- SEN, A. (2000*a*). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- . (2000*b*). *La libertad individual como compromiso social*. Quito: Abya-Yala.
- . (2011). *La idea de la justicia*. Buenos Aires: Taurus.
- . DIALOGO N° 22, Septiembre de 1997. Oficina de Información al Público para América Latina y el Caribe, OPI/LAC-UNESCO
- URQUIJO ANGARITA, M. J. (2014): “La teoría de las capacidades en Amartya Sen”, en *EDETANIA*, núm. 46, págs. 63-80.

**OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO:
UM ESTUDO SOBRE A OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA
E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR
DA JURISPRUDÊNCIA BRASILEIRA APÓS
A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988**

LIMA DE ALMEIDA, CARLOS ALBERTO

OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO. UM ESTUDO SOBRE A OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA E A JUDICIALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO A PARTIR DA JURISPRUDÊNCIA BRASILEIRA APÓS A CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988

I. INTRODUÇÃO

O presente trabalho decorre de pesquisa em andamento no estágio de Pós-Doutoramento vinculado ao Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e apresenta como tema a objeção de consciência, cuja delimitação está centrada na perspectiva de investigar sua relação com a judicialização da educação a partir da jurisprudência brasileira após a Constituição Federal de 1988, tendo como ambiente de investigação o Tribunal Regional Federal da Segunda Região, em julgados relacionados à seção judiciária do Rio de Janeiro, e o Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro.

A submissão ao Simpósio Direitos Humanos, Educação e Democracia, que se destina às investigações e ao debate dos referenciais teóricos e dos pressupostos práticos que possibilitam a garantia real do direito à educação na construção de uma moderna Teoria dos Direitos Humanos, durante o 56º Congresso Internacional de Americanistas, guarda relação com a perspectiva de um estudo interdisciplinar envolvendo a educação e o direito.

Para Correia (2015, p. 13) “a objeção de consciência constitui um tema importante em qualquer lugar ou tempo”. O desafio que se coloca para a pesquisa, ao articular os temas objeção de consciência e educação, decorre dos dilemas e de escolhas que possam surgir a partir de um possível confronto de interpretações a partir das escrituras e das leis, pois remete a uma reflexão feita por Habermas (1997), ao discorrer sobre a dificuldade que teve ao se deter em discussões especializadas do Direito e o respeito que desenvolveu em relação à área, destacando a importância de sugestões voltadas para a clarificação da compreensão paradigmática que serve de pano de fundo ao direito e à moral.

Noutras palavras, pensar os limites e possibilidades da realidade prática que se desenvolve no ambiente escolar, da educação básica ao ensino superior, e os desafios que se anunciam quando da possibilidade do exercício por parte dos alunos em relação ao direito de consciência aumenta a possibilidade de conflitos de interesses e também dos paradigmas que serão utilizados para a construção de qualquer solução de composição que tenha que enfrentar o campo da moral e do direito respeitando a objeção como um exercício de direito do indivíduo/aluno na esfera de suas liberdades.

O problema da pesquisa em andamento: Quais os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência?

O objetivo geral consiste em analisar o direito à objeção de consciência e sua relação com a judicialização da educação, tendo a pesquisa os seguintes objetivos específicos: a) Investigar os antecedentes históricos e documentais relacionados ao direito à objeção de consciência de modo a contextualizar o tema no contexto internacional e no ordenamento jurídico brasileiro; b) Mapear as categorias de conflitos de interesse submetidos ao Poder Judiciário que tenham por fundamento o exercício do direito à objeção de consciência e selecionar os casos relacionados à educação; c) Examinar os fundamentos empregados pelos tribunais no julgamento de casos relacionados à

educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência.

É importante esclarecer que, em atenção ao edital da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, o projeto de pesquisa apresentou “material e métodos” e “forma de análise dos dados” em etapas separadas.

Vejamos a primeira parte: a metodologia a ser adotada pode ser sintetizada em pesquisa documental e pesquisa bibliográfica. O enquadramento teórico do presente estudo parte da problemática da judicialização da educação, com foco no tema objeção de consciência, estando relacionado às hipóteses de conflitos de interesse envolvendo instituição de ensino e aluno e/ou contratante de serviço de educação escolar que tenha por fundamento o direito à objeção de consciência, decididas em ações no âmbito dos Juizados Especiais / Turmas Recursais e Varas Cíveis do Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro e do Juizados Especiais Federais e Varas Cíveis da Seção Judiciária do Rio de Janeiro.

No que se refere à pesquisa documental, a coleta de dados se dará pelas páginas dos mencionados tribunais, utilizando-se o espaço público reservado à pesquisa de jurisprudência e utilizando-se as categorias em exame neste projeto, tais como “direito à consciência”, “direito à objeção de consciência”, “objeção de consciência”, “educação”, “educação escolar”, “ensino”, entre outras que possam constar no acervo, entre as indexadas, pelos mencionados tribunais em seus respectivos banco de dados.

Ainda em relação à pesquisa documental, também serão examinados, entre outros que ainda possam ser indicados no processo de supervisão, os seguintes: Declaração Universal dos Direitos do Homem; Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; Decreto Legislativo nº 226, de 12 de dezembro de 1991; A Carta de Adesão ao Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos; e o Decreto nº 592, de 6 de julho de 1992.

Adota-se, em relação à pesquisa bibliográfica, a lição de Severino (2007 p.134), segundo a qual “a escolha das obras deve ser criteriosa, retendo apenas aquelas que interessem especificamente ao assunto tratado”. Neste contexto, as referências inicialmente apresentadas como relevantes representavam a percepção no momento da elaboração do projeto e estão sendo ajustadas no decorrer da pesquisa por iniciativa do pesquisador e ainda poderão ser, até a confecção do relatório final, ampliadas ou mesmo modificadas no processo de supervisão, tendo em vista as categorias em exame e o problema para o qual se busca a formulação de resposta.

A pesquisa documental relacionada às decisões judiciais pretende compreender o período de 5 de outubro de 1988 a 4 de outubro de 2017, representando o total de 29 anos de jurisprudência. Todavia, considerando o acidente o sofrido pelo pesquisador e cirurgia realizada em dezembro de 2017, existe a hipótese de se estender o prazo da pesquisa por mais um ano, nos termos do edital ao qual se submeteu a pesquisa. Neste caso, a intenção é ampliar o levantamento do acervo até 4 de outubro de 2018, de modo a permitir o levantamento de 30 anos de jurisprudência.

No que se refere à “forma de análise dos dados”, vejamos: para o tratamento dos dados coletados será adotada a análise de conteúdo. Após a coleta dos dados nas páginas dos tribunais, o acervo encontrado será objeto de triagem de modo a identificar os acórdãos relacionados ao direito processual e ao direito material. Após a triagem, os dados receberão análise quantitativa que será expressa por gráficos representativos, produzidos com o programa estatístico Excel 2016, e análise qualitativa, tanto em relação aos motivos que deflagram as ações quanto aos fundamentos empregados nas decisões. No que tange os dados quantitativos esses serão trabalhados buscando agrupar informações comuns, tais como tipo de ações, fundamentos dos pedidos, questões materiais e processuais, fundamentos utilizados em decisões monocráticas ou colegiadas, entre

outros indicadores. Neste contexto, embora se afirme que os documentos receberão tratamento quantitativo, tal escolha estará relacionada a representação dos dados coletados, sendo percebida a pesquisa documental como um método de investigação da realidade social. No que se refere aos demais documentos internacionais mencionados, estes serão referenciados (ou não) a partir dos fundamentos utilizados nas decisões judiciais, examinadas na perspectiva histórica.

Assim, contextualizada a pesquisa, impõe-se esclarecer os limites do que se deseja para este trabalho, elaborado para o 56º Congresso Internacional de Americanistas, e que se oferece como um esforço inicial de delimitação conceitual relacionada ao direito à objeção de consciência.

II. OBJEÇÃO DE CONSCIÊNCIA: DELIMITAÇÃO CONCEITUAL

O tema objeção de consciência requer algumas cautelas na exposição, uma vez que, em sua abordagem, o pesquisador adote algumas cautelas que permitam ao leitor perceber o contexto em que a abordagem está sendo feita, no esforço empreendido para a sua delimitação conceitual.

Essa cautela se faz necessária de modo que se possa pensar em diferentes variáveis, tais como: (1) se o recorte da abordagem se desenvolve no tempo presente ou em algum outro momento da história da humanidade; (2) se possível identificar sobre qual fundamento se pretende exercer a objeção de consciência; (3) se o fundamento decorre de um documento internacional ou nacional; (4) a natureza do documento sobre o qual se fundamenta o exercício da objeção de consciência. Esse rol é meramente exemplificativo e se presta apenas para um esforço inicial de problematização de diferentes questões que podem estar relacionadas ao tema.

Peço licença para contar uma breve história que se presta para ilustrar a extensão da última reflexão: após a primeira entrevista com Profª Drª Jane Reis Gonçalves Pereira, docente permanente do Programa de Pós-Graduação *strictu sensu* em Direito da Universidade do Estado do Rio de Janeiro e que eu desejava que aceitasse a supervisão para o estágio pós doutoral, ela me fez referência ao tema objeção de consciência como sendo do seu interesse e fez uma referência ao filme “Até o último homem” (2016), que eu até já tinha ouvido falar, mas que até então não havia assistido.

E qual a razão de contar essa história?

Quem já assistiu ao filme sabe que ele é baseado em fatos reais e envolve a história de Desmond Thomas Doss, que “em abril de 1942, Doss foi recrutado pelo Exército dos Estados Unidos, mas se negou portar uma arma. A única arma que portava era uma Bíblia de bolso” (FRAZÃO 2017).

Neste contexto é fácil perceber que a objeção de consciência do militar estadunidense estava relacionada com a sua fé. Retornando para a história do militar, na batalha de Okinawa, “depois de escalar a montanha a tropa foi recebida por um intenso fogo inimigo. Desmond Doss conseguiu retirar daquela região mais de 75 fuzileiros feridos, arrastando-os e carregando um a um para levá-los até a base americana, com a ajuda de uma corda” (FRAZÃO 2017).

A importância da história desse caso real de objeção de consciência pode ser percebida pelo fato de que, “em outubro de 1945, Doss recebeu uma Medalha de Honra das mãos do presidente Harry S. Truman durante uma cerimônia na Casa Branca” (FRAZÃO 2017).

Finalizando essa história, esclareço que o ponto que desejo que seja percebido guarda relação com as cautelas que me referi antes. Se o leitor for conduzido a pensar sobre a objeção de consciência a partir da história de Desmond Thomas Doss é possível que contextualize o tema pensando que a objeção de consciência somente será possível quando envolver alguma questão de ordem religiosa ou mesmo associando a possibilidade de tal exercício em casos que o conflito de

interesses envolva o serviço militar. Por isso é importante sempre ter em mente as variáveis que podem interferir na abordagem do tema.

Mas, antes de avançarmos em relação às diversas possibilidades de fundamento envolvendo a objeção de consciência, vamos aproveitar esse mesmo episódio da Segunda Guerra Mundial para outras reflexões. “Confisco de bens, esterilização, tortura, experimentos médicos com seres humanos, pena de morte, deportação, banimento: tudo isso era praticado de forma regular pelos membros do Terceiro Reich, sob o comando de Hitler, como se fosse algo perfeitamente normal” (MARMELSTEIN 2018, p. 5). O aparato estatal que banalizou o mal, conforme destacou o autor (2018 p. 5) acabou “funcionando de forma burocratizada, estruturado para cometer as maiores atrocidades em nome do Estado”.

Oferecendo uma reflexão sobre os efeitos do fim da Segunda Guerra Mundial no contexto de valorização da dignidade da pessoa humana, entre outros pontos, Novelino (2013 p. 32) destaca que:

A perplexidade causada pelas terríveis experiências nazistas e pela barbárie praticada durante a guerra despertou a consciência coletiva sobre a necessidade de proteção da pessoa humana, a fim de evitar que pudessem ser reduzidas à condição de mero instrumento para fins coletivos ou individuais e impedir qualquer tipo de distinção de categorias hierarquizadas em seres humanos superiores e inferiores.

Se por um lado essas experiências históricas produziram uma mancha vergonhosa e indelével na caminhada evolutiva da humanidade, por outro, foram responsáveis pela reação que culminou por alçar a dignidade da pessoa humana à categoria de núcleo central do constitucionalismo contemporâneo, dos direitos fundamentais e do Estado constitucional democrático. (NOVELINO 2013, p. 32).

Retomando ao exame da objeção de consciência a partir documento Objeção de consciência ao serviço militar, temos que:

Pelo menos desde meados do século XIX, as palavras "objeção de consciência" foram aplicadas intermitentemente à recusa de prestar serviço militar por razões de consciência. No *Concise Oxford English Dictionary* (12ª ed.) "Consciência" é definida como "o sentido moral da pessoa que lhe permite distinguir entre o bem e o mal". Desde o início do século XX, a expressão "objeção de consciência" tem sido usado quase exclusivamente no contexto da recusa em prestar serviço militar, na medida em que implica que é "ao serviço militar", a menos que seja feita referência explícito a alguma outra forma de objeção. (ONU 2012, p. 2, tradução nossa)

Com o término da Segunda Guerra Mundial o tema objeção de consciência e o serviço militar toma outra dimensão com a dignidade da pessoa humana sendo elevada à categoria de núcleo central do constitucionalismo contemporâneo, como destacado por Novelino (2013). Na mesma perspectiva, verificaremos a expansão do reconhecimento da objeção de consciência por muitos países, como se depreende do documento elaborado pela ONU (2012 p. 5, tradução nossa):

No final da guerra, a Dinamarca tornou-se o primeiro país com um sistema obrigatório de recrutamento em tempo de paz a aprovar legislação que reconhecia a objeção de consciência. Em 1922, a Finlândia introduziu a opção de prestar serviço militar em funções não-combatentes, embora tal serviço permanecesse obrigatório sob pena de prisão.

Desde a Segunda Guerra Mundial, quando o serviço militar obrigatório tornou-se generalizado, a questão da objeção de consciência foi levantada em todos os continentes, especialmente em países onde o recrutamento é obrigatório. Muitos países reconhecem a objeção de consciência em suas leis ou mesmo em sua constituição. Com a adoção da Declaração Universal dos Direitos Humanos e, posteriormente, do Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, a objeção de consciência tornou-se uma importante questão de direitos humanos.

Esse conjunto de informações em que o tema objeção de consciência se relaciona com o tema serviço militar, tanto em tempos de guerra quanto em tempos de paz, pode causar a percepção de que esta é a única abordagem existente. A força dramática dos acontecimentos envolvendo a guerra pode ter contribuído para tal percepção, conforme destaca Major (1992 p. 350, tradução nossa):

Inicialmente, deve-se entender que a objeção de consciência não se refere simplesmente à recusa de uma pessoa em portar armas em tempo de guerra. A expressão também pode se aplicar a uma variedade de situações em que um indivíduo decide seguir os ditames de sua consciência, em vez do interesse coletivo da sociedade. Entretanto, como os eventos recentes demonstraram mais uma vez, a forma mais dramática e talvez mais complexa de objeção de consciência está relacionada ao serviço militar.

Da reflexão acima, devemos destacar que a expressão objeção de consciência “também pode se aplicar a uma variedade de situações em que um indivíduo decide seguir os ditames de sua consciência” (MAJOR 1992, p. 350, tradução nossa). Se existem outros fundamentos possíveis para o exercício do direito à objeção de consciência, como sustentado pelo autor talvez seja prudente, antes de avançarmos por esse caminho de investigação, responder a seguinte questão: como podemos explicar o que seja objeção de consciência?

A consciência pode ser definida como uma convicção ética genuína, seja de inspiração religiosa ou humanista, que é apoiada por uma variedade de fontes. Como foi declarado no caso *United States v. Nordlof*, a consciência é um "juízo moral que proíbe a violação de um princípio ético previamente reconhecido". Acredita-se que as crenças de consciência refletem "a convicção interior de um indivíduo sobre o que é moralmente correto ou moralmente errado, e é uma convicção que é genuinamente alcançada e mantida depois de algum processo de reflexão sobre o assunto". Em todas as situações, a recusa de consciência pode ser caracterizada como "descumprimento de uma injunção legal ou ordem administrativa mais ou menos direta" (MAJOR 1992, p. 350, tradução nossa).

Contextualizada a possibilidade do ser humano viver de acordo com a sua consciência, a objeção de consciência pode ser explicada como uma liberdade pública do indivíduo de se negar a fazer algo, pautando sua conduta a partir de suas convicções religiosas, políticas ou filosóficas.

Também pode ser percebida como o exercício de um direito, ou seja, o indivíduo pode estabelecer um limite, uma fronteira daquilo que aceita ou não aceita fazer, do que concorda ou não concorda em participar, a partir de suas convicções. Esse exercício de consciência por parte do titular deve ser percebido por direito que não deverá ser violado por outrem, nem mesmo pelo Estado.

Propondo uma dupla perspectiva de reflexão, Correia (2015, p. 13), em um primeiro momento, aponta o direito à objeção de consciência como corolário da liberdade de consciência. Em seguida, o autor propõe uma reflexão no sentido de que o exercício de tal direito permite a averiguação “do grau de liberdade de que gozam os cidadãos pertencentes a determinada comunidade política e, paralelamente, a medida de intervenção do Estado no domínio privado dos cidadãos”.

De um modo geral, a objeção de consciência pode ser considerada como uma forma de resistência a uma norma legal, sempre que esta reserva se produza pelo surgimento de um conflito entre as obrigações morais, religiosas ou de justiça de uma pessoa e o cumprimento de um dever legal. Nas palavras de Prieto, “é o não cumprimento de uma obrigação de natureza pessoal, cuja realização produziria no indivíduo uma lesão grave de sua própria consciência ou, se preferir, de seus princípios de moralidade. Segundo García Herrera, o contraste de ambas as normas “induzem ao sujeito, com base em profundas convicções ideológicas, a optar pelos ditames do dever moral e se

negar a acatar a ordem do poder público, por estimar que está em jogo algo essencial e irrenunciável à pessoa humana. (GUZMÁN; MIRALLES, 2006, p. 36, tradução nossa)

O recorte autorizador da objeção de consciência colocado por Guzman e Miralles (2006) indica que o exercício de tal direito poderia ser decorrente de um conflito de natureza moral, religiosa ou de justiça. A interpretação da motivação, entretanto, me parece que pode alcançar contexto mais ampliado como sustenta Correia (2015, p. 18) ao afirmar que:

“[...] os motivos que se encontram subjacentes à actuação do objector fundamentam-se quer nas clássicas razões de ordem religiosa, filosófica e moral, quer nas modernas ponderações de ordem humanitária, política, social, ética, ou ainda em outros fundamentos do mesmo género”.

Para o referido autor, os requisitos característicos que se prestam para constituir o conceito de objeção de consciência podem ser agrupados numa tríplice perspectiva. Na dimensão externa, Correia (2015, p. 18) destaca “em primeiro lugar, o traço mais característico da objecção de consciência traduz-se na recusa de obediência a uma norma jurídica, ou na submissão a uma directriz de uma autoridade pública, ou ainda, na rejeição de uma proposta ou comportamento imposto”. A segunda dimensão guarda relação com o foro íntimo do objector de consciência. Neste caso, importa saber quais são os motivos ou as razões invocadas para se recusar ao cumprimento da obrigação. Logo, como visto, será fundamental investigar o ordenamento jurídico de cada Estado e os contornos que envolvem os limites no domínio de cada cidadão.

No caso da pesquisa proposta, importará investigar a contextualização do tema no ordenamento jurídico brasileiro e os casos relacionados à educação em que o conflito de interesse submetido ao Poder Judiciário envolva o exercício do direito à objeção de consciência. Tal ressalva, em relação ao foco da pesquisa, tanto é importante diante da perspectiva de tratamento diferenciado pelos ordenamentos jurídicos dos diferentes Estados pertencentes à comunidade internacional quanto pela abrangência que se pode ter para invocar o direito à objeção de consciência, como visto, por argumentos de ordem religiosa, filosófica, moral, humanitária, política, social, ética, ou ainda em outros fundamentos do mesmo género.

Isto nos levaria a indagar, numa perspectiva comparada, qual a delimitação conceitual admitida nos diferentes Estados pertencentes à comunidade internacional. E mais ainda: qual o tratamento que seria dispensado pelo Poder Judiciário correspondente diante de um conflito de interesses cujo fundamento estivesse numa alegação de exercício de direito à objeção de consciência. Problematizar tais questões implica em mais uma vez refletir sobre as diferentes variáveis que podem incidir no exame do tema objeção de consciência.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras de Albendea (1988), Born (2104), Cattelain (1973), Correia (1993) Guzman e Miralles (2006), Major (1992), Roca (1993) proporcionaram ao pesquisador, até a presente etapa de estudos, a percepção do quanto o tema objeção de consciência é desafiador.

Como aponta Born (2014, p. 13) “o imperativo de consciência protegido pela Constituição [brasileira] e pelas convenções internacionais de direitos humanos carece da identificação das liberdades a serem protegidas e a delimitação do seu exercício para serem efetivadas”.

No que se refere aos demais documentos referenciados, percebe-se a necessidade de ampliação da investigação, a partir da contribuição de Major (1992, p. 356-357, tradução nossa):

O primeiro padrão internacional sobre o qual se pode fundar o direito de objetar de consciência ao serviço militar é o direito à liberdade de pensamento, consciência e religião. Muitas convenções internacionais afirmam que todos têm o direito à liberdade de consciência e religião e que tal liberdade inclui o direito de manifestar a crença individual no ensino, prática, adoração e

observância. Tais convenções incluem a Declaração Universal dos Direitos Humanos, o Pacto Internacional sobre Direitos Civis e Políticos, a Convenção Européia sobre Direitos Humanos e Liberdades Fundamentais, a Declaração Americana sobre os Direitos e Deveres do Homem, a Convenção Americana sobre Direitos Humanos, e Carta Africana dos Direitos Humanos e dos Povos.

Por fim, outras questões surgiram a partir do esforço inicial de delimitação conceitual da objeção de consciência, tais como a possibilidade de se investigar antecedentes históricos, a necessidade de avançar na investigação e no exame dos documentos internacionais, a importância de se contextualizar as liberdades e o direito à objeção de consciência nas Constituições brasileiras. Esse conjunto não é exaustivo. Ao contrário, trata-se apenas de percepções provisórias de quem está desenvolvendo a pesquisa tendo como norte a busca de respostas que subsidiem a etapa futura de enfrentamento do problema proposto à investigação em curso.

IV. REFERÊNCIAS

ALBENDEA, Francisco Javier Pelaez. *La Objecion de Conciencia al Servicio Militar em el Derecho Positivo Español*. Madrid: Ministerio de Justicia, 1988.

CATTELAÏN, Jean-Pierre. *La objeción de conciencia*. Barcelona: Oikos-tau, 1973.

CORREIA, Antônio Damasceno. *O direito à objeção de consciência*. Lisboa: Vega, 1993.

FRAZÃO, Dilva. *Desmond Doss: Militar norte-americano*. Disponível em: <https://www.ebiografia.com/desmond_doss/> Acesso em: 29 mai. 2018.

GUZMÁN, José López; MIRALLES, Ángela Aparisi. *El derecho a la objeción de conciencia en el supuesto del aborto: de la fundamentación filosófico-jurídica a su reconocimiento legal*. *Revista Biomedicina*, Montevideo, Noviembre, 2009. Disponível em: <http://www.um.edu.uy/docs/revistabiomedicina_nov_dic%202009/bio_elderechoalaobjecion.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

HABERMAS, Jürgen. *Direito e Democracia: Entre Facticidade e Validade*. Vol. I e II. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HACKSAW Ridge (Original). *Até o último homem (versão brasileira)*. Direção de Mel Gibson. Estados Unidos da América. 2016.

MAJOR, Marie-France. *Conscientious Objection and International Law: A Human Right*, 24 *Case W. Res. J. Int'l L.* 349 (1992). Disponível em: <<http://scholarlycommons.law.case.edu/jil/vol24/iss2/4>>. Acesso em: 29 mai. 2018.

MARMELSTEIN, George. *Curso de Direitos Fundamentais*. 7ª ed. São Paulo: Atlas, 2018.

NOVELINO, Marcelo. *Manual de Direito Constitucional*. 8ª ed. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método, 2013.

ONU. Naciones Unidas. *La objeción de conciencia al servicio militar*. (2012). Disponível em: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ConscientiousObjection_sp.pdf>. Acesso em: 29 mai. 2018.

ROCA, Guillermo Escobar. *La objecion de conciencia en la Constitucion Española*. Madrid: Centro de Estudios Constitucionales, 1993.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico*. 23ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PERMANÊNCIA NO PROEJA: SENTIDOS E BUSCAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

MARTINS DE ABREU JÚNIOR, JUPTER
WANDERLEY DO PRADO, HELEN

PERMANÊNCIA NO PROEJA: SENTIDOS E BUSCAS DO DIREITO À EDUCAÇÃO

I. INTRODUÇÃO

Nos últimos quinze anos, tivemos no Brasil alguns avanços no campo educacional, entre os quais se observam: a universalização do ensino fundamental, a ampliação das vagas nas instituições públicas de ensino, o aumento da escolaridade dos jovens e a expansão do ensino médio.

No que tange a Educação de Jovens Adultos (EJA), historicamente marcada pela oferta de programas e políticas aligeiradas e incipientes, destacou-se o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), instituído em âmbito federal no ano de 2006.

O PROEJA busca atender aos jovens e adultos excluídos do direito à educação, promovendo, além da elevação de escolaridade, a possibilidade de formação profissional. Inserido nesse contexto, o presente trabalho pretende compreender as múltiplas relações que dificultam ou favorecem a permanência dos estudantes nos cursos PROEJA de um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IF), sob a influência dos textos de diretrizes e de estratégias políticas relacionadas ao Programa.

II. ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O PROEJA

Ao se efetivar uma revisão bibliográfica a respeito do PROEJA, pode ser apontado que a produção acadêmica tem contribuído de sobremaneira nas tentativas de implantação do Programa como política pública, prática pedagógica inovadora, além de colaborar no estabelecimento de um novo campo epistemológico. Assim, avaliando-se a relevância de como se constituiu a sistemática do PROEJA e seus aportes, corrobora-se o que Paiva (2012, p. 51) aponta: “[...] o vigor como essa política foi sendo produzida e os desdobramentos que ela provocou na rede podem ser atestados pela farta produção de dissertações e teses”.

Ao avaliar a afirmação contida na reflexão da pesquisadora (PAIVA, 2012), percebe-se a importância de realizar um levantamento bibliográfico e sistemático da produção acadêmica sobre o Programa. O procedimento metodológico de buscar a produção teórica tendo como foco o PROEJA, aspecto insinuado na fala de Paiva (2012, p. 51), tem como meta organizar o “estado do conhecimento” do Programa, processo que tem como característica abordar apenas um setor ou microcampo das publicações sobre um tema. O levantamento dessa pesquisa correspondeu ao seguinte resultado:

TABELA 1: TESES E DISSERTAÇÕES SOBRE PROEJA – 2007 A 2015

ANO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	TOTAL
D	0	0	0	03	12	9	14	12	11	61
MA	2	5	19	36	52	48	30	41	30	263
MP	0	1	2	2	1	3	11	6	14	40
TOTAL	2	6	21	41	65	60	55	59	55	364

Legenda: D = Doutorado; MA = Mestrado Acadêmico; MP = Mestrado Profissional Fonte: Elaboração própria

Ao observar a Tabela 1, percebemos o quanto a produção foi fértil nesse período, destacando, principalmente, a do Mestrado Acadêmico, que obteve um crescimento de cinco para dezenove defesas entre os anos de 2008 e 2009, o ápice de cinquenta e dois trabalhos finalizados em 2011, além do quantitativo geral de dissertações defendidas entre 2007 e 2015, que chegou a duzentos e sessenta e três no período avaliado.

Destacamos que entre as produções encontradas, algumas apresentavam as temáticas acesso, permanência e evasão, diretamente relacionadas ao presente artigo. Nessas produções, percebemos que a questão da permanência no PROEJA tem-se constituído um grande desafio para as instituições federais, tanto pelo fato de os sujeitos não conseguirem reunir condições materiais e sociais para conciliar trabalho e estudo, como pela percepção do público do Programa, que por vezes não encontra nessas instituições um lugar que os compreenda como sujeitos de pleno direito e reconheça suas especificidades, necessidades e potencialidades. Também visualizamos nos trabalhos observações, indicando que os próprios sujeitos não percebem no aumento da escolaridade e na conclusão da educação básica uma possibilidade de buscar melhores condições de integração social e no mundo do trabalho, cabendo então às instituições de ensino estimulá-los nesse sentido.

III. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Ao buscar sentidos e concepções para a permanência na escola, encontramos em Reis (2009, p. 68) um movimento de apropriação de concepções filosóficas ao descrever a permanência como processo de duração, relatando que “a mudança que se opera não se refere ao tempo em si, mas aos fenômenos do tempo [...] a mudança é, pois, um modo de existir que resulta, num outro modo de existir, do mesmo objeto”. Assim, a autora afirma que permanência se refere não só ao ato de continuar, à constância dos indivíduos, mas também à possibilidade de existência com seus pares. Deste modo, permanecer não pode ser compreendido somente como ato de persistir, apesar de todas as adversidades, mas igualmente, às formas de se continuar dentro, de estar junto.

Por meio dessa associação entre permanência e reconhecimento social, Reis (2009) propõe a primazia da relação de coexistência dos pares sobre a existência individual, vislumbrando a proposição dos termos permanência simbólica, compreendida por meio das possibilidades que os sujeitos têm de se identificar com o grupo, ser reconhecido e de pertencer a ele; e permanência material, relacionada às condições financeiras de frequentar a instituição de ensino (REIS, 2009). Tendo como base as abordagens de Carmo & Carmo (2014), verificamos que os autores apresentaram o termo permanência tendo como foco a busca de uma concepção para a modalidade EJA. A partir das leituras realizadas, constatamos, conforme também afirma Carmo (2010), que atribuir à permanência na EJA significados de resistência, insistência ou sobrevivência é mais adequado e coerente com a realidade que vivem jovens e adultos na instituição escola, pelas experiências de trajetórias interrompidas e de interdição do direito à educação vivenciados. Dessa forma, entendendo ser relevante relacionar a permanência na escola ao reconhecimento social que os sujeitos passam a desfrutar quando são escolarizados.

Como procedimento metodológico para o presente trabalho, utilizamos a proposta de investigação sequencial quanti=>quali, método que combina procedimentos das pesquisas quantitativas com métodos qualitativos (CRESWELL, 2007). No caso deste trabalho, a forma de produção de dados quantitativos foi a aplicação de questionários a estudantes e professores, enquanto que para dados qualitativos foi realizadas entrevistas semiestruturadas com coordenadores de curso, diretores de ensino, coordenadores do setor técnico-pedagógico, e pró-reitores. Após um estudo sistemático sobre abordagens qualitativas, foram realizados grupos focais com discentes dos últimos períodos.

Ao utilizar a proposta quanti=>quali, por meio da aplicação de questionários, entrevistas e grupo focal, selecionamos a análise de conteúdo para desenvolver o tratamento de material. De acordo com Bauer (2002, p. 191), a análise de conteúdo é uma técnica para “produzir inferências de um texto focal para o seu contexto social de maneira objetivada”, tendo em vista sua inserção em uma conjuntura mais ampla.

IV. MOTIVAÇÕES E ESTRATÉGIAS DOS ESTUDANTES E DA INSTITUIÇÃO

No período em que foram aplicados questionários aos estudantes, procuramos saber os motivos que mais contribuíram para a permanência desses sujeitos, já que os resultados dessa pergunta ajudariam a esboçar as questões que seriam abordadas posteriormente nas entrevistas e grupos focais. As respostas demonstraram que as metas de grande parte dos discentes do PROEJA estão relacionadas à realização pessoal e às possibilidades profissionais que estes cursos podem proporcionar a esses sujeitos, e ao reconhecimento social que obter a certificação de uma instituição federal poderia representar.

Muitos estudantes ressaltaram a sua satisfação em estar no PROEJA pela oportunidade de aprender cada vez mais e ampliar a sua visão de mundo. A escolarização, neste contexto, é vista como um caminho possível para superação de defasagens no conhecimento e para a melhoria das competências para a vida produtiva.

Em consonância com a fala de Carmo (2010), verificamos que permanecer traz o sentido de coexistir, de existir e conviver com seus pares. Por isso, as respostas que incluem o estímulo dos professores, dos amigos e familiares, da vida em uma instituição federal podem ser indicadores de como se constitui a permanência, especialmente quando se observa que auxílios materiais não parecem em primeiro lugar na ordem de importância para esses estudantes, ainda que se saiba o que condições financeiras podem significar na vida de todos eles.

O convívio social também é citado como um ponto positivo do retorno aos estudos no PROEJA, possibilitando a interação com um público mais velho e disposto a aprender. Para muitos destes sujeitos, que por muito tempo e por diversos motivos foram excluídos da sociedade, o Programa se apresenta como possibilidade de reconhecimento social, conforme pode ser observado no comentário a seguir:

É uma oportunidade muito boa, pois você desenvolve seus conhecimentos, faz novas amizades, e se capacita profissionalmente, com certeza me tornei uma pessoa mais disposta ao conhecimento e mais social. (Silas, Discente do PROEJA).

De posse desses dados e das perspectivas expostas nas entrevistas e grupos focais, passamos então a comparar as respostas dos questionários a esses aspectos contidos nas falas apresentadas pelos gestores, docentes e estudantes. Ao relatar um trabalho de pesquisa, a Gestora Ana¹ destacou:

Quando há um isolamento ou quando um aluno não consegue se inserir no grupo, não fazem eles, é mais fácil de ir embora! Mas quando há uma vontade grande de ter o curso técnico, de ter o diploma, de ver que está ficando cada vez mais perto... e há união entre eles! Quando eles se unem, eles conseguem mais!

O comentário da Gestora Ana faz alusão à importância do relacionamento e do apoio mútuo entre os estudantes como aspecto fundamental para a permanência dos discentes, o que remete aos estudos de Mileto (2009), que nomeia seu trabalho a partir da importância dessas relações interpessoais. Em *No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir*, o autor enfatiza

¹ Todos os nomes utilizados neste artigo são fictícios.

o impacto que essa reciprocidade tem como ferramenta para que esses sujeitos se identifiquem como pertencentes ao mesmo grupo, e em decorrência desse fato possam se ajudar.

Foi possível perceber que a existência de elementos comuns nas trajetórias escolares e de vida dos estudantes, como o fato de terem interrompido os estudos, estarem muito tempo afastados da escola e de terem vivenciado inúmeras exclusões. Em um momento posterior, essas experiências vividas favorecem o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo social, podendo então se refletir positivamente na permanência. Da mesma forma, algumas expectativas comuns, seja a busca por melhores condições de vida e mobilidade social, entre outros aspectos, também fortalecem o sentimento de pertencimento a um mesmo grupo.

A Gestora Ana também ressaltou que os discentes tinham o desejo de concluir o curso, obtendo assim uma formação profissional que permitisse a eles maior reconhecimento social e possibilidades econômicas. Este tópico se relaciona com a fala de Carmo (2010), que destaca ser a permanência uma consequência do reconhecimento obtido nesse processo de retorno à escola, o que implica na experiência de visualizar a si nos outros, e dessa forma se motivar com situações de cunho intersubjetivo, numa relação com vários sujeitos simultaneamente.

Algumas falas também enfatizaram a determinação, força de vontade e dedicação como aspectos relevantes para a permanência dos estudantes, na medida em que representaram o diferencial entre aqueles que desistiram e outros que, apesar de todas as dificuldades, irão concluir o curso. Quando perguntamos aos estudantes qual o principal motivo que poderia os fazer desistir do PROEJA, a maioria afirmou que nunca desistiria, o que demonstra uma grande determinação e interesse pessoal na busca pelo objetivo de concluir o curso. Tal constatação tensiona² o mito de que “os estudantes da EJA sempre desistem” ou que “estão fadados a evasão”.

Na fala da Discente Joana, observamos consonância com outros comentários apresentados, além do destaque para outras perspectivas presentes no conceito de permanência simbólica (REIS, 2009), do qual ressaltou o reconhecimento social do sujeito:

Eu acho que estudar aqui, no Instituto Federal, quando cheguei aqui, eu fiquei encantada pelo Instituto! Eu nunca liguei se me recriminam ou não, o que eu queria era concluir o meu curso! O Instituto é muito bom, estar aqui dentro é como se eu estivesse... eu posso classificar assim: uma escola do primeiro mundo! Realmente, o Instituto é sensacional!

Para muitos estudantes, o fato de “estar no PROEJA”, em uma instituição federal de ensino, contribuiu para elevar a sua autoestima. Percebemos por meio de algumas falas, que antes do PROEJA muitos discentes estavam desmotivados, até mesmo em função de considerarem sua idade avançada para retomar os estudos e acreditavam serem incapazes de aprender e adquirir novos conhecimentos.

No caso dos gestores, um aspecto destacado por esses sujeitos, no tocante a estratégias institucionais realizadas para contribuir na permanência dos estudantes, foram as atividades que ocorrem no início dos semestres letivos, os chamados acolhimentos. Ao descrever como vêm acontecendo essas atividades, a Gestora Carla destacou:

Há dois períodos são feitos acolhimentos no campus para todos os cursos. E a gente tenta fazer um acolhimento voltado pro curso PROEJA. Eu peço a um pesquisador para dar uma palestra, apresento alguns depoimentos de alunos já formados, a gente tenta fazer isso com um lanche, todo mundo junto, os alunos veteranos tentando motivar os outros!

² Entretanto, mesmo diante de toda determinação e desejo de concluir o curso expressa pelos estudantes, é preciso considerar os elevados índices de evasão no PROEJA.

Ao falarem do acolhimento, percebemos que alguns gestores apresentaram estratégias que uniam ações de cunho mais técnico e outras mais gerais, como atividades culturais e esportivas. Assim, a palestra de um professor especialista ou mesmo de ex-estudantes que conseguiram concluir o curso são apresentadas aos recém-chegados, visando que o ingressante possa se motivar por esses exemplos. Aspectos complementares, como o lanche e o ambiente de socialização proporcionado aos colegas de turma e de curso também contribuem para potencializar o acolhimento e, em consequência, o desejo de permanência. O comentário da Gestora Maria, ao falar da atividade, ratificou esses encaminhamentos:

Essa ação de acolhimento... a gente quer fazer com que o aluno se sinta um pouco parte da escola, ter uma visão geral do curso, do mercado de trabalho, tem apresentações culturais, gincanas, projetos esportivos! O acolhimento é muito importante, tem um impacto positivo na permanência!

Nas considerações dos estudantes, a importância do acolhimento foi citada, tanto no aspecto de ser recebido quanto de acolher outras turmas, conforme as considerações da Discente Joana:

Quando nós fomos recepcionados, eu falei que aqui eu encontrei excelentes profissionais, tive o prazer de estudar com os melhores!

Tem duas turmas aqui que a gente recebeu! Eu achei que a recepção foi muito boa!

Os comentários da Discente Joana, que abarcaram dois momentos distintos, deixaram transparecer recordações da chegada à instituição, o momento do acolhimento, o orgulho de ter estudado com professores qualificados, assim como a satisfação de receber turmas ingressantes e, de certa forma, retribuir o acolhimento que anteriormente lhe foi proporcionado.

As atividades de acolhimento podem caracterizar o que Mileto (2009) identificou como “tática do abraço”, que consistia em momentos de aproximação entre discentes de diferentes gerações por meio de eventos diversos, causando efeitos bastante positivos, inclusive entre os estudantes considerados “problemáticos”. Por outro lado, também percebemos a possibilidade do acolhimento se reduzir a uma atividade formal, visando somente à apresentação de setores e pessoas, o que, se não existir envolvimento e socialização entre os sujeitos, pode não obter os resultados esperados, como observamos nos discursos do Gestor João:

Existe o acolhimento no campus. É feito pela direção de ensino e pela direção geral! É lógico que é muita informação e a gente já tá pensando em um material resumido para ser entregue! Nem todos vêm no primeiro dia de aula, não tem uma adesão muito grande, mas o acolhimento é feito sim!

Fazer com que eles tenham um ambiente adequado para ter as aulas! Isso eles têm! Não ter falta de professor! Isso a gente faz! É... fornecer toda a estrutura necessária!

Em comparação aos outros depoimentos que abordaram o tema acolhimento, percebemos que a primeira fala do Gestor João destacou aspectos formais, como a presença das direções e apresentação de setores, além de revelar algumas lacunas na atividade, visíveis no trecho “é muita informação”, e ao ressaltar que a atividade “não tem adesão”. Apesar desses percalços, o gestor fez questão de ratificar que o acolhimento era realizado, minimizando esses entraves. Entretanto, os comentários realizados pelo Gestor também podem sugerir a compreensão de que uma parte das informações não é entendida pelos estudantes ou mesmo que a maioria dos discentes não comparece à atividade de acolhimento, consequências que enfraqueceriam a efetividade da proposta.

Na segunda fala do Gestor João, visualizamos o destaque na estrutura física e de recursos humanos, com a confirmação do cumprimento dessas obrigações, materializados nos trechos “isso eles têm!” e “isso a gente faz!” A ênfase apresentada nesses fragmentos suscitaram outras reflexões sobre as possíveis lacunas do acolhimento ou da instituição como um todo, por ficar reduzido a

informações, sem promover inter-relações entre estudantes veteranos e calouros, ou mesmo entre professores e novos estudantes, parecendo apenas um momento burocrático de enunciar regras e anunciar procedimentos a serem cumpridos, semelhante a um “manual” de como agir na instituição. Com outras considerações, o Discente Manoel apresentou alguns motivos que o fizeram permanecer:

Os professores me fizeram permanecer, porque teve um período em que eu fui reprovado e ia abandonar o curso, mas tive dois professores que, nesse momento, para mim, não foram professores, foram amigos!

Minha esposa ficou muito feliz por eu ter optado pelo curso, meu filho de 12 anos também! Quando eu chego em casa ele fala: qual foi a aula que o senhor teve hoje? Eu tô terminando o curso agora, mas depois eu vou tentar ir pra faculdade, eu quero fazer Direito.

O Discente Manoel destacou inicialmente a importância dos professores nas relações com os estudantes, descrevendo a situação em que uma reprovação o teria motivado a desistir. No entanto, a relação mais próxima com esses dois professores, materializada pelo incentivo à permanência, o fez repensar a decisão primeira de abandonar o curso. Assim como no caso relatado pelo discente, as reprovações são apontadas pelos estudantes do PROEJA como um dos principais fatores que desmotivam a permanência no curso, principalmente no caso específico do público da EJA, quando se trata de sujeitos que já vivenciaram inúmeras exclusões.

No comentário seguinte, o Discente Manoel revelou a importância da família no processo da permanência: a satisfação da esposa, o interesse do filho em saber que conteúdos estava estudando, aspectos que potencializaram o reconhecimento social de retornar à escola e também ser valorizado pela família. No trecho em que o estudante afirmou “vou tentar ir pra faculdade”, visualizamos o impulso para um fluxo regular nos estudos a partir desse momento, o que caracteriza os aspectos destacados por Reis (2009), que relacionou possibilidades e/ou desejo de continuidade à potencialização da permanência.

Nesses relatos, identifiquei a importância de o estudante reconstruir sua trajetória de uma maneira distinta de experiências anteriores, já que dessa vez era possível unir incentivo dos docentes e apoio da família, o que contribuía para que o discente construísse seu próprio conhecimento, ampliando e transformando a sensação de autoestima proporcionada pelo retorno à escola.

Apesar de a permanência ter como foco principal os estudantes, percebemos nesse trabalho o impacto que uma possível mudança de concepção do corpo docente e dos gestores pode ocasionar na decisão do discente permanecer. Ao conceder a entrevista, visualizamos dois momentos distintos da fala do Gestor Henrique, um mais pragmático e outro com mais sensibilidade:

Tem aquele dilema, eu posso dar um diploma de técnico em informática pra alguém que não sabe ligar o computador? É um equívoco achar que um diploma vai ajudar um aluno de curso técnico!

Alguém virou pro aluno e falou: "como você fala!" E ele virou e falou uma frase que ninguém nunca esqueceu, ele falou: "eu aprendi a falar sendo aluno do PROEJA!" Ele disse que era calado, "eu aprendi a falar!" Essa frase diz tudo e não precisa mais nada, ou seja, o nosso papel! E aí a gente fica pensando assim: passa a ser menos importante você querer ser técnico disso ou daquilo! Só esse resgate, esse rapaz, esse aluno já é um homem feito! Só esse resgate dessa pessoa pra ele se colocar melhor, falar melhor, conversar com o chefe, com o vizinho! Só isso já vale à pena!

A primeira fala do Gestor Henrique demonstrou o quanto são baixas as expectativas sobre os estudantes do Programa, o que pode estar relacionado ao fato de historicamente a própria modalidade EJA tem sido desqualificada no âmbito das políticas públicas, o que torna os seus sujeitos desvalorizados, portadores de estigmas e de representações sociais adversas. Também se visualiza certa preocupação com a legitimidade que o diploma supostamente traz. Nesse caso,

muitos docentes destacam as incertezas quanto ao futuro profissional desses estudantes e ao êxito da sua atuação enquanto técnicos após a conclusão do curso.

Na segunda fala, o gestor descreveu o trecho de uma reunião em que estavam presentes discentes, docentes e diretores na qual, entre diversos assuntos, um fato se apresentou de maneira mais efetiva: a possibilidade de transformação do estudante mediante sua trajetória no Programa. Nesse caso, observamos o reconhecimento do próprio gestor ao admitir que “não precisa mais nada” e que essa mudança seria “o nosso papel”, além de, em oposição ao discurso anterior, refletir que “passa a ser menos importante você querer ser técnico disso ou daquilo”.

Nesse segundo momento, ele relatou o valor social do PROEJA para o discente, que passou a se reconhecer como sujeito na sociedade. Destacou ainda o sentido da formação profissional, a importância de se construírem práticas pedagógicas que possibilitem a conclusão do curso com a qualidade esperada e, nesse sentido, ressaltou que essa declaração do gestor deve se transformar em postura a ser adquirida pelos dirigentes e, principalmente, pelos docentes, de modo a representar uma orientação permanente: buscar a qualidade em seus diversos planos e dimensões (formação dos gestores e dos docentes, acesso, permanência e êxito dos estudantes, infraestrutura física e material, entre outros).

Assim, em concordância com os apontamentos de Lima (2016), ratificamos que é necessário para a garantia da permanência a transformação da percepção dos diversos sujeitos envolvidos com o Programa, bem como uma melhor compreensão da proposta da modalidade EJA, dos seus sujeitos e suas especificidades em função do reconhecimento social dos jovens e adultos do PROEJA.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto constatamos que os aspectos que envolvem a permanência simbólica são de grande relevância para os jovens e adultos do PROEJA, estando diretamente relacionada à possibilidade de reconhecimento social de sujeitos que se encontravam excluídos do sistema educacional.

Enfatizamos que essas ações são relevantes na medida em que potencializam o pertencimento a um novo grupo social, estabelecido pela existência de elementos comuns em relação à trajetória escolar e de vida dos sujeitos, confirmando Honneth (2003) e as constatações empíricas de Carmo (2010) e Reis (2009). Verificamos ainda, que os acolhimentos e demais eventos favorecem de forma significativa a permanência dos estudantes, devido à participação em redes de solidariedade e cooperação, compartilhando com seus pares o sentimento de pertença e de estarem juntos para enfrentar as mesmas dificuldades. Esses eventos também foram citados pela possibilidade oferecida de fortalecer os vínculos afetivos entre os sujeitos, aproximando os mais jovens dos mais velhos e, de acordo com os relatos apresentados, uns e outros destacaram a valorização dessa convivência, ratificando a permanência por meio da coexistência entre diferentes gerações.

Outro aspecto que merece destaque é a importância das relações estabelecidas entre os professores e os estudantes. Nessas relações o professor é visto como uma figura central de apoio na retomada da jornada escolar na vida desses estudantes, tendo então condições de potencializar a permanência desses sujeitos na instituição caso o trabalho seja encaminhado de uma maneira consonante com as especificidades da modalidade.

Portanto, constatamos que a visão de baixo valor social em relação aos estudantes da EJA e a preocupação com a qualidade da instituição são indicadores que impactam negativamente na permanência dos jovens e adultos no Programa. Assim, consideramos que a partir da mudança

dessa perspectiva, o PROEJA pode ser um espaço de efetivação e garantia de direitos e de formação profissional, potencializando ações que minimizem desigualdades socioeducacionais a um grupo historicamente discriminado.

VI. REFERÊNCIAS

BAUER, Martin. Análise de conteúdo clássica: uma revisão. In: Martin Bauer & George Gaskell (Orgs.). Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Plano de investigação – Estudos de casos*. In: Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994, p. 80-104.

CARMO, Gerson Tavares do. O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva do reconhecimento social. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Estadual do Norte Fluminense: Campos dos Goytacases, 2010.

CARMO, Gerson Tavares do; CARMO, Cintia Tavares do. A permanência escolar na Educação de Jovens e Adultos: proposta de categorização discursiva a partir das pesquisas de 1998 a 2012 no Brasil. In: Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. Vol. 22, n. 63. Dossiê Educação de Jovens e Adultos II, 2014, p. 1-45.

CARMO, Gerson Tavares do. Estatística qualitativa e testes de significância: aspectos de uma investigação sobre evasões e retornos na EJA. In: PAIVA, Jane; PINHEIRO, Rosa Aparecida. Da pesquisa em educação à pesquisa na EJA: ações plurais, sentidos singulares. Natal, Rio Grande do Norte: EDUFRN, 2011.

CRESWELL, John W. Projeto de Pesquisa: Métodos Qualitativo, Quantitativo e Misto. 2ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas. Brasília: Liber Livro, 2005.

HADDAD, Sérgio. A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI. Revista Brasileira de Educação. São Paulo, n. 41, p. 355-369, maio/ago. 2009.

HONNETH, Axel. Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Ed. 34, 2003.

IVENICK, Ana; CANEN, Alberto Gabbay. Metodologia da Pesquisa: rompendo fronteiras curriculares. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda., 2016.

LIMA, Carlos Márcio Viana. Roteiro para ensaio filosófico sobre a permanência na educação: perspectivas de sua construção coletiva com base no exercício da paciência do conceito. In: CARMO, Gerson Tavares do (Org.). Sentidos da permanência na educação: o anúncio de uma construção coletiva. - 1. ed. - Rio de Janeiro : Tempo Brasileiro, 2016. p. 221-244. No prelo.

MILETO, Luís Fernando Monteiro. “No mesmo barco, dando força, um ajuda o outro a não desistir” – Estratégias e trajetórias de permanência na Educação de jovens e adultos. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Fluminense: Niterói, 2009.

MOURA, Dante Henrique; HENRIQUE, Ana Lúcia Sarmiento. Proeja: entre desafios e possibilidades. Holos. V. 2, Natal, 2012. p. 105-113.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: Debates em Educação Científica e Tecnológica, ISSN 2179-6955, v.01, n. 1, p. 14-23, 2011.

REIS, Dyane. Brito. Para além das cotas: a permanência de estudantes negros no ensino superior como política de ação afirmativa. Tese (Doutorado). UFBA. Salvador, 2009.

CARTOGRAFIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: USOS E POSSIBILIDADES

TEIXEIRA PINA, CAROLINA

CARTOGRAFIA DIGITAL E ENSINO DE HISTÓRIA: USOS E POSSIBILIDADES

Ao longo da pesquisa percebi o quanto os mapas não são vistos como documentos históricos pela bibliografia de ensino de história; percebe-se que há uma predominância da abordagem historiográfica relacionada à cartografia em detrimento da relação entre ensino de história e mapas. Diversos materiais e recursos didáticos são debatidos e problematizados, contudo, os mapas permanecem silenciados. Desde então, tenho investigado acerca da estrutura do ensino de história para refletir e construir um diálogo entre cartografia e ensino no meio digital.

É inegável a multiplicidade dos desafios vivenciados pelos professores do ensino fundamental e médio. Parece-me que a questão primordial para reflexão acerca do estancamento da aprendizagem está circunscrita em três níveis: formação dos professores, reformulação do ensino de história e a demanda dos alunos. Quando questionamos pessoas fora do âmbito educacional acerca da aprendizagem histórica percebe-se o quanto esta está aliada a memorização, data e personagens. É quase impensável, por exemplo, discorrer sobre a ocupação dos portugueses no Brasil sem mencionar “1500” e “Pedro Álvares Cabral” e, isso, tem sido sistematicamente reforçado no momento de estudo dos alunos. “História é chato! São muitos nomes e datas”, “Fico confuso (a), perdido (a) com tantos fatos e personagens históricos”; são queixas conhecidas e recorrentes. Há algumas décadas conjecturava-se o ensino de história através da transmissão; se o conteúdo foi completamente ofertado, logo, os alunos têm como obrigação dar conta.

Em contrapartida, nos últimos anos a trilha de transformações vivenciada tem sido demasiadamente impactante na forma com que nos relacionamos socialmente; a cortina de um mundo cibernético se abriu e as escolas começam a dar sinais de que isso também precisa estar presente e conectado com as formas de se apropriar do conhecimento. Contudo, o método inovador isoladamente não é capaz de suscitar e incentivar a análise, reflexão e criticidade do aluno (Circe Bittencourt 2011: 230). Isto dialoga, sobretudo, com a formação dos professores e, mais do que isso, com a continuidade desta. A forma como os professores e a escola vislumbram o ensino não corresponde às mudanças ocorridas. A sensação para os alunos é de viver em uma “bolha”; afinal, veem o mundo gradativamente sendo invadido pela tecnologia e a escola excluída de tal processo.

O binômio educação e mundo digital não caminham lado a lado; hoje, percebemos que o amontoado de informações não é sinônimo de eficácia na aprendizagem histórica. Pelo contrário, se o professor não conduzir o manejo, o trato com a pesquisa histórica é bem provável que o aluno capture apenas uma resposta, uma solução para o enunciado e, não, um argumento, um contraponto, uma reflexão sobre o tema proposto. Eis aqui, talvez, o maior prejuízo do frenético acesso à informação.

Tal panorama é claramente refletido na apreensão da linguagem cartográfica, esteja ela presente nos livros didático ou no ambiente digital. Contudo, no meio digital tal fato é ainda mais agravado pois vislumbra-se o conhecimento como algo pronto e acabado e, não, como um percurso para a construção do pensamento, da consciência e da aprendizagem histórica. O debate acerca dos limites e benefícios acerca do uso da tecnologia no ensino é extenso e necessário¹. Mas acredito

¹ Segundo Rodrigues, o uso dos recursos digitais no espaço escolar e na educação enfrenta um certo dilema; visto como uma etapa necessária de mudança, acompanhando um processo já avançado de uso da tecnologia em diversos espaços da sociedade, ele ainda não encontrou uma forma (ou formas) consolidada de adoção nas escolas. Por outro lado, as críticas às propostas de trabalho e ao efetivo trabalho feito com tecnologia no espaço escolar revelam, em grande parte, a fragilidade de como essa mudança tem sido empreendida, deixando brechas que, em algum nível, podem invalidar os esforços para sua adoção e anular os possíveis

que podemos ir além: por que não nos determos também em criar recursos didáticos eficientes a partir da tecnologia? Com isso, não proponho criar um mundo imaginário, longe da realidade educacional, mas, sim, assumir a mudança metodológica como algo relevante para o mundo no qual estamos inseridos.

Segundo Tiago Gil,

A geografia mudou completamente com o uso das novas tecnologias, muito mais do que a história. E com isso ela ocupou espaços antes não imaginados ou então inacessíveis. Os sistemas de informação geográfica, ou *Geographic Information Systems* (GIS), tiveram um peso fundamental nesta mudança. Trata-se da aplicação das novas tecnologias da informação para a análise do espaço, resultando daí o que se chama de “geoprocessamento”. É passar a cartografia do papel para o computador, permitindo algumas inovações, como o cruzamento automático dos mapas com bancos de dados e com imagens, de satélite ou fotografias aéreas, dando grande velocidade ao processo e permitindo intensificar a produção de novos dados. (Tiago Gil 2013: 61-62)

Dentro dessa perspectiva, a cartografia digital vem apresentando novas demandas e problemáticas para as pesquisas. No que diz respeito ao ensino de história, objetiva-se entender esse fenômeno por meio dos aplicativos facilmente acessados por aqueles que possuem um *smartphone* (ao fazer um levantamento de aplicativos na *AppStore* que envolvem mapas e história encontrei-os em quantidade significativa). Assim, a reflexão proposta parte das seguintes questões: como trabalhar com a espacialidade digital na história? Como viabilizar a compreensão histórica por meio da cartografia apresentada no meio digital? A proposta é não se deter nas categorias espaço e tempo de maneira isolada e, sim, vê-las como inseparáveis na escrita e na construção do pensamento e dos conceitos históricos no ensino.

Assim, os aplicativos selecionados foram o *Old Maps Online* criado em 2013 o qual apresenta mais de 250 mil mapas antigos desde o século XV ao XX advindos de diferentes coleções cartográficas do mundo como da biblioteca de Harvard, biblioteca pública de Nova York, Instituto Cartográfico e Geológico da Catalunha entre outros. O aplicativo permite visualizar a posição no mapa baseado no *GPS*, refinar a pesquisa por meio de filtros como ano, escala, título e autor, além de apresentar o link direto de onde o mapa foi retirado. O outro aplicativo selecionado foi o *Google Earth* o qual possibilita a análise de diferentes partes do globo e de diferentes perspectivas (versão cartográfica, imagens de satélite, fotos aéreas e até em 3D). A associação entre os aplicativos propicia a comparação e sobreposição de imagens do passado e do espaço atual por meio da visualização de construções, cidades, paisagens além de serem mecanismos dinâmicos e interativos.

Assim, a questão central e primária ao trabalhar com mapas é: por que os mapas mudaram ao longo do tempo? Uma abordagem simples e esclarecedora, por exemplo, é apresentar mapas dos séculos XVI e XVII e mapas digitais da atualidade; enquanto o primeiro é dotado (em grande medida) de símbolos, desenhos que, na visão do cartógrafo, simbolizam aquele espaço, os últimos tendem a apresentar maior precisão e objetividade do que está exposto. Mas o que os une? A noção de representação, afinal, tudo que se apresenta é uma escolha, um discurso, dotado de poder². Deste modo, sua influência se exerce de maneira distinta e por meio de contextos distintos. Sem dúvida,

efeitos positivos dos recursos tecnológicos como parte significativa da experiência de estudantes e professores. RODRIGUES, Eric Freitas (2016): Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História, p. 11-12.

2 Não podemos nesse sentido – até porque falamos de uma representação – considerar um mapa do século XVII errado em si, já que a sua composição está marcada, como a dos mapas de hoje, pelas condições de produção do tempo em que foi elaborado. CHAMBOULEYRON, Rafael (2014): Os historiadores e os mapas. Perspectivas de pesquisa e ensino. In: Diálogos entre História e Educação (Organizador: Márcio Couto Henrique). Belém-PA, Editora Açai, p. 36.

assumir o espaço como uma categoria que interfere e dialoga com os processos históricos é essencial para compreensão dos conceitos de espaço, fronteira, paisagem, região, território uma vez que são imprescindíveis tanto para o professor quanto para o aluno não assumirem a espacialidade como naturalizada.

A partir de tal pressuposto pode-se conformar a seguinte proposta; utilizar os dois aplicativos, um texto didático ou o livro didático com a apresentação do contexto histórico de ambos mapas acompanhado de algumas questões orientadoras elaboradas pelo professor para a compreensão da temática apresentada. A metodologia pode se dar da seguinte forma; os alunos devem selecionar dois mapas antigos do aplicativo tendo como referência a espacialidade e a temporalidade na qual a temática se insere. Em seguida o professor pode questionar por que os mapas antigos diferem entre si. Aqui, espera-se que o aluno entenda que cada mapa possui um propósito distinto imbuído pela perspectiva do cartógrafo. A outra etapa é apresentar a referida localidade no *Google Earth* para poder iniciar a discussão acerca do contexto histórico e então distribuir as questões centrais.

Como exemplo desse exercício pesquisei “Brasil” no aplicativo *Old Maps* e selecionei os mapas 1 e 2 os quais pertencem a coleção de David Rumsey.

INSERIR AS DUAS IMAGENS AQUI

Mapa 1 - DE L'ISLEL, Guilherme (1742) : “Terre Ferme, Perou, Bresil, et du pays des Amazones”. Disponível em :

https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~31259~1150288:Terre-Ferme,-Perou,-Bresil,-et-du-p?showTipAdvancedSearch=false&showShareIIIFLink=true&showTip=false&helpUrl=https%3A%2F%2Fdoc.lunaimaging.com%2Fdisplay%2FV73D%2FLUNA%2BViewer%23LUNAVIEWER=LUNAVIEWER&title=Search+Results%3A+List_No+equal+to+%274638.101%27&fullTextSearchChecked=&dateRangeSearchChecked=&advancedSearchUrl=https%3A%2F%2Fdoc.lunaimaging.com%2Fdisplay%2FV73D%2FSearching%23Searching-Searching&thumbnailViewUrlKey=link.view.search.url# (28/05/2018)

Mapa 2- BOWEN, Emanuel (1747): “Brasil”. Disponível em:

https://www.davidrumsey.com/luna/servlet/detail/RUMSEY~8~1~2599~280015:Brasil-?showTipAdvancedSearch=false&showShareIIIFLink=true&showTip=false&helpUrl=https%3A%2F%2Fdoc.lunaimaging.com%2Fdisplay%2FV73D%2FLUNA%2BViewer%23LUNAVIEWER=LUNAVIEWER&title=Search+Results%3A+List_No+equal+to+%273733.051%27&fullTextSearchChecked=&dateRangeSearchChecked=&advancedSearchUrl=https%3A%2F%2Fdoc.lunaimaging.com%2Fdisplay%2FV73D%2FSearching%23Searching-Searching&thumbnailViewUrlKey=link.view.search.url# (28/05/2018)

O mapa do Brasil do século XVIII não é o mesmo que os dos dias atuais, não tão somente por mudanças geográficas; questões sociais, econômicas e políticas influenciam a visão que se tem hoje. Afinal, mapa é representação, símbolo dotado de e inserido em um contexto. Sendo assim, apresento, de modo geral, algumas indagações pertinentes a esse espaço ou outro qualquer. O que os mapas informam? Como os mapas diferem entre si? Como você explica as diferenças? O que esses mapas lhe dizem sobre as experiências das sociedades representadas? Os mapas antigos são elaborados por qualquer pessoa? Quem detinha o poder da representação do espaço? Por que isso ocorria?

Os mapas são símbolos do mundo e não uma mera reprodução como se tende a acreditar e cristalizar em sala de aula. Logo, nenhum mapa é neutro e muito menos está fechado em si mesmo. O mapa pode legitimar, segregar, incluir e silenciar, logo, faz-se necessário o questionamento dessa fonte histórica no ensino. Assumir o espaço como um componente o qual interfere e dialoga com os processos históricos é essencial na utilização da cartografia digital no ensino pois entende-se o mapa como texto. Logo, sua linguagem expande formas de pensar e refletir para além da linguagem verbal com a qual tanto o professor quanto o aluno estão habituados. Em razão disso, o uso mapa como recurso didático no ensino de história objetiva assentá-lo também em uma dimensão temporal sobre a qual pouco se reflete.

Portanto, o uso da cartografia permiti reunir os fatos em conexão com o espaço e apresentá-los organizadamente na geografia. Isto é, a ordenação da realidade de acordo com os objetivos demandados pelo cartógrafo ou quem solicitou a produção. Antes de mais nada, deve-se ter em mente que todo mapa passa pela seletividade, – escolher qual o enfoque das representações; econômica, populacional, territorial – simultaneidade, ou seja, a capacidade de agregar múltiplas espacialidades e temporalidades em uma conformação visual e também compará-las³.

Assim, a imagem enquanto documento não deve ser considerada como simples ilustração de um texto escrito; a primeira dimensão visual que se tem do mapa é acerca da territorialidade, fronteiras limitadas, o que permite, de imediato, associá-lo com a disciplina de geografia. Contudo, transformação, disputas, desenvolvimento, configuração são elementos inerentes à compreensão do espaço e como sua apropriação é vista e sentida ao longo do tempo. Suscitar a utilização da cartografia digital requer antes de tudo atribuir a categoria espaço como objeto de investigação que deve ser esmiuçado e, não, como algo posto, estabelecido, pronto.

Desse modo, a ideia é utilizar o que a internet tem para oferecer e ao mesmo tempo, fazer com que o professor seja capaz de orientar seus alunos na condução da temática proposta. E, claro, ensinar a criticidade do ensino visando a autonomia dos discentes. Segundo Livieratos, a importância dos mapas⁴ no ensino de história se evidencia a partir de duas questões fundamentais presentes em seu escopo: a representação visual e cognitiva. Os mapas assumem diversas funções e por mais que possuam excelência na elaboração, ainda sim, é o professor o orientador e mediador. Logo, a utilização tecnológica para história por meio dos aplicativos não deve ser visto como algo dado e, sim, como o percurso para aprendizagem. Desse modo trata-se de promover a construção do conhecimento histórico em sala de aula de forma compartilhada entre alunos e professores, tendo como instrumento a tecnologia.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

BAKER, Alan R. H (2003): *Geography and history: bridging the divide*. Cambridge Studies in historical geography

³ Porque, sem dúvida, a compreensão implica comparação: para compreender algo é necessário vê-lo em relação a outras categorias da mesma classe; mas quando o fato se estende ao longo de um tempo e espaço que excedam a capacidade de observação individual, nossa única alternativa é estar em vários lugares ao mesmo tempo. BAKER, Alan R. H (2003): *Geography and history: bridging the divide*. Cambridge Studies in historical geography. p. 38, 39 e 40.

⁴ Para Livieratos, os cartógrafos devem estar atentos ao seu papel decisivo no campo “mapas e ensino de história” pois, segundo o autor, estes devem visitar velhos conceitos sobre cartografia, os estereótipos e para tal têm que estar atentos para a utilização dos mapas como recurso didático e não mera ilustração. Para o autor, o ensino de história coadunado com os mapas é fascinante e abre novos caminhos para o pensamento e elaboração da cartográfica moderna. LIVIERATOS, Evangelos (2001): *Introducing Cartography and Map-Use in the council of Europe's project on history teachers' initial and in-service training*. China - Accepted for presentation at the 20th International Cartographic Conference Beijing, August 6-10. p. 7.

BITTENCOURT, Circe (2011). *Ensino de história: fundamentos e métodos*. 4. ed – São Paulo: Cortez.

BLACK, Jeremy (2005): *Mapas e História: construindo imagens do passado*. São Paulo.

BROTTON, Jerry (2012): *History of the world in twelve maps*.

CERRI, Luís Fernando. *Ensino de história e consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAMBOULEYRON, Rafael (2014): *Os historiadores e os mapas*. Perspectivas de pesquisa e ensino. In: *Diálogos entre História e Educação* (Organizador: Márcio Couto Henrique). Belém-PA, Editora Açaí. p. 35-67.

DE OLIVEIRA, Marcia; MARTINS, Cristiane; MOREIRA, Igor; MUCELIN, Patrícia (2017): *História e tecnologia: diálogos em pesquisa e ensino – Florianópolis (SC)*: Editora UDESC.

GIL, Tiago Luís (2013): *Cartografia digital para historiadores: algumas noções básicas*. In: Marilda Santana da Silva; Ana Célia Rodrigues. (Org.). *História, arquivos e mídias digitais*. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, v. 1, p. 94-114.

HARLEY, John Brian (2005): *La nueva naturaleza de los mapas: ensayos sobre la historia de la cartografía*. 1ª ed.

LEVY, Pierre (1993): *As tecnologias da inteligência: O futuro do pensamento na era da informática*. Trad. de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Ed. 34.

LIVIERATOS, Evangelos (2001): *Introducing Cartography and Map-Use in the council of Europe's project on history teachers' initial and in-service training*. Accepted for presentation at the 20th International Cartographic Conference Beijing, China, August 6-10.

OLIVEIRA, Adriano Rodrigo (2003): *A cartografia escolar e as práticas docentes nas séries iniciais do ensino fundamental*. São Paulo: UFSCar.

RODRIGUES, Eric Freitas (2016): *Tecnologia, inovação e ensino de história: o ensino híbrido e suas possibilidades*. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História.

TUNCAY, Vildan Bahar (2013): *Reflexiones sobre el uso del material cartográfico como herramienta pedagógica en América Latina: una función marginalizada ante la función estratégico-legal*. Bogotá - Colômbia. APUNTES, vol. 26, núm. 1. 78-87.

**LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA
DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CUIDADO
DEL MEDIO AMBIENTE**

MEDINA SUAREZ, JOSE LUCIANO

LA EDUCACIÓN COMO ESTRATEGIA DE TRANSFORMACIÓN SOCIAL Y CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE¹

I. INTRODUCCIÓN

La Universidad Santo Tomás a través del grupo de investigación GEÓPOLIS del Departamento de Humanidades y Formación Integral, atenta a la necesidad de favorecer la construcción de escenarios democráticos más humanos e incluyentes para el país, realiza una gestión de proyección social en el municipio de la Uvita, ubicado en el Departamento de Boyacá-Colombia. La gestión del grupo ha tenido como finalidad la integración de La Academia (Universidad Santo Tomás), El Sector Público (Administración Municipal de La Uvita) y La Comunidad (todos los actores involucrados), en la construcción de un proyecto enfocado a la promoción de valores ciudadanos y ambientales, propiciando dinámicas de productividad para afianzar el arraigo, el sentido de pertenencia, encaminadas a frenar el fenómeno migratorio y mejorar la calidad de vida.

El curso y desarrollo de este trabajo se ha realizado a través de tres proyectos comunitarios: Creación del Programa Guarda-Bosques, Creación de la Secretaría de Productividad y el Medio Ambiente, y el Diseño e implementación de un modelo de educación ciudadana y ambiental como respuesta al fenómeno del despoamiento generado por el conflicto armado. En este escrito se hace la descripción de este último proyecto.

Los apartados que dan cuerpo a este trabajo tienen el siguiente orden: En primer lugar se hace referencia a la problemática, planteando la justificación y objetivos de la investigación, en un segundo momento se expondrán los referentes teóricos, a fin de presentar las categorías de análisis, a saber: educación (Aristóteles, Santo Tomás E. Durkheim y J. Dewey) pensamiento cuidante, autonomía. Posteriormente se presenta la metodología para la recolección de datos, los instrumentos diseñados para tal fin, descripción y análisis de resultados y las conclusiones. Es preciso aclarar que se presentaran resultados parciales de la investigación, toda vez que, por tratarse de un proyecto con metas a corto, mediano y largo plazo, algunos procesos se encuentran en ejecución.

II. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Contexto.

En los últimos treinta años en el municipio de La Uvita (Piloto de esta investigación), se agudizó el fenómeno del despoamiento: de una población de 11.506 habitantes según datos del censo de 1986, se pasó a una población de 3.169 habitantes de acuerdo a la información del SISBEN del 2014, para el 2018 los datos del SISBEN registran 2.874 habitantes.

Varias son las causas que generaron la migración en el municipio de la Uvita,

1. La influencia de la incidencia de los grupos al margen de la Ley: esta se dio, en alto grado porque las familias huyeron para evitar que sus hijos fueran reclutados por grupos ilegales, en efecto, los grupos armados (guerrillas y paramilitares) utilizaron menores de 18 años de edad en sus filas, desconociendo la prohibición de la Constitución Nacional, la cual ratificó la Convención

¹ Esta Ponencia recoge las experiencias y aprendizajes del grupo de investigación Geopólis y su semillero adscrito Vitata de la Universidad Santo Tomás de Bogotá D.C, quienes desarrollan un proyecto de investigación de alto impacto social en el municipio de La Uvita, Boyacá, Colombia.

Internacional sobre los Derechos del Niño, y el Convenio de Ginebra, que consagran la prohibición de menores de 15 años. Una problemática muy aguda dado que, se han encontrado registros de menores de 10 años, pertenecientes a dichos grupos al margen de la ley.

2. La Reforma Agraria de 1968 otorgó derecho de propiedad sobre los terrenos a los arrendatarios cuando éstos habían trabajado en dicho terrenos por períodos superiores a diez años. Los propietarios por temor a ser expropiados suspendieron los contratos de arrendamiento y los campesinos tuvieron que desplazarse masivamente a la ciudad, fueron expulsados de las fincas donde vivieron y trabajaron por largos períodos, esto generó un cambio de la vocación socio económica: se pasó de la actividad agrícola a la actividad pecuaria, con lo cual se disminuyeron las prácticas agrícolas tradicionales, y se generó un incremento en la actividad pecuaria mono-productora (cría de ganado bovino), causando la reducción de la demanda de mano de obra.

3. Ausencia del Estado: La falta de acceso a servicios públicos con calidad y cobertura, presiona los efectos migratorios, por cuanto muchas personas abandonan el municipio en busca de mejores oportunidades de educación, de salud, de vivienda y de empleo.

4. La baja productividad del sector rural causada por la falta de vías, de canales de comercialización, los altos costos de los insumos agropecuarios y la falta de fuentes de financiación para los campesinos presiona el desplazamiento masivo del campo a la ciudad.

Este desplazamiento provocó la fragmentación de la comunidad; las familias al verse obligadas a huir, fueron forzadas a dejar, por un lado, un espacio físico: la casa, la pequeña finca donde se nació, creció, trabajó. Y por otro lado, un espacio simbólico, constructo de una cultura lleno de significaciones, simbolismos, costumbres y rituales de socialización con los otros y lo otro, a saber, la naturaleza (la tierra, el agua, los animales, las plantas, los frutos...). Esta situación generó dos situaciones complejas:

Primero, una drástica reducción de la población escolar en todas las instituciones escolares, por citar ejemplo, la Institución Educativa de El Carmen hace algunos años tenía una población de cien alumnos y cinco docentes, hoy solo estudian diez alumnos y emplea un docente. Incluso se ha dado el cierre de escuelas dos en San Bernardo Centro y San Bernardo Novillero, dos escuelas más, están a punto cerrarse porque estudian solo tres niños.

Segundo, la reducción del capital humano que ha dificultado la integración del municipio a dinámicas sociales, económicas y políticas más modernas, restringiendo las posibilidades de competitividad y desarrollo en la región, afectando sustancialmente la capacidad de gestión pública, al darse detrimento de los ingresos que el municipio recibe por transferencias de las entidades del orden departamental y nacional (ingresos corrientes de la nación).

La situación social que afronta el municipio La Uvita, requiere de la implantación de estrategias solución para responder a las problemáticas planteadas, y La Escuela, bien puede convertirse en un motor para el desarrollo de emprendimientos encaminados a dinamizar la productividad y formar una nueva cultura política, en la que se promueva el sentido de pertenencia, el arraigo y el cuidado de los recursos naturales; es decir, que tenga como base y fundamento la promoción de la cultura ciudadana y la conciencia ambiental.

La realidad local, concuerda con la realidad nacional, que de acuerdo con el último informe del Centro de Memoria Histórica, el número de desplazados en Colombia para el 2015 llegó a la cifra de casi seis y medio millones de personas, de las cuales el 87% pertenece al campo (Centro de Memoria Histórica, 2015). En efecto, las poblaciones afectadas, señalan que los actores que con mayor frecuencia fuerzan los desplazamientos son la guerrilla (31.87%), los paramilitares (21.08%) y el ejército (19.56%) (Conferencia Episcopal Colombiana, 1995), todos han sido sujetos activos o

pasivos de amenazas, atentados, homicidios, y en menor medida, torturas, bombardeos, desalojos, miedo y reclutamientos forzosos.

III. JUSTIFICACIÓN.

Históricamente el campo colombiano ha sido el escenario principal de la violencia propiciada por diferentes grupos armados en el país, producto de la débil presencia por parte del Estado, dando lugar al detrimento de la dignidad de vida de sus habitantes, el deterioro al patrimonio, fragmentación tejido social, como consecuencia del secuestro, la extorsión, la presencia de cultivos ilícitos, el reclutamiento forzado, entre otros problemas, propiciando el abandono o despojó 6,6 millones de hectáreas de tierra, equivalentes al 13% de la superficie agropecuaria, afectando a más de 434 mil grupos familiares.

De ahí la importancia de la posible transición histórica -del conflicto a la paz-, que bosqueja el reciente Acuerdo de Paz firmado en la Habana en 2016, entre el gobierno y las Fuerzas Armadas de Colombia –Las FARC. En efecto, de los seis puntos del Acuerdo, el primero versa sobre la necesidad de una transformación estructural del campo, para impulsar el desarrollo del país, para lo cual se señala la necesidad de trabajar por la inclusión del campesinado, la integración de las regiones y la seguridad alimentaria. De manera adicional, se establece la necesidad de solucionar el tema de la concentración de la propiedad privada y el atraso del campo.

En este contexto de transición, se hace necesario poner en consideración el papel que tiene la Escuela en el ámbito rural, frente a los retos y desafíos que enfrenta la nación, en tanto ha de ser pertinente a esta coyuntura, pensada en perspectiva de paz y desarrollo humano, que responda a las necesidades de los educandos del campo, atendiendo a sus respectivos contextos culturales y sociales. En este panorama se articula el proyecto de Diseño e implementación de un modelo de educación ciudadana y ambiental como respuesta al fenómeno del despoblamiento generado por el conflicto armado, como una iniciativa para mitigar la difícil realidad.

El Tercer Censo Nacional Agropecuario de 2014 (Los dos anteriores, tuvieron lugar en 1960 y 1970 respectivamente, señalan cifras de la difícil realidad del sector:

[...] en 2014, el 20 por ciento de la población entre los 5 y 16 años no asistía a ninguna institución educativa. También se observó que el 72,6 por ciento de los jóvenes entre 17 y 24 años no tenía acceso a la educación y que el 11,5 por ciento de la población campesina mayor de 15 años no sabe leer ni escribir. [...] Además de la concentración de grandes propietarios, lo que se viene dando en el campo es que las parcelas productivas se están dividiendo, a medida que crecen los hogares y los hijos se reparten las tierras. Esto tiene una incidencia muy importante en el desarrollo del agro y muchas veces impide que se hagan grandes desarrollos que necesitan de mayores inversiones. La agricultura no debería ser solo para la subsistencia de las familias campesinas. [...] Otro dato que llama la atención es que en la última década envejeció la población rural. Esto muestra que la fuerza de trabajo joven está abandonando el campo, porque no ve allí posibilidades de futuro. Si las condiciones de vida y las expectativas fueran más positivas en el sector rural, muchos jóvenes querrían seguir los pasos de los padres. (<http://www.semana.com/economia/articulo/campo-colombiano-en-la-pobreza/438618-3> Una dura radiografía del campo colombiano. Revista Semana)

Esta realidad se ha dado porque no se ha visto el campo como un sector real de desarrollo ni al campesino como sujeto activo del mismo, ha sido relegado al ámbito privado sin darle una mayor visibilización y participación real en lo político, económico y social. En razón de procurar una transformación social de cara a las necesidades del sector rural y los retos propuestos por el país el proyecto busca apoyar la construcción de escenarios de participación que permitan generar una nueva cultura política basada en el reconocimiento de todas y cada una de las personas que viven en el campo, especialmente de los niños, niñas y jóvenes, propiciando iniciativas democráticas

desde sus realidades bajo los principios de cuidado de sí, cuidado del otro, y cuidado del medio ambiente.

En efecto, el Estado a través de la escuela debe plantear planes de mejora para los procesos de socialización que requiere el país, en el contexto del posconflicto, a fin de que los educandos adquieran habilidades y competencias acordes con la nueva realidad social. El favorecimiento de una nueva cultura política avivará la democracia y ello tendrá no solo un impacto social y económico positivo, “un alto nivel de satisfacción personal con el Estado de cosas, deriva en actitudes positivas hacia el mundo en el que se vive”. (Puerta López, Múnera Duque, Idárraga Sepúlveda, & Pérez Múnera, 2006, p. 5)

IV. PREGUNTAS ORIENTADORAS

¿A través de qué mecanismos se puede reducir el fenómeno migratorio y dinamizar la producción de forma amigable con el medio ambiente?

- ¿La escuela puede instaurar procesos de socialización democráticos y participativos, que permitan mejorar la calidad de vida?
- ¿De qué forma el proyecto Granja-escuela puede generar espacios de aprendizaje colaborativo, que motiven la producción agrícola de forma amigable con el medio ambiente?
- ¿De qué forma la escuela puede convertirse en laboratorio para la promoción de competencias ciudadanas y ambientales?
- ¿Qué tipo de estrategias curriculares y pedagógicas se deben implementar, para generar cambios en los PEI (Proyectos Educativos Institucionales) a fin de que respondan a la realidad social de los estudiantes?

V. OBJETIVO GENERAL

Diseñar estrategias pedagógicas que favorezcan la formación en ciudadanía y conciencia ambiental en el municipio de La Uvita Boyacá, como respuesta al fenómeno del despoblamiento, potenciando formas de socialización más democráticas y fomentar la productividad.

VI. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Diseñar y aplicar talleres didáctico -pedagógicos de formación de la cultura ciudadana y conciencia ambiental, para valorar el patrimonio natural, afianzar el sentido de pertenencia y promover mecanismos de participación ciudadana.

Activar la Granja escolar en las instituciones educativas para mejorar la productividad, diversificar la producción, implementar nuevas tecnologías y elevar la calidad de vida de la comunidad.

Inculcar el sentido de la responsabilidad de los educandos mediante la asignación de tareas para el cuidado de las plantas, el jardín y los animales que forman parte de la Granja, para favorecer la autonomía y el pensamiento cuidante.

Enlazar al currículo las prácticas de laboreo en la granja escolar, como recurso didáctico, para fortalecer las competencias comunicativas, sociales, culturales e investigativas.

Dar continuidad a las metas educación ciudadana para la implementación del Sistema de Gestión Ambiental Municipal (SIGAM).

VII. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la problemática, situación, naturaleza, objeto y fines del proyecto, se toman como referencia algunos autores cuyos planteamientos sirven de fundamento conceptual al programa por cuanto aportan luces para orientar la toma de decisiones y emprender las acciones para el logro de los objetivos de investigación. Para tal fin, se consideró pertinente contextualizar los conceptos de Educación, Ciudadanía, Autonomía, Pensamiento Cuidante. Los referentes teóricos desde los cuales se hace esta construcción son Aristóteles, Santo Tomás, Durkheim, Adela Cortina, Lipman y Dewey.

VII.1 La Educación

Concebida como un proceso de perfeccionamiento y desarrollo personal que nunca termina, desde la perspectiva Aristotélica, tiene que ver con la formación, profundización y desarrollo de los hábitos, (formación de los niños hasta los siete años) y cuyo objetivo es “preparar a los jóvenes, despertando en cada uno de ellos su inteligencia, para asumir a largo plazo posiciones de liderazgo en las tareas de Estado y de la sociedad. Es decir, formar a buenos ciudadanos”. (Ruz I. 2002)

Para Santo Tomás los fines de la Educación se resumen en el aforismo: *“Omnes autem scientiae et artes ordinantur in unum, scilicet ad hominis perfectionem, quae est eius beatitudo”* "Todo el conocimiento y las habilidades se organizan en la perfección humana una cosa, que es la felicidad". (Aquino, 1999) Para el Aquinate, la educación está estrechamente ligada a la construcción y conservación de la prole, toda vez que la educación se entiende como un proceso que prepara para la edad adulta, tiene por fin el “paso de un estado menos perfecto a uno más perfecto del Ser”. En tal sentido, el fin natural al que toda educación debe apuntar es la formación del carácter o del ethos, que es un conjunto de hábitos operativos que son como el ornato de la naturaleza.

En su libro Sociología y Educación, E. Durkheim desarrolla varias disquisiciones sobre la Educación que resultan muy pertinentes para fundamentar los objetivos de la presente investigación a continuación se transcriben algunos apartes que se consideran más relevantes:

La Educación es un proceso de transmisión cultural de una generación a otra, de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes; es un proceso social tanto por su origen como por sus funciones [...]. [...] Es el medio por el cual se prepara en el corazón de los niños las condiciones esenciales de su propia existencia, así cada tipo de pueblo tiene su Educación que le es propia y le puede servir para definirlo con tanto fundamento como organización moral, política y religiosa” (Durkheim, 2013)

Es precisamente ese diálogo intergeneracional, el que quiere fomentar el proyecto de investigación, como mecanismo para fortalecer el arraigo y el sentido de pertenencia, en donde la generación que declina enseña los saberes vernáculos a la generación reinante y a la de los hijos.

El desarrollo de las actividades: reactivación de la granja escolar, plantación del bosque comunitario, embellecimiento de las instituciones educativas mediante el cuidado de plantas de jardín y la cría de los pollos como se concreta este propósito, dado que, se busca promover un intercambio de roles entre los diferentes estamentos de la comunidad educativa, en donde los padres de familia se convierten en maestros, en la medida en que son ellos quienes tienen el conocimiento y la técnica para el cultivo y cuidado de plantas y animales, pero además porque se involucró a los maestros como un actor más en igualdad de condiciones y responsabilidades con los alumnos. En tales circunstancias, el maestro se convierte en aprendiz y el padre de familia en maestro.

Finalmente, dado el contexto en el que se desarrolla el proyecto de investigación, aunado a los programas de estudio adoptados por el Ministerio de Educación Nacional de Colombia, para las escuelas unitarias – Escuela Nueva, como en este caso, los planteamientos de John Dewey de la escuela laboratorio social, en el que se “Aprende haciendo”, permite concluir, que la Educación no puede limitarse a la trasmisión de información, esta ha de convertirse en una herramienta de transformación y cambio, de comunicación e interacción intergeneracional en la que la escuela se transforma en laboratorio social para que el educando pueda desarrollar competencias para resolver los problemas actuales y adquirir las destrezas para enfrentar los retos del futuro. (Dewey, 1998) En este contexto la educación se transforma en herramienta para que el educando se convierta en sujeto y motor de su propio desarrollo.

VII.2 Ciudadanía

La ciudadanía es una noción ético-política a partir del cual los seres humanos son reconocidos como sujetos en tanto participan de sus derechos civiles, económicos, políticos y culturales. Tomando el planteamiento de Adela Cortina (1997) se tiene que la ciudadanía:

Constituye la razón de ser de la civilidad, fomentada por el hecho de que los ciudadanos comparten un ideal de justicia y un sentimiento de pertenecer a una comunidad. Los valores compartidos componen los mínimos de justicia a los que una sociedad pluralista no está dispuesta a renunciar (p. 28). La ciudadanía es un concepto mediador, porque integra las exigencias liberales de justicia y las comunitarias de pertenencia (pp. 33; 34 y 35). Significa igualdad de los ciudadanos en dignidad y disponibilidad a comprometerse en la cosa pública (p.23; 25 y 31). Por ello, la ciudadanía es el reconocimiento de la sociedad hacia sus miembros y la consecuente adhesión, por parte de éstos, a los proyectos comunes. Sólo quien se sabe reconocido por una comunidad puede sentirse motivado para integrarse activamente en ella. (p. 32, Citado por Gómez, D., Flórez, R. & Rodríguez., A. 2016)

La formación de habilidades y competencias ciudadanas en los niños y niñas implica el desarrollo de estrategias para una construcción continua, que deben desarrollarse en la cotidianidad de los educandos (escuela, hogar, campo). Además precisa de la construcción de espacios por parte de la comunidad en general, en las que sean tenidos en cuenta, como por ejemplo en la generación de procesos de transformación que les concierne, posibilitando escenarios de participación y reflexión, en tanto que, como lo afirma Hart (2005) el niño y la niña:

[...] aprende a pensar sobre las propias acciones a fin de no actuar precipitadamente; a actuar de acuerdo con los derechos propios y con los de los demás en colaboración con otros (pensamiento solidario); a evaluarse constantemente; a actuar de acuerdo con lo que se cree que está bien, y entonces de nuevo se reflexiona, ya no sólo por sí mismo sino con los otros. Es un proceso cada vez más complejo en el que se mezclan habilidades y responsabilidades. (Hart, 2005, p. 1, (Citado por Gómez, D., Flórez, R. & Rodríguez., A. 2016)

El trabajo desarrollado en los talleres propuestos, procuraba un trabajo en comunidad, donde se posibilitará el diálogo, en efecto desde la construcción cooperativa evidenciar necesidades, solucionar alternativas, desvelar realidades del entorno, porque desde esta dinámica se da el reconocimiento del otro como un interlocutor válido, con quien se construye en el favorecimiento del bienestar propio y el general. En efecto, este trabajo permite:

[...] imaginar el mundo desde la perspectiva de los otros, de sentir un interés genuino por los demás, de reconocer y disfrutar las diferencias, de desarrollar el sentido de responsabilidad individual de sus actos, de desarrollar el pensamiento crítico y las habilidades para expresarlo pese al disenso con los demás, fortaleciendo la cultura y la democracia. (Castañeda & Estrada, 2012, p 13)

VII.3 *Autonomía*

El concepto de autonomía aquí referido se distancia de la mirada del liberalismo, cuya postura favorece la idea de un individuo individualista y egoísta en procura de la libertad del sujeto, cualquier imposición venida de afuera (escuela, familia, comunidad, iglesia), es vista como algo negativo, en este trabajo, se considera una autonomía de tipo relacional y por tanto intersubjetivo, como se muestra más adelante. Así mismo, si bien se entiende la autonomía como un ejercicio de la razón, que sigue leyes universalizables como afirmaba Kant, se complementa esta perspectiva al considerar las disposiciones emocionales y afectivas, que junto con la capacidad racional, inciden ampliamente en la toma de decisiones.

La definición de autonomía se sustenta principalmente en los planteamientos de Adela Cortina (1998), quien la describe como una tendencia biológica que opera en nuestra conducta, y que se encuentra estrechamente relacionada la autoestima, entendida como la conciencia positiva de sí, ante la confianza por parte del sujeto de saber que puede planear y finalizar los proyectos que se propone. Es así, como la autora se refiere al concepto de autoestima como autoposesión; creer en la realización de sus proyectos le permite autoposeerse:

Cada hombre, llevado de sus tendencias a la hora de elegir entre posibilidades, se decanta por aquello que le parece bueno. El problema está en relación con qué le parece bueno, y una primera respuesta, perteneciente a su estructura, es: en relación con sus posibilidades de autoposesión, un hombre busca en último término apropiarse de aquellas posibilidades que le ayudan a autoposeerse. Y en este punto se muestran de nuevo las raíces biológicas de lo moral, si recordamos la definición de salud que viene dando la medicina en los últimos tiempos. (Cortina, 1995, p.9, (Citado por Gómez, D., Flórez, R. & Rodríguez., A. 2016)

Ahora bien, como se afirmó al inicio de este apartado, ésta autonomía no se construye de manera aislada como lo propone el idealismo sino que se construye en comunidad con otros. La posibilidad de llevar a cabo proyectos, no solo depende del sujeto sino de su entorno relacional, así por ejemplo el apoyo que brinda una familia redundante en la confianza que ha de tener el sujeto sobre sí

“[...] nuestra dependencia de las otras personas, cuando es recíproca, no es la antítesis de la autonomía, sino una condición previa literal de la autonomía y la interdependencia, un componente constante de ésta” (Nedelsky, 1989, p. 225, citado por C. Lucke, 1999, p. 84)

VII.4 *Pensamiento Cuidadoso*

El filósofo Mathew Lipman (1998), creador del programa de Filosofía para niños y buen seguidor de los planteamientos de Dewey, centra su atención en la comprensión del razonamiento y juicio moral, los cuales tienen como sustento la preocupación por uno mismo, por los demás y por el mundo. Desarrolla la idea de pensamiento cuidadoso, siendo una de las dimensiones del pensamiento complejo, como una capacidad que atiende no solamente a procesos cognitivos, si no emocionales, así afirma:

[...] el pensamiento cuidadoso es una fusión entre el pensamiento cognitivo y el pensamiento emocional, que se expresa a sí mismo a través de actividades como la apreciación, la estima, el respeto, el cuidado, la empatía, la compasión y la valoración. Es aquella clase de pensamiento que cultiva en los niños y jóvenes una conciencia relacional, la habilidad para fijarse en las relaciones entre las personas y las cosas, y entre las personas unas con otras. Se funda en la interdependencia entre personas y en la necesidad que tenemos de cada uno de los otros para crecer en comprensión y autonomía. Hace capaces a los niños y jóvenes para entrar en el mundo de los otros, y para comprenderlo y empatizar con él; y, en este sentido, permite que lleguemos a conocernos mejor a

nosotros mismos. (Lipman, citado por Lago, B, 2006, p. 108-110, (Citado por Gómez, D., Flórez, R. & Rodríguez., A. 2016)

El autor otorga un carácter valorativo a este pensamiento, en tanto que, cuando alguien piensa cuidadosamente está prestando atención a algo que lo cautiva y le preocupa, llevando a establecer una relación de empatía, entendida como la capacidad de ponerse en el lugar del otro. Esta preocupación por el otro o lo otro supone la preocupación por uno mismo, es decir supone el cuidado de sí. Este pensamiento, por tanto, resulta fundamental para la construcción de la ciudadanía porque permite la consciencia de cuidado de uno mismo a través del cuidado de los demás, se proyecta en los otros y en lo otro.

Martha Nusbaum (2010), sostiene que para la formación de la ciudadanía mundial es preciso el desarrollo de tres capacidades: la capacidad de autoexamen, la capacidad de verse así mismo como humano, que está en interdependencia con los otros, y la capacidad del cultivo de la imaginación narrativa.

La capacidad de auto examen, que propende por el ejercicio auto reflexivo, y construcción del pensamiento crítico sobre el mundo de la vida, la segunda capacidad implica la posibilidad de verse a sí mismo que está en relación con los otros, el cual implica trascender las fronteras culturales en tanto está dirigido a una ética del cuidado del mundo, de lo otro.

La tercera capacidad es la imaginación narrativa que implica el sentimiento de empatía, de ponerse en lugar de los otros para valorar el significado de sus sentimientos, sus deseos, proyectos y logros. La empatía emerge a través del arte y el juego en tanto que, brinda la posibilidad de superar el egocentrismo, de forma que el niño y la niña puedan reflexionar sobre su subjetividad y sobre el mundo de los otros. Esta visión humanista es condición para una sociedad democrática porque se percibe al otro desde su condición como humano y no como medio instrumental para alcanzar un fin.

Un aspecto importante de este pensamiento, es saber que, tener una actitud cuidante implica que la persona no se limita a lo que es o a lo dado, por considerarlo inamovible, como un límite del pensar y actuar, sino por el contrario esta actitud ha de estar dirigida hacia lo que puede y debe ser, a lo que sería justo, adecuado y correcto. (Lago, 2006), no solamente para cada quien, sino para los demás. El sujeto considera entonces las alternativas que debería seguir, para construir un mundo en el que él y todos puedan vivir mejor. (Gómez, Rodríguez, Romero 2016)

VIII. METODOLOGÍA

El estudio siguió los lineamientos metodológicos de Investigación-Acción-Participativa (IAP), que tiene como rasgo definitorio la elaboración de procesos participativos abiertos, incorporando a todos los sectores de la sociedad en la realización de planes de desarrollo local y comunitario, atenta a las necesidades de la población, capacidades y recursos.

La participación activa y crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social. (Fals Borda, 2011)

Las metas de la IAP son: mejorar y/o transformar la práctica social y/o educativa, a la vez que procurar una mejor comprensión de dicha práctica, articular de manera permanente la investigación, la acción y la formación; acercarse a la realidad vinculando el cambio y el conocimiento, además de hacer protagonistas de la investigación al profesorado. (Colmenares 2012)

La participación activa y crítica de los actores sociales durante el desarrollo del proceso heurístico permite la toma de decisiones sobre las acciones por programar, ejecutar, replantear o reorientar a lo largo de la experiencia, el análisis y reconocimiento de las dificultades, debilidades y contradicciones en el ámbito objeto de estudio y las subsecuentes propuestas de acción y perspectivas de cambio social. (Fals Borda, 2011)

La acción comunicativa se torna ineludible en la generación de propuestas, el establecimiento de canales de comunicación horizontal entre los diferentes actores sociales e instancias involucradas en la experiencia, el procesamiento y posterior divulgación de la información generada en la investigación. (Fals Borda, 2011)

Sumariamente, se siguieron los fundamentos de La Escuela Nueva, proyecto pedagógico innovador durante las primeras décadas del siglo XX, cuyo referente principal es John Dewey filósofo y pedagogo norteamericano (1859-1952), porque al concebir al educando como el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, ve la importancia de partir desde los intereses de los estudiantes atendiendo a sus realidades, buscando forjar ámbitos emocionales y colaborativos en el aula. El aula aquí es pensada como laboratorio de aprendizaje, desde allí se resignifica la relación jerárquica de poder, planteando la necesidad de generar relaciones simétricas entre alumno-docente, en un ámbito colaborativo. La pregunta, la indagación y la reflexión, son parte importante de esta pedagogía.

VIII.1 Instrumentos y procedimiento

Los talleres, material didáctico y medios electrónicos diseñados para trabajar con la comunidad, se construyeron en diálogo con la comunidad en concordancia con los fundamentos de Escuela Nueva toda vez que, el 80% de las mismas corresponde a escuelas unitarias. La ejecución del proyecto contempló las siguientes actividades:

1. Socialización del proyecto con las comunidades educativas y las autoridades del municipio: Esta actividad se realizó mediante el desarrollo de una jornada pedagógica en la que participaron los estamentos de las comunidades educativas (Directivos, Docentes, Alumnos, y Padres de Familia). Las Autoridades Municipales (Alcalde, Personero, Secretaria de Planeación Municipal, Presidente del Concejo Municipal y Director de la Unidad de Asistencia Técnica Municipal y la Universidad Santo Tomás representada por los docentes investigadores del grupo GEÓPOLIS y los estudiantes del semillero de investigación VITA-TÁ. En dicha jornada, se presentó a los actores involucrados el proyecto, se discutieron los objetivos y se acordaron las acciones a seguir. Adicionalmente, se asignaron responsabilidades a los diferentes actores y se concilió el cronograma para la ejecución del proyecto.

2. Implementación del Proyecto: para la ejecución del proyecto se emprendieron las siguientes acciones:

Diseño y aplicación de talleres teórico-prácticos, se elaboraron y aplicaron cuatro talleres orientados a la valoración del patrimonio cultural y material del municipio, concientización sobre problemáticas al interior de la familia, de la escuela y de la comunidad, sensibilización sobre los problemas ambientales y a la necesidad de construir espacios democráticos y participativos. (Ver anexo)

Elaboración de materiales de trabajo, se preparó y entregó a los involucrados un DVD (Ver anexo), con los contenidos del Proyecto, los talleres de trabajo, el libro El Principito, bibliografía sobre la temática y un álbum musical ilustrado con imágenes y paisajes del municipio, de las instituciones educativas y de los entornos familiares de los alumnos; las canciones seleccionadas contienen mensajes alusivos al cuidado del medio ambiente y a la construcción de la cultura

ciudadana, con la finalidad de afianzar el arraigo y el sentido de pertenencia, razón por la cual se escogieron melodías autóctonas.

Acciones para el cambio, Programa de Educación Ciudadana y Ambiental el cual se desarrolla a través de las siguientes acciones: Proyecto Municipal, Activación de la Granja escolar (cultivo de productos de pancoger para fortalecer el programa de alimentación escolar), Proyecto Ecológico Comunitario: Siembra e identificación de árboles (Bosque comunitario), Proyecto Escolar: Siembra y cuidado de plantas de jardín, para embellecer la institución escolar, Proyecto Personal: Desarrollo de una iniciativa productiva, cada niño cuida de dos o tres pollos, con el fin de que los niños se entrenen en la toma de decisiones y la construcción de la autonomía convirtiéndose en protagonistas de su propio desarrollo.

VIII.2 Actores involucrados

El proyecto se viene desarrollando en el municipio de La Uvita ubicado en el departamento de Boyacá- Colombia, a 333 kilómetros de la capital, Bogotá; con una extensión de 107 Km². Las instituciones de educación media, en las que se desarrolla el estudio son: IET. Nuestra Señora de las Mercedes y sus sedes de básica primaria ubicadas en las veredas: Centro, San Ignacio, El Hatico, El Carmen, Vargas, San Bernardo Alto, y San Bernardo El Totumo. Se vinculó a todos los estamentos de la comunidad educativa (Directivos, Docentes, Padres de familia y Alumnos), adicionalmente, la Administración Municipal y el Sector Productivo.

Estas acciones buscan favorecer el desarrollo de la participación de los estudiantes y de la comunidad, promover la formación en autonomía y juicio moral, necesario para la toma de decisiones y lograr la transformación de “saberes” y “haceres” en poder hacer. Comprender cómo se logra la construcción del pensamiento cuidante que influye en la valoración de los otros y de lo otro (la naturaleza).

VIII.3 Descripción de los actores involucrados:

Beneficiarios:

Se consideran como actores beneficiarios a los alumnos de transición a sexto grado del la Institución Educativa Técnica Nuestra Señora de las Mercedes (202 alumnos), los docentes que imparten clases en dichos grados, auxiliares del programa de alimentación escolar y los investigadores

En la siguiente tabla se describe con detalle la población de beneficiarios

Nº de Participantes	Curso/Cargo	Urbano	Rural
23	Transición	20	3
30	Primero	24	6
24	Segundo	20	4
27	Tercero	20	7
31	Cuarto	21	10
30	Quinto	21	9
37	Sexto	37	0
17	Docentes	11	6
3	Investigadores	3	
9	Auxiliares de Cocina	3	6

Involucrados:

Dentro de la categoría de involucrados se tiene en cuenta, los directivos docentes, los padres de familia, las autoridades municipales y las instituciones que contribuyeron para el logro de los objetivos (Universidad Santo Tomás, Alcaldía Municipal e Instituciones Educativas).

La implementación del proyecto se llevo a cabo bajo la dirección del grupo de investigación Geópolis, con la colaboración del semillero de investigación Vita-tá de la Universidad Santo Tomás, durante los años 2017 y primer semestre de 2018.

En el desarrollo del proyecto se elaboraron y ejecutaron talleres para la consecución de los objetivos planteados:

En el taller 1. Reconozco y valoro mi territa:

Se tuvo como objetivo principal: reconocer y valorar los recursos existentes en nuestro municipio, a fin de afianzar nuestro sentido de pertenencia, así mismo se pide a los participantes evaluar las falencias que tienen en sus veredas, en las tablas 1 y 2, se muestran los resultados del taller

TABLA 1. RECURSOS PRINCIPALES DE MI VEREDA Y EL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE COINCIDE

Recursos principales de mi vereda	Porcentaje (%)
Agua	77,2
Vegetación	53,5
Fauna silvestre	42,6
Animales domésticos	28,7
Personas	34,7
Tranquilidad	29,7
Energía	26,7
Montañas	25,7
Aire	20,8
Cultivos Agrícolas	24,8
Ganadería	19,8
Astros	13,9
Madera	14,9
No hay contaminación	12,4
Arena	9,9
Minería	5,0

En la Tabla 1 se observa como los niños que han sido encuestados dan una valoración importante a los recursos naturales como el agua, la vegetación, el aire, los animales, como aprecian la tranquilidad y como le dan valor a las actividades económicas como los cultivos agrícolas, la ganadería y la minería.

TABLA 2. LO QUE LE FALTA A MI VEREDA Y EL PORCENTAJE DE LA POBLACIÓN QUE COINCIDE

Que le falta a mi vereda	Porcentaje (%)
Infraestructura	39,6
Flores	32,2
Personas	24,8
Conciencia Ambiental	9,9
Arboles	22,3
Nada	19,8
Tecnología	19,8
Internet	14,9
Agua Potable	10,9
Tiendas	7,4
Cultivos	9,9
Comida	9,9
Bicicletas	5,0

En la tabla 2, se presenta los resultados de lo que los niños creen que hace falta en su vereda en la categoría de infraestructura se agruparon las necesidades de arreglar las estructuras del colegio, las carreteras, y las instalaciones para recreación, se observa también que los niños creen que hace falta personas en las veredas, y una gran parte de la población encuentra que no se tiene acceso a tecnología y a la internet. De otra parte algunos niños notan que en su veredas deberían haber más arboles y flores, y que falta conciencia ambiental. Así mismo, algunos niños manifiesta que no se necesita nada.

Entre las tablas 1 y 2 se observa que la población manifiesta que cuenta con un alto grado de recursos naturales que pueden ser explotados, pero que se necesitan más y que es necesario crear más conciencia ambiental. Por otra parte, los niños consideran que las personas son el recurso más valioso de su vereda con capacidades para generar productividad, pero que necesita mayor dinamismo. Es así como se observa el fenómeno de despoblamiento en las veredas, en contraste con eso lo que más notan los niños es la falta de infraestructura y el acceso a tecnología e internet.

En el taller 2 ¡Manos a la Obra! Cuidemos Nuestra Patria Común:

Se tenía como objetivo principal: integrar a todos los estamentos de la comunidad educativa (Directivos, Docentes, Padres, Alumnos, Sector productivo, etc.), en la definición de las acciones y decisiones para el mejoramiento de las instalaciones educativas.

En las tablas 3-6 se presentan las respuestas a la pregunta ¿Cómo me gustaría ser tratado por mis compañeros, mis profesores, mi familia y mi comunidad?, se han clasificado las respuestas y se han calculado los porcentajes de acuerdo a las veces que se repite la respuesta en la población.

TABLA 3. ¿CÓMO ME GUSTARÍA SER TRATADO POR MIS COMPAÑEROS?

Categoría	Porcentaje (%)
Con respeto	80
Con tolerancia	30

Que respeten mis opiniones	10
Que valoren mis cosas	10
Que jueguen conmigo	20
Que no me pongan apodos	50
Que no me digan groserías	60
Con cariño y amabilidad	40
Que no me maltraten	25
Que compartan los juguetes	25

TABLA 4. ¿CÓMO ME GUSTARÍA SER TRATADO POR MIS PROFESORES?

Categoría	Porcentaje (%)
Con respeto	50
Con amabilidad	50
Que respeten mis opiniones	40
Que me enseñen con paciencia	40
Que no me griten	30
Que me pongan atención	20
Que me enseñen y me exijan	20
Que no me regañen	15

TABLA 5. ¿CÓMO ME GUSTARÍA SER TRATADO POR MI FAMILIA?

Categoría	Porcentaje (%)
Con respeto	70
Que me traten con paciencia	30
Con amor y cariño	80
Que pongan atención	20
Que no me maltraten	10
Que la familia sea unida	40

TABLA 6. ¿CÓMO ME GUSTARÍA SER TRATADO POR MI FAMILIA?

Categoría	Porcentaje (%)
Con respeto	70
Con cariño	40
Que respeten mis opiniones	20

Las siguientes tablas responden a la opinión sobre la percepción que los alumnos tienen de la escuela y la comunidad e incluyen acciones de mejora, los resultados recogen las respuestas a la pregunta: ¿Cómo me gustaría ver mi escuela y mi comunidad?

TABLA 7. ¿CÓMO ME GUSTARÍA VER MI ESCUELA?

Categoría	Porcentaje (%)
Limpia y bonita	70
Que los salones cálidos	10
Cariñosa y comprensiva	70

Respetuosa del medio ambiente	80
Solidaria	60
Alegre	50
Unida	70
Respetuosa	80

TABLA 8. ¿CÓMO ME GUSTARÍA VER MI COMUNIDAD?

Categoría	Porcentaje (%)
Respetuosa con el medio ambiente	80
Solidaria	60
Unida	70
Que siembre arboles	50
Mas compresiva	40
Cariñosa	50
Que respeten mis opiniones	30
Que sea más emprendedora	40

El Taller 3. ¡La vida es una hermosa siembra!: construyendo sentidos y proyectos de vida.

Se propone implementar acciones para generar cambios en los actores involucrados e impactar en la comunidad a nivel municipal, veredal, institucional y en la vida de los beneficiarios.

En este punto, es preciso aclarar que por la naturaleza y fines del proyecto las acciones no tienen un punto final, toda vez que buscan instaurar procesos participativos, fortalecer valores ciudadanos y la conciencia ambiental. En consecuencia contempla objetivos a corto, mediano y largo plazo.

Las acciones que se describen a continuación tienen que ver con la implementación de los proyectos a mediano plazo, Proyecto de beneficio personal (cuidado de pollos) y el proyecto Institucional (siembra y cuidado de plantas de jardín) para cuidar y embellecer la Institución Educativa.

La entrega de los insumos se llevó a cabo de la siguiente forma:

PLANTAS DE JARDÍN	
Total estudiantes	166
Total involucrados	16
Total	182
POLLOS	
Total estudiantes	445
Total involucrados	55
Total	500
ALIMENTO PARA POLLOS	
Total estudiantes	202
Total involucrados	21

Total	223
-------	-----

Tres meses después de la entrega de los insumos, se encontró que el proyecto había tenido una gran aceptación dentro de los beneficiarios, que estos consideraban el programa como una iniciativa novedosa que generaba en los niños conciencia ambiental y fortalecía valores como la responsabilidad, el emprendimiento y la disciplina.

Como fortalezas se encontró que los niños mejoraron en su interacción con los seres vivos y la naturaleza, se articuló el proyecto a diferentes áreas del currículo como matemáticas, ciencias y humanidades. También se manifiesta que ha habido un gran interés por parte de los padres de familia por el proyecto.

El proyecto se convirtió en la oportunidad para promover el fortalecimiento de los valores humanos como la responsabilidad y el respeto en los niños, crear espacios para compartir con sus familias, aprender de la interacción con la naturaleza y entender la importancia de la conciencia ambiental y el cuidado de los recursos naturales.

En cuanto a las debilidades y amenazas se encuentra que, en algunos casos los niños no tenían experiencia en el cuidado de los pollos y no contaron con el suficiente apoyo de las instituciones y se encontró que algunos pollos murieron. Algunas familias no desarrollaron el interés en el desarrollo del proyecto. Y en algunos casos no existe una destinación específica de los recursos provenientes del cuidado del pollo, en la que los niños puedan tomar sus propias decisiones y ser emprendedores.

IX. RESULTADOS

- La revisión de logros de objetivos evidencian los resultados obtenidos, desde ese punto de vista se beneficiaron todos los estamentos de las comunidades educativas, dado el alto nivel de participación y compromiso que asumieron los estudiantes, los maestros y los padres de familia. El programa contribuyó al acercamiento de las comunidades educativas con los entes gubernamentales, toda vez que, los funcionarios públicos participaron como actores en las etapas de planificación del proyecto, la Administración Municipal aportó los insumos para la ejecución del mismo, de tal manera que, la comunidad recibió los aportes de la Alcaldía con mucho agrado y los transformó en valor público, en la medida en que, los actores involucrados se sintieron involucrados en el proyecto y sus opiniones fueron tenidas en cuenta para la ejecución del mismo.

- Teniendo en cuenta que el proyecto se propone generar un proceso que contempla metas a corto, mediano y largo plazo, aquí se presentan resultados parciales, en razón a que hay acciones en trámite. A continuación se describen los resultados más relevantes:

- El trabajo investigativo abrió espacios para la interacción de la academia (Universidad Santo Tomás), con la Administración Municipal y la comunidad para el logro de los objetivos.

- Vinculación a los contenidos del currículo. Los profesores resaltan la trazabilidad del proyecto con los contenidos de las asignaturas, por ejemplo, en matemáticas, utilizando precio, peso y medias de los insumos en las operaciones matemáticas. Para Biología, los niños aprendieron a conocer las plantas y su identificación taxonómica, sus usos y los beneficios que de ellas se obtiene, desde un aprendizaje experiencial y no solo teórico.

- Los niños aprenden a cuidar los animales y las plantas, desde un aprendizaje en el que se favoreció la interacción con seres vivos, respeto por la naturaleza, promoviendo la responsabilidad y cuidado del medio ambiente. De esta manera se articula el proyecto con las áreas de matemáticas,

ciencia naturales, sociales, área de español y se promueven los valores cívicos y el trabajo colaborativo. Es así como el Proyecto evidencia un impacto positivo en el ambiente familiar, escolar y comunitario.

- El desarrollo de la investigación permitió generar un impacto social gracias al protagonismo que cobró la comunidad durante el desarrollo del proyecto. Se evidencia la necesidad de construir Escuela desde las realidades en las que se desenvuelven los sujetos. En esa medida si se quiere replantear el papel de la Escuela en un período de posconflicto, es preciso realizar un trabajo atendiendo a los contextos.

- Resignificar el papel de los niños y niñas como motores de su propio desarrollo, trabajando en este capital humano, en el mejoramiento de sus condiciones de vida, mediante el empoderamiento de las comunidades y la promoción de emprendimientos encaminados a la implementación de proyectos para mejorar productividad y calidad de vida.

- Se demuestra que no siempre con grandes recursos se logran cambios. Cuando se hizo entrega de los pollos y de las plantas, los pequeños evidenciaron compromiso, muchos de ellos nunca habían tenido un animal de su propiedad, lo cual acrecentaba el sentido de responsabilidad y autonomía al tener la preocupación de tener que darles de comer y atender al cómo no dejarlos morir.

- Conducir a los niños a prácticas con las cuales están familiarizados, como labrar la tierra o cuidar de animales, produjo un aprovechamiento del lenguaje, al intercambiar experiencias, pues en las aulas se generaron diálogos sobre la experiencia que cada quien tuvo sobre los pollos y las plantas, intercambiando anécdotas.

- Involucrar a los docentes en calidad de actores beneficiarios, permitió resignificar las relaciones de jerarquización del poder, la relación pasa de ser asimétrica a ser horizontal porque el docente también tenía que asumir las mismas responsabilidades de los alumnos, debía dar ejemplo, con lo cual se elevó su nivel de compromiso toda vez que el maestro se siente involucrado y comprometido a ejecutar las acciones en condiciones iguales a los alumnos.

- Los padres se involucraron en el proyecto en la medida en que apoyaron a los niños en el cuidado de pollos y plantas, adicionalmente, compraron más pollos argumentando que, cuesta el mismo trabajo cuidar a dos que a diez pollitos; de igual forma se favoreció el intercambio de saberes de generación a generación, pues también los padres comparten con sus hijos técnicas de cuidado y manejo de plantas y animales.

X. CONCLUSIONES

El trabajo realizado en y con las Comunidades Educativas del municipio de La Uvita-Boyaca, Colombia permite concluir:

A pesar de las secuelas del despoblamiento que vive el municipio, es posible implementar estrategias, para motivar, organizar y mejorar la calidad de vida de las comunidades mediante la ejecución de proyectos participativos de alto impacto social.

Es necesario construir alianzas estratégicas que vinculen a diferentes actores e instituciones, a fin de involucrarlos en la formulación de propuestas, suscripción de convenios de cooperación y ejecución de proyectos para desarrollar iniciativas (políticas públicas), que respondan a las

necesidades de las comunidades y contribuyan a mitigar el impacto generado por el conflicto armado y la ausencia del estado en las regiones apartadas del país.

Los avances del proyecto permiten concluir que el propósito del modelo de educación ciudadana y ambiental ha logrado su objetivo de integrar a la Academia con el Sector Público y a la Comunidad, en la búsqueda de metas concordantes para promover valores ciudadanos y ambientales.

Se ha logrado la receptividad de la comunidad, evidenciando un compromiso en el desarrollo de los talleres, y acciones para alcanzar las metas de los cuatro momentos propuestos: Proyecto Municipal, Proyecto Comunitario, Proyecto Escolar y Proyecto personal.

El proyecto aporta elementos para suscitar una nueva cultura política que comprenda al niño, niña y joven como sujeto social activo; a partir de la implementación de proyectos productivos, dinamizadores del desarrollo económico y social de la región.

XI. BIBLIOGRAFÍA

Aquino, Tomas de. *Comentarios a la metafísica de Aristoteles*. Editorial: S.A. EUNSA. EDICIONES , 1999.

Centro Nacional de Memoria Histórica. ¡Basta Ya! Colombia: Memoria de Guerra y Dignidad Resumen. Bogotá: Pro-Off Set, 2013.

Corraliza, J. A.; Martín, R.; Moreno, M.; Berenguer, J. (2004). El estudio de la conciencia ambiental. Monográficos del EcoBarómetro. Publicaciones Revista Medio Ambiente.

Cortina, Adela. (1997). Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía. Madrid: Alianza. --- La Educación y el hombre ciudadano (1995). Revista Iberoamericana de Educación, N° 7. Biblioteca virtual OEI. Tomado de file:///C:/Users/DocentesUSTA/Documents/Arly/rie07a02.pdf

Chaux, Enrique. (2012). Educación, convivencia y agresión escolar. Bogotá: Uniandes Santillana.

Dewey, John. (1989). *Cómo Pensamos*. Barcelona, España: Paidós
--- (1998). *Democracia y Educación*. Buenos Aires.: Ediciones Morata,
Durkeim, Emilio. (1999) *Educación y Sociología*. Ediciones Península.

Gadotti, M. (2002). *Pedagogía de la tierra*. México: Siglo xxi editores S.A

Gómez C. Víctor Manuel., *Visión crítica sobre la Escuela Nueva en Colombia*. Revista Educación y Pedagogía Nos. 14 y 15. Recuperado de <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/5592/5014>

Gómez Restrepo (2003). El Posconflicto en Colombia. Desafíos para la psiquiatría Recuperado de http://www.imbiomed.com.mx/1/1/articulos.php?method=showDetail&id_revista=115&id_seccion=1782&id_ejemplar=2558&id_articulo=24831

Gómez, D., Flórez, R. & Rodríguez., A. (2016). La formación en ciudadanía en escenarios de educación inicial: una experiencia con madres comunitarias. Recuperado de <https://journal.poligran.edu.co/index.php/panorama/article/viewFile/826/660>

Fals Borda, O., *Orígenes universales y retos actuales de la Investigación Acción Participativa*. (2011)., <http://www.peripecias.com/mundo/598FalsBordaOrigenesRetosIAP.html>.

Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Editorial Taurus. Madrid, España

Hart, Roger A. (1993). La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. *Innocenti*, 4. Unicef

---- (2001). La participación de los niños en el desarrollo sostenible. Barcelona, Madrid: UNICEF/P.A.U. Education.

Hoyos, Guillermo. (2002). La Ética en Colombia en medio de la violencia y el tejido social. *Revista de Estudios Colombianos* N° 23. Recuperado de:
<http://www.colombianistas.org/Revista/Revistas/REC2324.aspx> Recuperado de
http://www.colombianistas.org/Portals/0/Revista/REC-23-24/6.REC_23-24_GuillermoHoyos.pdf

Lucke, Carmen (compiladora). (1999). *Feminismos y Pedagogía en la vida cotidiana*. Ediciones Morata. Madrid, España.

Martínez, Pertuz & Ramírez, (2016). La situación de la educación rural en Colombia, los desafíos del posconflicto y la transformación del campo. *Compartir Palabra Maestra*, Alianza Compartir Fedesarrollo. Recuperado de <https://compartirpalabramaestra.org/alianza-compartir-fedesarrollo/la-situacion-de-la-educacion-rural-en-colombia-los-desafios-del>

Ministerio de Educación Nacional, (2004) *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Bogotá.

Puerta López, U., Múnera Duque, F., Idárraga Sepúlveda, C. M., & Pérez Múnera, C. A. (2006). *La participación ciudadana y el desarrollo de la cultura política en Colombia*. Bogotá: Pensamiento Siglo XXI.

Ocampo Antonio José, *Misión para la Transformación del Campo*, Departamento Nacional de Planeación, (2014). Recuperado de <https://colaboracion.dnp.gov.co/CDT/Prensa/DOCUMENTO%20MARCO-MISION.pdf>

Ruz I. *La educación según Aristóteles*. Madrid: Prometeo Libros, 2002.

Sen Amartya (2000). *Desarrollo y libertad*. Colombia: Planeta.

Turiel, E. & Smetana, M. (1989). *Conocimiento Social y Acción: La coordinación de los dominios*. Madrid, España: Ed. Alianza.

XII. ANEXO 1. TALLERES.



UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



Taller 1: Reconozco y valoro mi tierrita.

¿Si quiero tanto a mi tierra qué hago para cuidarla?



“Todos somos responsables del cuidado de nuestra patria común”
Laudato Sí – Papa Francisco I

Objetivo General: Brindar la oportunidad de reconocer, valorar y cuidar los recursos existentes en la bella “Pradera de la fértil labranza y cuna de hombres ilustres” - La Uvita, con el fin de consolidar la comunidad y promover su desarrollo de forma amigable con el medio ambiente.

Objetivos:


- ✓ Reconocer y valorar los recursos existentes en nuestro municipio, a fin de afianzar nuestro sentido de pertenencia.
- ✓ Promover el aprovechamiento de los recursos de forma amigable con la naturaleza.
- ✓ Reconocernos como sujetos sociales, es decir, como ciudadanos capaces de construir comunidad y mejorar nuestras condiciones de vida.

Tomando como material de apoyo los contenidos del texto de El Principito de Antoine de Saint Exupéry emprendamos la tarea de reconocer y valorar nuestro patrimonio desarrollando las siguientes actividades.



Actividades:

1. Hacer un dibujo del planeta de El Principito y uno de la vereda en la que vives, señalando los principales recursos naturales en cada uno.
2. Realizar un cuadro comparativo con los recursos del planeta de El Principito (Asteroide 612) y los principales recursos existentes de tu vereda.
3. Identificar los recursos más valiosos en el planeta del Principito y los de la vereda.
4. ¿Falta algo en el planeta del Principito?, ¿Falta algo en mí Planeta?
5. ¿De qué manera cuida el Principito su planeta?, a su vez, ¿de qué manera cuida los recursos de su vereda?
6. Describir la forma cómo podemos contribuir para embellecer la casa donde habitamos, la escuela donde estudiamos y el municipio donde vivimos.

7. Realizar registro de fotos. 

8. Socializo con mis compañeros y profesor para elaborar una síntesis de las repuestas, las cuales serán compartidas a través del Blog con todas las comunidades educativas del municipio.

Recurso Musical:

Canto a mi vereda. Interprete: Los Carrangueros. Autor e interprete Jorge Veloza.

Aguita alegre. Autor e intérprete: Gustavo Adolfo Reginfo.





Taller 2: ¡Manos a la Obra! Cuidemos Nuestra Patria Común.



Tomado de: <https://sites.google.com/site/elpricipitomoe/capitulo-3-y-4>

“Si quiero ver mariposas tengo que tolerar las orugas”.

Objetivo General: Integrar a todos los estamentos de la comunidad educativa (Directivos, Docentes, Padres, Alumnos, Sector productivo, etc.), en la definición de las acciones y decisiones para el mejoramiento de las instalaciones educativas y la Granja-Escuela.

Objetivos Específicos:

- Proyecto municipal- granja escuela
- Proyecto comunitario- planto un bosque
- Proyecto institucional- planto un jardín
- Proyecto personal- cuido un pollo.

Actividades:

1. Mediante un escrito de una página describo la forma como me gustaría ver mi escuela y mi comunidad, ilustrar el trabajo agregando imágenes.
2. En un sobre cerrado deposito una hoja de papel en la que manifiesto la forma como me gustaría ser tratado por mis compañeros, mi profesor, mi familia y mi comunidad.
3. Realizar una entrevista en la cual pregunto a los padres, profesores y vecinos la forma cómo se podría embellecer la institución educativa y la vida en comunidad.
4. Debate: Se comparte entre los compañeros y el profesor (a) los hallazgos encontrados, para construir propuestas de mejora.





Taller 3. ¡La vida es una hermosa siembra!: construyendo sentidos y proyectos de vida.



<http://miragician.deviantart.com/art/Le-Petit-Prince-306110182>

Objetivo General: Fomentar la participación de las comunidades educativas mediante la activación de la granja-escuela y el cuidado del entorno escolar para afianzar el sentido de pertenencia hacia el municipio y sus recursos naturales.

Objetivos Específicos:

- ✓ Aprender en comunidad cómo realizar un cultivo, reconociendo y valorando las diferencias.
- ✓ Concienciar sobre el cuidado de la naturaleza y el trabajo en comunidad construyendo sentimientos de compromiso.
- ✓ Reflexionar sobre el sentido de la vida, para motivar la construcción de un proyecto de vida individual y en comunidad.

Actividades.

1. El profesor invita a los estudiantes a escuchar una melodía sobre los sonidos de la naturaleza. Los estudiantes construyen canciones, refranes o trovas sobre su experiencia.
2. Con ayuda de los padres de familia se realizan las actividades de preparación del terreno y cultivo de la granja-escuela. Los adultos cuentan sus experiencias de laboreo.
3. Entre todos se realiza el pesaje y conteo de las semillas para realizar el cultivo en la granja-escuela y el jardín. Asignaran un nombre a la planta y la marcaran.
4. Cada estudiante asignara un nombre a la planta sembrada y redactará un compromiso de cuidado.
5. Se hacen dibujos y frases sobre el sentido de la vida a partir del trabajo en la granja-escuela y las historias narradas.

6.



Realizar registro de fotos.





Taller 4: Semillas de esperanza. Esta es la tierrita que nos merecemos.
¡Lo hicimos!



“Mucha gente pequeña, en lugares pequeños, haciendo cosas pequeñas, puede cambiar el mundo”. Eduardo Galeano.

Objetivo General: Evaluar los resultados del proceso mediante la valoración de las acciones realizadas y los logros alcanzados, para acordar compromisos y proyecciones a futuro.

Objetivos específicos:

- ✓ Compartir y reflexionar sobre los logros alcanzados.
- ✓ Proponer líneas de acción.
- ✓ Aprender a resolver conflictos para llegar a acuerdos.

Actividades:

1. Utilizando el registro fotográfico de archivo (Las plantas de mi tierrita y el registro de los talleres), elaborar un mosaico con imágenes que permitan identificar el antes y el después, para comparar y valorar los impactos que ha tenido el proyecto y la forma como éste ha permitido el mejoramiento del ambiente escolar.
2. A través de relatos escritos contar si se ha mejorado: en el aspecto físico de la escuela, en la convivencia e integración comunitaria, en la resolución de conflictos. En el respeto a los valores y a las personas, en el cuidado y protección de la naturaleza
3. A partir de los relatos, indagar entre todos y con los otros miembros de la comunidad educativa ¿en qué actividades se pueden mejorar y de qué forma y qué no dio resultado?



4. Realizar registro de fotos.





Nuestro municipio nos hace amigos. Compartiendo experiencias.



Tomado de <http://www.notiminuto.com/noticia/el-asteroide-b612-esta-de-fiesta-el-principito-cumple-74-anos/>

Objetivo General: Promover la interacción de la comunidad mediante el uso y apropiación de un Blog virtual, reconociendo el aporte de toda la comunidad para generar transformaciones sociales con conciencia ciudadana y ambiental.

Objetivos Específicos:

- ✓ Reconocer y valorar el aporte de todas las personas que integran el municipio.
- ✓ Enriquecer las propuestas e iniciativas de cada vereda para generar redes colaborativas.
- ✓ Construir un banco de datos para iniciar una historia de las experiencias que se han realizado en el municipio sobre formación de ciudadanía y conciencia ambiental.

Actividades:

1. Organizar las experiencias en una Bitácora (Reflexiones, comentarios, ilustraciones...), para subirla al Blog Virtual.
2. La compilación de dichas experiencias se socializará en el evento de integración con el cual se cierra este ciclo del proyecto, tal y como se llevó a cabo en el Primer foro regional ambiental.





UNIVERSIDAD SANTO TOMÁS
PRIMER CLAUSTRO UNIVERSITARIO DE COLOMBIA



FICHA DE CARACTERIZACIÓN

Fecha: _____

Nombre de la Escuela: _____

Nombre del Docente: _____

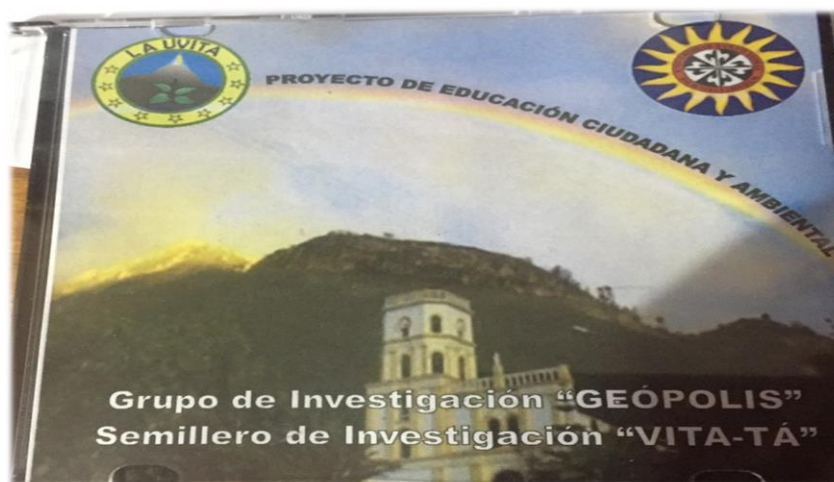
Nombre del Estudiante: _____

Población Participante: _____

Nombre de la Vereda: _____



ANEXO 2. Material digital entregado a los beneficiarios



**SALUD SEXUAL RESPONSABLE:
UNA ESTRATEGIA PARA LA TOMA DE DECISIONES
EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL
DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA**

NORMA LEA SALAZAR BALTODANO

SALUD SEXUAL RESPONSABLE: UNA ESTRATEGIA PARA LA TOMA DE DECISIONES EN LA POBLACIÓN ESTUDIANTIL DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE COSTA RICA

I. INTRODUCCIÓN

La Organización Panamericana de la Salud y la Organización Mundial de la Salud nos definen dos conceptos fundamentales:

Salud Sexual como: la experiencia del proceso permanente de consecución bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen. (OPS-OMS, 2000)

Y Sexualidad como: una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano. Basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, en resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos. (OPS-OMS, 2000)

Estas definiciones nos permiten comprender y abordar de manera más amplia el tema de la educación en salud y especialmente la educación en salud sexual hacia la población estudiantil. Pero además es importante contar con cifras y datos que nos ayuden a conocer la realidad de nuestra población juvenil y enfocar así nuestros esfuerzos en la educación.

De acuerdo con la II Encuesta Nacional de Salud Sexual y Salud Reproductiva, el inicio temprano de las relaciones sexuales es algo que sobresale. Al cumplir los 15 años, el 14 % de las mujeres y el 24 % de los hombres ya han tenido relaciones sexuales, con una edad mediana de inicio de las relaciones sexuales de 16 años para los hombres y de 17 años para las mujeres. En cuanto al embarazo no deseado, se obtuvo que en las mujeres con por lo menos un embarazo el 50% no quería su último embarazo y en los hombres un 32 % no quería que su pareja quedara embarazada. Igualmente se analizó el uso y conocimiento de los anticonceptivos, encontrándose que un 50% de las mujeres no unidas, utilizan algún método para planificar y que las mujeres tienen más conocimiento que los hombres sobre métodos anticonceptivos. Con respecto a las infecciones de transmisión sexual, se determinó que tanto hombres como mujeres tienen una comprensión poco clara de las mismas, lo cual se puede traducir en poca capacidad para evaluar correctamente los riesgos. (Ministerio de Salud, 2015)

Entre el 2002 y el 2012 en Costa Rica se reportaron 5911 casos nuevos de infección por VIH (virus de inmunodeficiencia humana), con una tendencia ascendente (Ministerio de Salud, 2014)

Todas estas cifras nos muestran la necesidad de encontrar una estrategia de educación sexual, que no solamente se enfoque en prevenir los embarazos no deseados y sus complicaciones, las infecciones de transmisión sexual o el mal uso o falta de acceso de los anticonceptivos (enfoque

que tradicionalmente hemos utilizado los médicos). Hay que tratar el tema de la sexualidad tomando en cuenta que nuestros adolescentes y jóvenes viven una época de muchos cambios físicos, sexuales, familiares, pero que además se ven rodeados de una compleja realidad en donde, la presión de grupo y el concepto mercantilista de la sexualidad se circunscribe a lo físico, tergiversando y alterando la formación de una femineidad y una masculinidad, muchas veces confundiéndonos en una construcción errónea de su propia sexualidad.

Siguiendo los principios de libertad y responsabilidad de las capacidades sexuales, armonía personal y social, derecho sexuales, la vinculación afectiva y la reproducción, el Departamento de Salud ha desarrollado una estrategia de educación que toma como referencia el modelo biográfico profesional de la sexualidad¹, ya que el mismo permite la asociación de todos estos conceptos y además permite introducir y combinar la promoción de habilidades para la toma de decisiones en las conductas sexuales. Hemos encontrado en el modelo biográfico profesional de la sexualidad una herramienta que nos permite educar con respeto y con una actitud positiva ante la sexualidad, permitiendo que los estudiantes vivan de manera responsable y saludable las diversas posibilidades de la sexualidad, estableciendo relaciones interpersonales saludables, gratificantes y no discriminatorias. (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012)

No con esto dejamos de lado la educación en cuanto al reconocimiento de enfermedades de transmisión sexual ni la importancia de un control y atención en los servicios de salud que ofrecemos, por lo que hemos logrado desarrollar un taller de educación en sexualidad que combina varias actividades, con el fin de generar un mayor impacto en la población, promoviendo la toma de decisiones informadas y que ello se refleje en una salud sexual responsable.

II. CONTEXTO

En la Universidad Nacional contamos con una población estudiantil de 19,647, distribuida en 8 campus universitarios. (Universidad Nacional, 2017) La Vicerrectoría de Vida Estudiantil es la responsable de atender todo lo referente a los asuntos estudiantiles en la universidad y para tal efecto está organizada en cuatro departamentos: Orientación y Psicología, Promoción Estudiantil, Bienestar Estudiantil y Salud.

En el Departamento de Salud laboran profesionales en diferentes campos: una odontóloga, una nutricionista, un promotor de actividad física, una enfermera y cuatro médicos. Los médicos deben atender tanto a la población estudiantil como a la de funcionarios y aparte de desarrollar programas enfocados a la atención de morbi-mortalidad, deben desarrollar actividades orientadas a la promoción de la salud y prevención de la enfermedad, toma de citologías vaginales, cirugías menores y control de enfermedades crónicas.

La educación en sexualidad impartida desde el Departamento de Salud se viene desarrollando desde hace unos 15 años aproximadamente, sin embargo la metodología se ha ido modificando conforme los conceptos y las necesidades de los jóvenes lo requieren y sobre todo porque hemos recibido capacitaciones con enfoques más interdisciplinarios y no desde el punto de vista médico únicamente. Además, el taller de salud sexual responsable forma parte de una estrategia de promoción de la salud en los campus universitarios, es decir que de manera simultánea educamos en nutrición, salud oral, actividad física y sexualidad.

En los dos últimos años, el departamento también se ha involucrado en la Red de Universidades Promotoras de la Salud. Según Muñoz y Cabieses (2008), se refiere a “aquella

¹ Su base conceptual parte de una idea positiva de la salud (ampliamente relacionada con el concepto de salud de la OMS), entendida como el bienestar y promoción de la calidad de vida del individuo y la sociedad. (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012)

Universidad que incorpora el fomento de la salud a su proyecto, con el fin de propiciar el desarrollo humano y la mejorar la calidad de vida de quienes allí estudian o trabajan, influyendo así en entornos laborales y sociales. De esta manera promueve conocimientos, habilidades y destrezas para el propio cuidado y para la implantación de estilos de vida saludables en la comunidad universitaria”.

Por lo anterior, es que en el Departamento de Salud hemos desarrollando actividades con más apego a los conceptos de promoción de la salud de la Organización Mundial de la Salud definidos en la carta de Ottawa (1986), es decir propiciamos los medios necesarios para que la población estudiantil de la Universidad Nacional reconozca sus recursos personales y tome así control de su propio estado de salud. La promoción de la salud favorece el desarrollo personal y social, perfeccionando las aptitudes para la vida, y en el ámbito de la sexualidad este aspecto es de suma importancia para el desarrollo de una salud sexual responsable.

Tradicionalmente, en el departamento utilizábamos el modelo de riesgos para educar en sexualidad, es decir prevenir la enfermedad y alertar sobre los riesgos de conductas sexuales irresponsables (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012), lo cual no necesariamente favorece una toma de decisiones positivas.

En la actualidad, estamos más orientados a utilizar el modelo biográfico profesional, ya que establece la construcción de la sexualidad como una parte misma del ser, tomando como base conceptual la idea positiva de la salud, entendida como el bienestar y promoción de la calidad de vida del individuo y la sociedad, reconociendo el derecho de vivir la sexualidad como un factor de bienestar, así como el respeto incondicional a la diversidad sexual y a la ayuda de los sujetos a ser más libres y responsables en la promoción del bienestar personal-social. (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012)

Sin embargo, en pleno siglo XXI, en nuestros hogares aún se mantiene el concepto moralista de la sexualidad², de ahí que el desarrollo del taller toma en cuenta todas estas variables y brinda la oportunidad al estudiantado a que de manera participativa reconozca y se involucre en ese cambio de paradigma y se apropie de los conceptos positivos de la sexualidad, permitiéndole tomar decisiones responsables y placenteras.

III. SALUD SEXUAL RESPONSABLE. ¿QUÉ HACEMOS?

Debido a que los recursos profesionales son pocos, desde hace unos dos años hemos establecido tres procesos que son parte de la estrategia de planificación y organización, las cuales son importantes para el desarrollo del programa:

Comunicación con los Directores Académicos de cada Campus: se establecen reuniones en donde se les comunican los objetivos del programa, los beneficios y la necesidad de contar con el apoyo de los profesores para tener la disponibilidad de los estudiantes en las actividades.

- Atención de la población de primer ingreso en cada Campus: En promedio eso significa trabajar con una población aproximada de 160 estudiantes una o dos veces al año dependiendo del campus, población que al cabo de unos 5 años (duración promedio de estancia en la universidad) en su totalidad, habrá sido parte del programa de promoción de la salud y del taller de Salud Sexual Responsable.
- Educar en cuatro ejes: a la totalidad de la población de primer ingreso se le divide en cuatro grupos y cada grupo participa de uno de los ejes de educación del departamento (sexualidad, nutrición, salud oral y actividad física)

² Su marco conceptual se encuentra dentro de una concepción religiosa del ser humano, donde la sexualidad tiene cabida solo en el matrimonio heterosexual y su fin en la procreación. (Fallas, Artavia, Gamboa, 2012)

Lo anterior nos permite, concentrar nuestros recursos para un mejor aprovechamiento del mismo y asegurarnos una población estudiantil que cumplirá con todas las etapas de la estrategia.

En cuanto a la inversión del tiempo, el programa se desarrolla en un tiempo de 12 horas aproximadamente, eso significa un día y medio de actividades.

Los temas que se desarrollan en el eje de Salud Sexual Responsable y las actividades son las siguientes:

- Concepto de sexualidad: en esta parte el objetivo es conocer cuáles son los conceptos de sexualidad que tienen los estudiantes. Quién les enseñó o cómo aprendieron la sexualidad. Además de conocer qué les genera el término, actitudes, sentimientos y conductas relacionadas.
 - ↳ Actividad: se separan a los estudiantes en cuatro o cinco grupos y a cada grupo se le solicita dramatizar o realizar una escena plástica o graficar con dibujos o palabras, los conceptos de sexualidad, cómo aprendí la sexualidad, cómo se siente la sexualidad y cómo se manifiesta la sexualidad. Para facilitar la actividad se tiene a disposición pelucas, collares, sombreros, peluches, muñecos y otros implementos que les ayude en la dramatización.
- Derechos humanos, diversidad, respeto y orientación al deseo: se les presenta un caso a analizar y por medio de trabajos en grupos se motiva a la reflexión y al diálogo sobre los conceptos planteados. El intercambio de conceptos e ideas nos permite conocer muchas veces las confusiones o falta de conocimiento que existe sobre el tema de la orientación al deseo, respeto, etc.
- Ética Relacional: el objetivo en esta parte es que los estudiantes reconozcan que las relaciones interpersonales implica compartir deseos, ilusiones, nuestra intimidad y hasta nuestros cuerpos y que deben existir reglas de juego que velen por los derechos de las personas. Este tema en particular se aborda por medio de dos actividades lúdicas:
 - ↳ “Vamos a ligar”: se prepara un cartón grande y se colocan estaciones por persona. Se colocan 6 personas por cartón y cada uno debe decorar su estación, la cual será su punto de partida. A cada uno se le asigna un rol según las diferentes orientaciones del deseo y además se les agrega una infección de transmisión sexual o no. Para iniciar, una de las personas tira los dados y avanza dibujando sus pasos de acuerdo al número que salió en el dado. Una vez que dos personas se encuentran deben convencerse mutuamente de seguir juntas estableciendo relaciones de cualquier índole (amistad, compañía, encuentro sexual, etc.) Se motiva al diálogo y al intercambio de información u ofrecimientos y luego deben tomar una decisión, seguir su camino o unirse a esa otra persona y continuar juntos. Al final se analiza la toma de decisiones, la sinceridad interpersonal, el compromiso con el sexo seguro y otros enunciados desde la ética relacional.
 - ↳ Análisis de casos: en esta segunda actividad se dividen en 5 grupos y se les entregan casos o situaciones de embarazos no deseados, contagio de infecciones de transmisión sexual, encuentro sexual forzado, relaciones sinceras, sexo seguro, etc. Luego de unos 15 a 20 minutos de análisis e intercambio de opiniones, se unen todos en plenaria en donde exponen el caso y el análisis al que llegaron como grupo desde el punto de vista de la ética relacional.

Para cerrar el taller, se realiza una presentación en plenaria sobre las infecciones de transmisión sexual, cómo se contagian, protección y la importancia del control médico por medio de la toma de citología vaginal y los exámenes de laboratorio. Además, se les expone el tema de

métodos anticonceptivos en relación al derecho de decidir y planificar la natalidad de acuerdo con las prioridades de vida y la importancia de ser indicados por un profesional de la salud.

A nivel de servicio de salud, se les indica que el Departamento de Salud ofrece citas médicas mediante el sistema electrónico de citas y la toma de citologías vaginales y que ambos servicios son gratuitos para todos los estudiantes.

IV. REFLEXIONES FINALES

Esta estrategia de educación basada en el modelo biográfico profesional con énfasis en la visión positiva de la sexualidad con una base ética muy fuerte, permite que los estudiantes sean parte activa del proceso educativo, generando un ambiente de confianza y diálogo entre ellos y nosotros.

Lo anterior sin embargo, nos expone a los profesionales en ciencias médicas a preguntas y situaciones que van más allá de una respuesta meramente médica. Nosotros podemos responder las preguntas sobre controles médicos, métodos anticonceptivos, problemas con las relaciones coitales, infecciones, resultados de laboratorio, etc., sin embargo, los estudiantes se nos acercan con dudas y cuestionamientos sobre su propia sexualidad, sobre las relaciones con sus familiares y sus pares, sobre cómo la toma de decisiones no es tan fácil como suponemos, presión de grupo, etc., respuestas que sobrepasan nuestra área de competencia. Por lo cual, esta estrategia de educación nos expone a una realidad muy básica: la sexualidad es un tema que debe abordarse desde un punto de vista interdisciplinario.

Con base en lo anterior, enumeramos algunos retos que tenemos por delante para lograr un abordaje interdisciplinario:

- La estrategia de educación en sexualidad debe incluir orientadores y profesionales en psicología, así como de otros profesionales afines al quehacer de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil. Estos profesionales desde sus competencias y especialidades permitirían un abordaje del tema más amplio y propiciarían una participación más activa del estudiantado con mayor dominio del tema. No sin dejar de lado, el resolver dudas e inquietudes de los estudiantes desde el área misma de experiencia y conocimiento, con la posibilidad de captar estudiantes que ameriten un abordaje más personalizado.
- Como Universidad tenemos la posibilidad de brindar servicios de atención en salud que puedan satisfacer las necesidades de los estudiantes desde todas las posibilidades. La educación y el conocimiento, van a generar una demanda de servicios que puede incluir desde el apoyo médico, psicológico y de orientación individual hasta una ampliación de la población que debemos beneficiar con el programa. Es necesario desarrollar una propuesta de atención conjunta de los departamentos de la Vicerrectoría de Vida Estudiantil, con respecto al tema de la sexualidad, además de asegurar a los estudiantes servicios de atención individual.
- Los diferentes profesionales relacionados con el tema de la sexualidad, debemos tener un mismo concepto y método de abordaje hacia las necesidades de la población estudiantil; unificar los conceptos y participar de manera conjunta en todas las actividades que se realicen, mejoraría el servicio y el apoyo que se le brinda a los estudiantes. Participar de capacitaciones de manera conjunta en el tema de la sexualidad, de manera que nos permita unificar las acciones de promoción como una estrategia de servicio a los estudiantes desde la Vicerrectoría de Vida Estudiantil.

Somos profesionales privilegiados, porque tenemos como responsabilidad influir de manera positiva en la vida de los estudiantes que pasan por nuestra universidad, sin embargo aún tenemos

mucho que hacer para lograr que la toma de decisiones en el área de la sexualidad, sea una toma de decisiones informada, responsable y placentera, con el fin de que disfruten de sus beneficios y que ello se vea reflejado en una adecuada salud sexual.

V. BIBLIOGRAFÍA

Fallas, M. A., Artavia, C. y Gamboa, A. (2012). *Educación sexual: Orientadores y orientadoras desde el modelo biográfico y profesional*. Revista Electrónica Educare, 16 (Especial), 53-71. En <http://www.revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/issue/view/418> (22 de noviembre 2017)

Ministerio de Salud (2014): *Análisis de situación de salud Costa Rica*. Dirección de Vigilancia de la Salud. En <https://www.ministeriodesalud.go.cr/index.php/vigilancia-de-la-salud/analisis-de-situacion-de-salud/2618-analisis-de-situacion-de-salud-en-costa-rica/file> (14 de noviembre 2017)

Ministerio de Salud (2015). *II Encuesta Nacional de salud sexual y salud reproductiva*, Costa Rica. En <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2018/informe-2daencuesta-2015.pdf> (10 de enero 2018)

Muñoz M, Cabieses B. (2008). *Universidades y promoción de la salud: ¿cómo alcanzar el punto de encuentro?* Rev Panam Salud Pública. 24(2):139–46. En <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/9940/a09v24n2.pdf?sequence=1> (10 de enero 2018)

OPS-OMS (2000): *Promoción de la Salud Sexual*. En <http://www.e-sanitas.edu.co/Diplomados/VIH/Modulo%201/lecturas/Promocion de Salud Sexual%20OMS%202000.pdf> (20 de diciembre 2017)

Otawa (1986). *Primera Conferencia Internacional de Promoción de la Salud* . En <http://www1.paho.org/spanish/HPP/OttawaCharterSp.pdf> (20 de noviembre 2017)

Universidad Nacional (2017). Comisión UNA-Transparente. Página oficial Universidad Nacional, Costa Rica. En <http://www.transparencia.una.ac.cr/> (25 de enero 2018)

**A ESCOLA PRIMÁRIA NO MEIO RURAL:
O GRUPO ESCOLAR MADRE BENÍCIA E O GRUPO
ESCOLAR FARROUPILHA – NOTAS INSTITUCIONAIS**

SOUZA, JOSÉ EDIMAR DE

A ESCOLA PRIMÁRIA NO MEIO RURAL: O GRUPO ESCOLAR MADRE BENÍCIA E O GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA – NOTAS INSTITUCIONAIS¹

A escolarização das crianças e dos jovens consagrou-se entre o final do século XIX e início do século XX a partir de diferentes finalidades, instituições e projetos culturais que circunscreveram os modos, como a escola primária foi organizada. A disseminação de ideias positivistas; a influência de modelos de modernização; a valorização de um determinado tipo de grupo sociais; de uma cultura escolar foram práticas que contribuíram para o desenvolvimento dos processos de escolarização da população brasileira. Porém, o grupo escolar não foi uma instituição homogênea no Brasil, muito menos nos diferentes Estados da República Federativa.

As modalidades de oferta deste nível do ensino, ou seja, os modos de organização das escolas isoladas, dos colégios elementares, dos grupos escolares ou das escolas reunidas e complementares, suas formas de permanência e descontinuidade, no Rio Grande do Sul, ainda representam um campo a ser coberto pelos estudos acadêmicos.

Ao eleger a escola primária como temática, a investigação se propõe analisar aspectos do processo de institucionalização de dois grupos escolares em duas distintas regiões geográficas do Estado do Rio Grande do Sul que aconteceram entre o final da década de 1920 e início da década de 1940, evidenciando elementos para compreender as práticas de escolarização.

O texto fundamenta-se na História Cultural, campo da história que tem “[...] por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada e dada a ler” (CHARTIER, 2002, p. 16-17). Recorre também a conceitos articulados ao referente campo de estudo. A partir disso, buscou-se ampliar os sentidos atribuídos a esta instituição, bem como, os significados em torno do seu processo de consolidação nessa localidade.

Para os procedimentos metodológicos foram utilizados documentos escritos e orais. Estes últimos obtidos através de memórias produzidas através de entrevistas feitas sob a perspectiva da História Oral, que conforme Amado e Ferreira (2006, p. 11) estabelece e ordena os procedimentos de trabalho do historiador, “funcionando como ponte entre teoria e prática”. Como já é sabido, a utilização do testemunho oral na historiografia ressurgiu na segunda metade do século XX, sob as tendências e correntes que influenciaram muitos historiadores, com o propósito de “ampliar não só o objeto a ser pesquisado, mas, sobretudo, a noção de fonte histórica”. (PENNA, 2005, p. 7). Essa nova forma de problematizar a história possibilitou outras organizações do tempo, do modo como os historiadores recortam, distribuem e ordenam em distintos níveis os objetos históricos.

Investigar o processo de institucionalização do ensino primário elementar estadual em Lomba Grande e em Farroupilha implica no desdobramento das ações empreendidas pela organização comunitária dessa região para que o contato com conhecimento formal escolarizado acontecesse. Escolano Benito (2015, p. 56) acrescenta que:

La escuela há sido una de las instituciones culturales de mayor impacto em el mundo moderno. Querida u odiada, pero siempre recordada, ella fue um escenario clave de nuestra sociabilidad

¹ Este estudo se constitui em um desdobramento do Projeto de Investigação financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico – CNPq - Brasil. Edital Universal 01/2016. “Modos de organizar a Escola Primária no RS (1889-1950): Historias, memorias e práticas educativas”

infantil, um lugar essencial em el desenvolvimiento de nuestra propia identidade narrativa y um ámbito de creación de cultura que nos há cohesionado com todas las demás gentes del común.

Essas regiões foram colonizadas, principalmente, pelos imigrantes alemães e italianos que começaram a se instalar nestas localidades no início do século XIX. Com os imigrantes europeus surgiu também uma estrutura inicial de escolas paroquiais e comunitárias. Em Lomba Grande, o ensino primário passou a desenvolver-se a partir da Escola da Comunidade Evangélica e, Farroupilha com as escolas étnicas.

I. OS GRUPOS ESCOLARES COMO ESCOLA DA REPÚBLICA E AS INSTITUIÇÕES ESCOLARES NO MEIO RURAL

A primeira metade do século XX será conhecida como período de continuidade da expansão da educação pública, manifestação da propaganda republicana. Porém, a partir da década de 1930, a escola assume uma fisionomia muito mais urbana do que aquela até então existente. O êxodo rural favoreceu construção de políticas de Estado voltadas para a cidade e, o espaço da escola passou a ser predominantemente o cidadão, como argumentam Freitas e Biccás (2009).

Desde o século XIX, a educação no meio rural foi uma modalidade educacional que despertou pouco interesse das políticas públicas. Contrariamente, um modelo de educação urbana, contribuiu para consolidar juntamente com as escolas Normais e colégios confessionais, uma memória oficial sobre a educação republicana do país associada aos grupos escolares.

Para Souza (1998), a implantação do projeto republicano de educação popular, nas primeiras décadas no Brasil, projeta a idealização de um ensino mais homogêneo, padronizado e uniforme. Para esta autora, foi à instituição, o surgimento dos grupos escolares no Estado de São Paulo, na década de 1890, que marcou inovações e modificações no Ensino Primário. Esta forma de organizar e modernizar o ensino, no Rio Grande do Sul, foi morosamente implantado até 1950, inicialmente com os colégios elementares, a partir de 1909 e posteriormente com a criação dos grupos escolares.

Teive e Dallabrida (2011) argumentam que os grupos escolares, representam um símbolo de progresso e civilidade, marcas de uma política influenciada pelo pensamento e práticas do positivismo da Primeira República. O Brasil “republicano” estava inserido num ideário político, social, econômico e cultural de ascensão ao progresso e à modernidade, num país de tradição e dependência agrícola, com a maioria da população residindo no meio rural, e com mais ou menos 80% da população analfabeta.

A política introduzida no período de 1930 a 1945 pretendia conduzir os indivíduos às novas exigências da realidade urbano-industrial, como resume Bastos (2005, p. 16):

A formação do “novo” homem está a exigir uma “nova” educação e “novas instituições escolares”. [...] as realizações do governo são dirigidas a preparar o homem completo, isto é, como pessoa, como cidadão e como trabalhador, a fim de que realize integralmente – no plano moral, político e econômico – a sua vida, para servir à Nação. Para implementação dessa meta, é fundamental a elaboração de um código das diretrizes da Educação Nacional, no qual o Estado deve assumir a sua suprema direção, fixando-lhe os princípios fundamentais e controlando a sua execução. O ensino primário – “a alfabetização das massas” – como o verdadeiro instrumento de modelação do ser humano, deve despertar e acentuar na criança as qualidades e aptidões de ordem física, intelectual e moral, que a tornem rica de personalidade e, ao mesmo tempo, dotada de disciplina e eficiência – dois atributos essenciais ao cidadão e ao trabalhador (BASTOS, 2005, p. 16).

A relação de interdependência entre as esferas: federal, estadual e local pretendia consolidar juridicamente a garantia da expansão, da obrigatoriedade e da gratuidade do ensino público, principalmente o primário, isso se evidencia na forma como a comunidade se articula e se organiza para reivindicar escola pública para a localidade.

Como já referido anteriormente, pouco ou quase nada fora feito para superar este elevado índice de analfabetismo, mesmo que entre as décadas de 1930 e 1950 tenham surgido projetos isolados que procuravam corrigir as distorções produzidas pelo modo de vida “atraso do homem do campo”. Ribeiro (2013) argumenta que ao longo da história aplicaram-se vários programas para educação rural, porém, o modelo de escola rural que tem predominado na nossa história é constituído, quase que em sua maioria, de classes multisseriadas de 1ª a 4ª série do ensino fundamental, a cargo de professores leigos, ou com menor tempo de formação que os professores das escolas urbanas.

A questão do que a escola rural poderia ou deveria ensinar² permaneceu limitada pelas condições do meio, incluindo-se aí a questão da formação do professor. Como enfatiza Miguel (2007), diferenciavam-se as práticas das escolas rurais, agregadas ao ensino agrícola, das escolas multisseriadas, como primórdios da educação no país.

A educação rural foi vista como um instrumento capaz de formar, de modelar um cidadão adaptado ao seu meio de origem, mas lapidado pelos conhecimentos científicos endossados pelo meio urbano. Ou seja, a cidade é quem apresentava as diretrizes para formar o homem do campo, partindo daí, os ensinamentos capazes de orientá-lo, civilizá-lo a bem viver nas suas atividades, com conhecimentos de saúde, saneamento, alimentação adequada, administração do tempo, técnicas agrícolas modernas amparadas na ciência, entre outros. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas. Dessa forma, o sujeito do campo poderia participar e compreender as ideias de progresso e modernidade que emergiam no país.

A temática dos grupos escolares, especialmente no meio rural é um campo de estudo que ainda carece de investigações. Pode-se dizer que os grupos escolares estavam ligados aos centros urbanos e a um processo de modernização, ao ponto de serem consideradas “escolas modelares” (SOUZA, 2004). Apesar disso, existiram, embora em menor número, grupos escolares em zonas rurais. Souza e Duarte (2016), em levantamento de produção sobre os grupos escolares no meio rural destacam alguns estudos que contribuem para compreender o processo de escolarização neste espaço. A partir do levantamento é possível constatar ainda que o tema específico deste artigo, grupos escolares rurais, carece de estudos, mesmo assim destacamos um estudo específico sobre grupo escolar no meio rural.

A partir do levantamento de dados, identifica-se que a História da Educação tem se debruçado sobre a questão das instituições escolares e que a temática “grupos escolares” é recorrente em várias pesquisas, principalmente, em nível de mestrado. Pode-se constatar também que os estudos abordados, concentram-se em instituições da região sul e sudeste do país, sendo apenas três deles de estados da região Nordeste. A discussão da maior parte das pesquisas se refere educação do/no campo.

² Em Novo Hamburgo até o fim da década de 1950 existiam os Clubes Agrícolas, presentes nas escolas urbanas e rurais como prática a ser ensinada. Nos Grupos Escolares era incentivado pelas autoridades que estimulava constituir um valor educativo, atuando em algumas situações como entidade formadora dos professores que iriam atuar no ensino rural. O Clube objetivava o amor à terra, defesa do nacionalismo e a erradicação do homem no campo. Souza (2012) acrescenta que em Novo Hamburgo, os documentos legais recomendavam a criação das seguintes instituições escolares: Círculo de Pais e Mestres; Caixa Escolar; Biblioteca; Pelotão de saúde; Clube Agrícola. A organização interna destas agremiações deveria orientar-se pelo 1º Regimento Padrão das escolas municipais de Novo Hamburgo, implantado em 1952.

Apesar dessa lacuna, é possível verificar que o histórico de instituições escolares tem sido um tema recorrente em pesquisas na história da educação, pois como apontam Lopes e Galvão (2010), embora o universo educacional nos seja familiar, pouco se sabe dele em nível de pesquisas acadêmicas. Sendo assim, estudos como esse contribuem para conhecer e problematizar experiências e sentidos dados às práticas educacionais de outrora.

II. O GRUPO ESCOLAR MADRE BENÍCIA – NOVO HAMBURGO/RS E O GRUPO ESCOLAR FARROUPILHA – FARROUPILHA/RS

O pouco investimento do Estado em educação e de modo geral, uma educação no espaço rural, possibilitou a construção de uma identidade específica de valor étnico, cultural e agrícola nas diferentes comunidades rurais. As políticas educacionais atinham-se nos estudos iniciais, bastando, portanto, ensinar a decifrar códigos de leitura e escrita. Como já argumentamos em outro estudo, a história de escolarização no município antes da emancipação, em 1927, vincula-se à história da educação de São Leopoldo. Novo Hamburgo, segundo distrito de São Leopoldo, registra uma forma artesanal de organização do ensino até a década de 1950. “Entendêmo-la desse modo, pois a escolarização dava-se pela articulação entre a comunidade e a pequena participação e investimento na educação por parte do Estado, como ente público”. (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2015, p. 392).

A história do “Madre Benícia”, como popularmente é identificado pelos moradores de Lomba Grande associa-se à intensa participação e mobilização dos moradores do lugar, que desde a década de 1930 aspirava pela implantação de um grupo escolar.

A implantação dos grupos escolares produziu, com o passar do tempo, o desaparecimento da rede de escolas paroquiais, pois os mesmos permitiram ensinar doutrina católica nas escolas públicas, viabilizada pela aproximação entre o Estado republicano e a Igreja católica (DALLABRIDA, 2005). Tudo indica que o esforço do Estado em instalar os grupos escolares no espaço rural era relacionado ao movimento de nacionalização. A nacionalização colocada em marcha pelo Estado Novo expandiu e tonificou a rede escolar pública e inviabilizou o projeto das escolas paroquiais, mesmo que em muitos casos os prédios ocupados pelo estado fossem os cedidos pela Igreja, católica ou evangélica.

Em Lomba Grande, o grupo escolar funcionava no salão da Igreja Católica São José, subvencionado pelo Estado e posteriormente pelo município. E sua origem está associada ao surgimento das Aulas Reunidas Número 5, em 1939. O salão era internamente dividido com lonas e cada parte do salão agrupava classes do ensino primário. Para as escolas localizadas em espaços urbanos, o agrupamento das escolas primárias em um único prédio escolar beneficiou a administração pública, que entendeu esta prática como um benefício financeiro aos seus cofres, o fato de não ter que arcar com os aluguéis das diversas Aulas.

A instrução pública, localidade, estava em destaque em 1940, especialmente com a criação do Grupo Escolar:

Na „Revista do Ensino, 14 órgão de divulgação sob o patrocínio da Secretaria da Educação e Saúde Pública do Estado do Rio Grande do Sul, publicou em o n. 11, vol. 3, a bela síntese [...]”. A educação ostentava o status de progresso, bem como elevaria o nível cultural da população por meio da escola e de seu processo de ampliação, eliminando o „mal da ignorância”. Em Lomba Grande havia „[...] 12 aulas federais, estaduais e municipais, com a matrícula total de 422, para uma população de 4.000 alunos” [...], o que representa o atendimento de apenas 10% da população em idade escolarizada. Nesse sentido, a iniciativa do governo municipal consistia na [...] ação eficiente [...] combinada dos poderes públicos e dos particulares, da sincronia de esforços orientados pelos supremos interesses coletivos, é justo asperar a consolidação e a afirmação das nossas

características distintivas de povo livre e realizador, das nossas prerrogativas e ideais de cultura. [...] (SOUZA; GRAZZIOTIN, 2015, p. 396).

Em 1940, as Aulas Reunidas originaram o Grupo Escolar de Lomba Grande, que, em 1942, passou a chamar-se Madre Benícia, em função de sua patrona. A ação conjunta do Estado e do município, em Novo Hamburgo, resultou em ações que se converteram no aprimoramento de algumas instituições escolares, como se observa nesse relato do jornal O 5 de Abril (1940b, p. 2):

[...] verificou o snr. Prefeito Odon Cavalcanti, ser de urgente necessidade de alojar mais confortável e higienicamente as aulas da sede distrital, que funcionavam em prédios inadequados. [...]. Por esse contrato ficou à disposição da Prefeitura de Novo Hamburgo um grande prédio de material, abandonado há mais de dez anos. A prefeitura por sua vês faria uma remodelação integral nesse mesmo prédio, destinando-o às Aulas Reunidas, da sede do distrito. Essa total remodelação foi feita sob a orientação da Delegacia da Secretaria da Educação com sede em São Leopoldo. [...] Dona Nair Becker, Orientadora, desempenhando atualmente a Delegacia Regional [...]. O prédio que é murado em torno, fica sobre uma linda coxilha no centro da sede e ao lado da igreja católica. As cercanias estavam repletas do povo lomba-grandense. Após festiva recepção das autoridades, deu-se início à solenidade da inauguração com o hino nacional, cantado por 200 crianças que, uniformizados, estavam formadas em frente do prédio. Seguiu-se o discurso de recepção, proferido pela interessante menina Iraci Bohrer, que se saiu de sua missão com muito brilho, sendo entusiasticamente aplaudida. Seguiram-se os seguintes números do programa: Hino á Bandeira; poesia “As Aulas Reunidas” dita pela aluna Clotilde Enck. Hino á Independencia. Poesia “A Pátria” pelo aluno A. Machado.

A data festiva da inauguração das aulas que abrigariam o grupo escolar demonstra o sentimento nacionalista, característico desse período. Além disso, a Igreja foi uma das principais aliadas da escola primária para divulgar os preceitos de civilidade e inspirar o nacionalismo cívico. Pretendia-se levar o Brasil à modernidade, moldando os sujeitos e educando-os com condutas, boas maneiras, regras e comportamento ordeiro, cosmopolita, para que tivessem a conduta esperada pela “boa sociedade” (CUNHA, 2009).

A construção de edifícios específicos para os grupos escolares foi uma preocupação das administrações dos Estados, que tinham no urbano o espaço privilegiado para a sua edificação, em especial, nas capitais e cidades economicamente prósperas. Para Bencostta (2005), de modo geral, a localização dos edifícios escolares deveria funcionar como ponto de destaque na cena urbana, de modo que se tornassem visíveis, enquanto signos de um ideal republicano, uma gramática discursiva arquitetônica que enaltecia o novo regime.

Farroupilha é conhecida como berço da imigração italiana no Rio Grande do Sul. Sua extensão territorial até a emancipação, em 1934, pertencia em parte a Caxias (2º distrito, Nova Vicenza e 6º distrito, Nova Milano), parte ao município de Montenegro (9º distrito, Nova Sardenha) e parte ao de Bento Gonçalves (3º distrito, Jansen). O município fica localizado na serra gaúcha, região nordeste do Rio Grande do Sul, em torno de 110 km da capital, Porto Alegre (BELUSSO; LUCHESE, 2016).

A história de Farroupilha está intimamente vinculada ao processo de imigração italiana desde 1875 com a chegada das primeiras famílias a Nova Milano, uma das localidades que veio a compor mais tarde o município. Estas famílias traziam consigo seus costumes e suas crenças, o que certamente influenciou nos processos de escolarização. Com o desenvolvimento econômico e social, surgem outros núcleos como Nova Vicenza, uma colônia particular que foi loteada e vendida, local em que, além da agricultura, atividades comerciais, artesanais e inclusive olaria passam a existir. Nova Milano e Nova Vicenza formaram dois núcleos que ficavam em torno de oito quilômetros distantes um do outro e ambos se desenvolveram rapidamente. Com a chegada da estrada de ferro, em 1910, e sua estação construída entre os núcleos, houve um deslocamento das famílias para próximo da estação férrea e também a vinda de comerciantes e pessoas de outros locais que formaram esse novo povoado que, até

então, não tinha nome e passou a ser denominado de Nova Vicenza “nova”. (BELUSSO; LUCHESE, 2016, p. 52).

Sobre a institucionalização do Grupo Escolar Farroupilha, Fernandes (2015) argumenta que a trajetória da instituição inicia oficialmente no ano de 1927, dia 5 de julho, através do Decreto nº 3.867, que estipulou a criação do Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, primeiro grupo escolar da cidade, quando Farroupilha era ainda Colônia Nova Vincenza e 2º Distrito de Caxias. É importante destacar que o grupo escolar é estabelecido a partir da junção das escolas isoladas 5ª Aula Pública e Mista, de Nova Vicenza, e a 22ª Aula Pública e Mista, de Nova Vicenza. Da união dessas duas instituições, foi criado o Grupo Escolar Rural Nova Vicenza, em 1927, o qual, onze anos depois, em 1938, teve um novo prédio inaugurado, com estrutura mais qualificada e maior capacidade, sendo este o atual prédio do colégio, no centro do município.

A escola é criada visando ao objetivo de desenvolver ensinamentos práticos e atividades agrícolas as crianças. Sendo esse o primeiro grupo escolar de Nova Vicenza. Todavia, é importante destacar que o grupo escolar é estabelecido a partir da junção de duas Escolas Isoladas: a 5ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza e a 22ª Aula Pública e Mista de Nova Vicenza, local denominado como Vicenza Velha e sob a responsabilidade da professora Maria Ignês Vizeu (FERNANDES, 2015).

Fernandes (2015) aborda a implantação de outros grupos escolares em Farroupilha na década de 1940, somando a implantação de três instituições por volta do ano de 1937: o Grupo Escolar de Cajuru (3º distrito - Caruara), o Grupo Escolar de Linha Jansen também criado em 1937 (2º distrito - Jansen) e o Grupo Escolar de São Marcos (comunidade rural de São Marcos).

Em 1937, ocorre a mudança na denominação da escola, intitulada, então, como Grupo Escolar de Farroupilha, e assim segue até 1943. O Decreto nº 1.399, de 20 de dezembro de 1944, modifica novamente o nome da instituição para Farroupilha, o qual perdura até 1978, quando se transforma em Escola Estadual de 1º Grau Farroupilha (FERNANDES, 2015).

Em síntese, a forma de escola possível até 1940, no meio rural era aquela que atendia a instrução primária, em muitas localidades do nosso país, ou seja, um ensino desenvolvido nas escolas isoladas, multisseriadas, que geralmente, não passavam do “terceiro livro”. Nesse sentido, entendemos que as práticas que envolvem a institucionalização do grupo escolar nestas localidades se encontram imbricadas ao formato de organização das escolas isoladas até a conquista dos prédios escolares específicos.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na história da escolarização brasileira, o grupo escolar representou a grande transformação do ensino primário pelo fato de introduzir inovações substanciais na cultura escolar. Sob o ponto de vista pedagógico, ele se diferenciava da escola isolada por criar a seriação do ensino primário de quatro anos, sendo que cada série tinha um professor, fato que implicava a definição e a ordenação determinada dos saberes escolares nos programas de ensino, bem como o ensino simultâneo. Para abrigar essa massa estudantil, o modelo do grupo escolar demandou a construção de edifícios escolares próprios e imponentes – edificadas segundo os preceitos médico-higienistas – geralmente localizados nos centros urbanos e marcados por traços neoclássicos (BENCOSTA, 2005).

A nova cultura escolar inaugurada pelos grupos escolares no “viveiro de professores” deveria assegurar-lhe o preparo para produzir o cidadão patriota, prático, higiênico, útil à pátria, o cidadão racional, entendido como aquele que respeita as leis, ama a pátria e confia no progresso social e científico, este aspecto está evidente nos registros cívicos, nas fotografias alusivas à

prática de exercícios físicos, por exemplo. Para Bencostta (2005), além de prédios próprios, os Grupos Escolares sugeriam uma nova forma de organização escolar, com mobília que substituía os torturantes bancos sem encostos; o material escolar vinculado ao método intuitivo ou lições de coisas que previa o uso de mapas, gabinetes, laboratórios, globos, entre outros.

O valor atribuído à educação, desde o princípio, evidencia que a comunidade reconhecia a importância e atribuía valor a alguém do grupo social para que este dedicasse uma parte do seu tempo para ensinar aos seus filhos. Esse preceito favoreceu o aparecimento também da figura do docente leigo e que posteriormente galgou cargos públicos, quando as aulas particulares foram absorvidas pelo governo estadual e municipal, bem como nos primeiros tempos do grupo escolar.

IV. REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. Usos e Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2006.

BASTOS, Maria Helena Camara. A revista do Ensino do Rio Grande do Sul (1939-1942). O Novo e o Nacional em revista. Pelotas: Seiva, 2005.

BELUSSO, Gisele; LUCHESE, Terciane A. Memórias de uma religiosa-professora: representações do cotidiano escolar do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, Farroupilha/RS (1951-1962) Revista Acadêmica Licenciatura. Ivoti, v. 4, n. 2, p. 50-59, julho/dezembro, 2016.

BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. A. Arquitetura e espaço escolar: o exemplo dos primeiros grupos escolares de Curitiba (1903-1928). In: BENCOSTTA, Marcus Levy Albino. (Org.). História da educação, arquitetura e espaço escolar. São Paulo: Cortez, 2005.

CHARTIER, Roger. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2002.

CUNHA, Maria Teresa Santos. Diários íntimos de professoras: letras que duram. In: MIGNOT, A. et al. (Org.). Refúgios do eu: educação, história e escrita autobiográfica. Florianópolis: Mulheres, 2000. p. 159-180. CUNHA, M. T. S. Diários pessoais: territórios abertos para a História. In: PINSKY, C. B.; LUCA, T. R. O historiador e suas fontes. São Paulo: Contexto, 2009. p. 251-280.

DALLABRIDA, Norberto. Das escolas paroquiais às PUCs: república, recatolicização e escolarização. In: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Camara (Orgs.). História e memórias da educação no Brasil, vol. 2. século XIX. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005. p. 76-86. ESCOLANO BENITO, Augustín. Arqueología y rituales de la escuela. In: MOGARRO, Maria João (Org.). Educação e Patrimônio Cultural: escolas, objetos e práticas. Edições Colibri: Lisboa, 2015, p. 45-60.

FERNANDES, Cassiane Curtarelli. Uma história do Grupo Escolar Farroupilha: sujeitos e práticas escolares (Farroupilha/RS, 1927-1949). Dissertação (Mestrado em) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. Território plural: a pesquisa em história da educação. São Paulo: Ática, 2010.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná – 1946-1961. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. p. 79-99.

PENNA, Rejane. Avanços e perspectivas na utilização das fontes orais em historiografia recente. *Práxis. Revista do ICHLA, Novo Hamburgo*, ano 2, v. 2, n. 3, p. 7-14, ago. 2005.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. *Revista HISTEDBR On-line, Campinas*, nº 50 (especial), p. 123-139, mai2013.

SOUZA, Rosa Fátima. Lições da Escola Primária. In: SAVIANI, Dermeval et al. *O legado educacional do século XX no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

SOUZA, Rosa Fátima de. *Templos de civilização: a implantação da escola primária graduada no Estado de São Paulo (1890-1910)*. São Paulo: Unesp, 1998.

SOUZA, José Edimar de. DUARTE, Ariane Reis. O ensino no meio rural: o grupo escolar Madre Benícia - Novo Hamburgo/RS (1940/1969). In: ALMEIDA, Dóris B.; GRAZZIOTIN, Luciane S. S. (Org.). *Colégios elementares e grupos escolares no Rio Grande do Sul: memórias e cultura escolar: séculos XIX e XX*. 1ed. São Leopoldo: Oikos, 2016, v. , p. 192-213.

SOUZA, José Edimar de. *Memórias de professores: histórias de ensino em Novo Hamburgo/RS (1940- -2009)*. Porto Alegre: Evangraf, 2012.

SOUZA, José Edimar de; GRAZZIOTIN, Luciane Sgarbi Santos. Memórias de uma professora ao recompor cenários do ensino público em Lomba Grande, Novo Hamburgo, RS (1931- 1942). *Rev. Bras. Educ. [online]*. 2015, vol.20, n.61, pp.383-407.

TEIVE, Gladys Mary Chizoni; DALLABRIDA, Norberto. *A escola da República. Os grupos escolares e a modernização do ensino primário em Santa Catarina (1911-1918)*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.

- Documentos

NOTÍCIAS DE LOMBA GRANDE. O 5 de Abril, Novo Hamburgo, ano XIV, n. 10, 1940a, 7 de junho de 1940.

_____. A instrução em Lomba Grande. Inauguração do prédio reformado – caixa escolar – assistência sanitária e dentária – outras notas. Novo Hamburgo, n. XIV, n. 18, 1940b, 2 de agosto de 1940.

O PLANO DE AÇÕES ARTICULADAS E SEUS IMPACTOS NAS ESCOLAS DO CAMPO

SANTOS, ARLETE RAMOS
SOUSA, GILVAN DOS SANTOS
NUNES, CLÁUDIO PINTO
RAMOS, ROSENAIDE PEREIRA DOS REIS

OS IMPACTOS DO PAR NOS MUNICÍPIOS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, ILHÉUS E ITABUNA NOS ANOS DE 2013 A 2017

I. INTRODUÇÃO

Este artigo analisa os impactos do Plano de Ações Articuladas (PAR) nas escolas do campo em três municípios da Bahia, Brasil, no recorte temporal de 2013 a 2017. O PAR é compreendido como um Plano que faz parte do planejamento da política educacional brasileira implementada na última década pelo Estado, observando o contexto histórico e contraditório na correlação de forças entre as classes antagônicas do sistema capitalista. Trata-se de uma política educacional oriunda de um processo histórico que se inicia no século XX e continua no século XXI, com a presença marcante do Estado como regulador, para atender aos interesses do mercado internacional, cujo currículo visou o desenvolvimento de novos padrões da força produtiva e da adequação da força de trabalho, sob a orientação neoliberal para a reestruturação produtiva do capitalismo internacional.

O PAR é o conjunto de ações apoiadas técnica e financeiramente pelo Ministério da Educação (MEC) para os estados e municípios, que visa ao cumprimento das Metas do Compromisso Todos pela Educação, e se formaliza por meio de termo de convênio ou cooperação entre o MEC e o ente apoiado. Seus beneficiários são as Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, as quais inicialmente realizam um diagnóstico minucioso da realidade educacional. Esse plano de ação está estruturado em quatro grandes dimensões, a saber: Dimensão 1 – Gestão Educacional; Dimensão 2 – Formação de Professores e de Profissionais de Serviços e Apoio Escolar; Dimensão 3 - Práticas Pedagógicas e Avaliação; e Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos

O PAR surge como uma das ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), instituído por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Entretanto, são ações do PDE também o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação e o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A regulamentação do PAR se encontra no Art. 9º do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, como o “conjunto articulado de ações, apoiado técnica ou financeiramente pelo Ministério da Educação, que visa o cumprimento das metas do compromisso e a observância das suas diretrizes” (DECRETO 6.094/2007). Com efeito, a execução desse Plano promove alterações substantivas na gestão educacional e escolar. O efeito mais perceptível das alterações promovidas pelo PDE no relacionamento do MEC com os entes federativos reside no condicionamento de todas as transferências voluntárias da União aos Estados e Municípios, a adesão ao Compromisso Todos pela Educação. A elaboração do PAR é estabelecida, segundo o MEC, para o cumprimento das 28 diretrizes do Compromisso e alcance das metas definidas por meio do IDEB (SOUSA, 2010).

Dessa forma, Estado brasileiro tem se reestruturado para assumir uma nova função na agenda do capital, deixando de ser apenas o executor de políticas para ser também controlador e avaliador. E para tanto, tem mudado sua função enquanto aparelho administrativo, ao substituir o modelo de gestão burocrática pelo modelo de gestão gerencial, “com o objetivo de garantir uma estrutura organizacional mais eficiente e flexível, preocupada com o desenvolvimento e os resultados das políticas públicas, pautando-se nos exemplos de eficiência, eficácia e produtividade” (CASTRO; TERTO; BARBOSA, 2016: 50). De acordo com os defensores do modelo gerencial, a solução para o gerenciamento estaria no setor privado como ideal a ser seguido, sendo que a intervenção do Estado na economia e a flexibilização de sua

gestão, deve se pautar na redução de custos e de pessoal, bem como na redução de atividades exercidas pelo Estado, visando o aumento da eficiência e governabilidade. Acrescentamos ainda como pressuposto desse modelo a equidade na prestação de serviços e a *accountability*¹.

As políticas daí depreendidas para a garantia desse modelo de educação proposto, têm abarcado todos níveis e modalidades da educação. Isto posto, salientamos que neste artigo discutiremos preliminarmente sobre o PAR e a Educação do Campo, em seguida, faremos uma discussão sobre a metodologia e os resultados de nossa pesquisa realizada na Bahia, com recorte espacial nos municípios de Itabuna, Vitória da Conquista e Ilhéus, localizados na Bahia, Brasil, cujo objetivo foi o de analisar o impacto das ações do PAR nos municípios investigados. E, finalmente, apresentamos algumas considerações sobre a temática, no intuito de subsidiar as discussões sobre a política educacional analisada.

II. O PAR E A EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS IMPACTOS NO CONTEXTO DA PESQUISA

O significado dos termos Educação do/no campo traz sentidos diferentes. Educação *no* Campo é aquela oferecida pelo Estado, através dos seus órgãos públicos e visa preparar o cidadão para o mercado de trabalho isto por que o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive. Enquanto que a Educação *do* Campo é aquela pensada pelos camponeses, decorrentes das suas lutas sociais, e visa preparar os educandos para a vida em sociedade. De acordo com Caldart (2002), essa nomenclatura indica que o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Portanto, é uma educação implícita no contexto da formação humana com princípios emancipatórios (CALDART, 2009).

O marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB, Lei nº 9.394/96, quando afirma em seu artigo 28 a possível adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Com base nesse contexto, as políticas públicas educacionais vistas como direito, voltadas para a Educação do Campo começam a tomar fôlego no cenário nacional, a partir da década de 1990.

A primeira legislação que reconhece as conquistas para a educação dos povos do campo e legitimam seus anseios, levando em consideração as suas especificidades foram as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, com base na Resolução CNE/CEB nº 1/2002, seguida de outras legislações cujo conteúdo expressam direitos e conquistas dos camponeses. No que se refere às ações do PAR, alguns programas específicos para o campo são: Programa Escola Ativa, Programa Projovem Campo Saberes da Terra, Programa escola da Terra, PDDE Campo, PDDE Escola Sustentável, dentre outros. É importante salientar que o PAR contempla ações em todos os níveis e modalidades da educação.

O método utilizado em nossa pesquisa está baseado no Materialismo Dialético de Marx, e a metodologia foi qualitativa de caráter exploratório, visando a obtenção de resultados mais concisos e esclarecedores das questões que nos conduziram a essa pesquisa. Segundo Bogdan e Biklen (1982), essa metodologia envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar as questões relacionadas à escola.

¹ O conceito de *accountability* está relacionado à obrigatoriedade de os dirigentes prestarem contas de seus atos a um órgão de controle, ao parlamento ou à própria sociedade (SANO, 2003).

Inicialmente, realizamos uma revisão de literatura e documental das políticas públicas que estão sendo implementadas nos municípios investigados, observando quais os objetivos, os pressupostos teóricos que as fundamentam, e como estão estruturadas nas instâncias Federal, Estadual e Municipal. Para verificar o resultado obtido com a implementação das políticas educacionais do PAR, tanto do ponto de vista das secretarias municipais como na visão dos sujeitos da comunidade escolar, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com diretores, coordenadores e professores no intuito de coletar dados sobre o funcionamento das políticas públicas nas escolas municipais. Realizamos a aplicação de questionários de questões abertas e fechadas em cada município para professores das escolas do campo, que atuaram como sujeitos da pesquisa. Para análise dos dados, temos como referência a metodologia dialética visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a ‘coisa em si’ e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (KOSIK, 1997: 20). Salientamos que nesse texto trazemos apenas a análise documental dos dados analisados, pois os dados gerais não cabem no limite do texto estabelecido pelas normas do evento.

Dentre os municípios baianos, destacamos para a nossa coleta de dados, Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna no que se refere às ações do PAR. O município de Vitória da Conquista possui 336.987 habitantes de acordo com estimativa realizada pelo IBGE, e fica localizado na região sudoeste da Bahia. Quanto ao município de Ilhéus/BA, este se encontra inserido no tradicional território produtor de cacau. Tem uma população de 184.236 habitantes (IBGE, 2010); deste contingente, 84,28% (155.281 pessoas) que residem no meio urbano e 15,72% (28.955 pessoas) moram no campo. No que se refere ao município de Itabuna, trata-se de um município brasileiro localizado no sul do estado da Bahia. É a quinta cidade mais populosa da Bahia com uma população estimada em 2016, de 220.386 habitantes (IBGE, 2010), e apenas 5% da população mora no campo. Apesar dos investimentos com os programas do PAR nas escolas do campo dos municípios investigados, observamos que a cada ano o número de alunos tem diminuído nos espaços campestres, conforme mostram as tabelas que se seguem, iniciando pelo município de Itabuna:

TABELA 01 - QUANTIDADE DE ESCOLAS E ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ITABUNA

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2013	31	78	109	824	19.541	20.365
2014	25	78	103	668	18.747	19.415
2015	25	75	100	669	18.040	18.709
2016	24	73	97	560	16.752	17.312

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação - SEMED - de Itabuna/BA, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 01 apontam para uma realidade que vem se tornando constante nos municípios brasileiros, e os municípios pesquisados não estão distantes desta realidade, uma vez que as escolas do campo vêm sendo fechadas nos vários recônditos do país já faz alguns anos, apesar dos investimentos nas políticas educacionais. Entretanto, os nossos dados serão tão somente a partir de 2013. Em Itabuna, das trinta e uma (31) escolas do campo, sete (7) foram fechadas, passando para vinte e cinco (25) escolas em 2014 e 2015. Em 2016, mais uma escola foi fechada e agora temos apenas vinte e quatro (24). Esse fenômeno também tem ocorrido nas escolas da cidade, mas não na mesma proporção, conforme dados

apresentados. O fechamento das escolas do campo é proibido de acordo com a Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, que “Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas (BRASIL, 2014).

A Tabela 02 apresenta os dados referentes ao município de Ilhéus durante os anos de 2016 e 2017:

TABELA 02 – NÚMERO DE ESCOLAS E ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ILHÉUS.

Tabela 02 - Número de escolas e alunos na rede municipal de ensino de Ilhéus

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2016	13	38	51	5.087	16.196	21.283
2017	13	38	51	4.972	14.558	19.530

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação de Ilhéus/BA, 2017.

Ao analisarmos os dados acima, percebemos que o município de Ilhéus manteve o mesmo número de escolas tanto no campo quanto na cidade, nos anos de 2016 e 2017. Quanto à quantidade de alunos matriculados, há uma variação muito grande, pois o êxodo rural provocado pelo processo de colonização do nosso país desde o Brasil Império, fez com que o campo fosse esvaziado e esses reflexos ainda continuam presentes, também, nos municípios pesquisados. Em 2016, foram matriculados 5.087 alunos em escolas do campo de Itabuna, e em 2017, há um decréscimo para 4.972 alunos matriculados. O mesmo fenômeno acontece na cidade: em 2016 eram 16.196 alunos matriculados nas escolas e em 2017 tem apenas 14.558 alunos.

No tocante ao número de escolas e alunos matriculados no município de Vitória da Conquista, apresentamos a tabela abaixo:

TABELA 03 – NÚMERO DE ESCOLAS E DE ALUNOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE VITÓRIA DA CONQUISTA

ANO	ESCOLAS			ALUNOS		
	Campo	Cidade	TOTAL	Campo	Cidade	TOTAL
2016	140	62	202	14.789	27.211	42.000
2017	117	72	189	13.560	28.440	42.000

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados fornecidos pela SMED, Vitória da Conquista, 2017.

Os dados apresentados na Tabela 03 são preocupantes, uma vez que em 2016 eram cento e quarenta (140) escolas nos espaços campestres, e em 2017, evidencia-se um decréscimo proveniente do fechamento de vinte e três (23) escolas. Como fora mencionado, essa é uma realidade comum aos municípios brasileiros, pois a política de retirada do homem do campo torna-se cada vez mais acirrada. Isso ocorre por consequência de um capitalismo sociometabólico que, segundo Mészáros (2014), descaracteriza a importância e a relevância da fixação do homem do campo como mecanismo de garantia de continuidade das áreas urbanas. Em Vitória da Conquista, apesar da redução do número de escolas e dos alunos

no campo, o número geral de matrículas se manteve, visto que houve um aumento considerável quanto a abertura de novas escolas na cidade.

A figura 1 abaixo nos mostra os resultados evidenciados por meio da análise documental no que se refere às políticas e programas do PAR implementados nos municípios investigados.

FIGURA 01 - ALGUNS PROGRAMAS E PROJETOS DISPONIBILIZADOS PELO GOVERNO FEDERAL PARA OS MUNICÍPIOS DE VITÓRIA DA CONQUISTA, ITABUNA E ILHÉUS NO CAMPO E CIDADE.

PROGRAMAS E PROJETOS	2013						2014						2015						2016					
	V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS		V/C		ITABUNA		ILHEUS	
	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID	CAM	CID
PDE	-	-	-	-	-	-	04	18	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5
PDDE UNIDADE EXECUTORA	138	63	-	-	-	-	140	64	-	-	-	-	131	65	-	-	-	-	131	65	-	-	13	33
MAIS EDUCAÇÃO	69	41	02	30	-	-	72	41	03	39	-	-	13	15	03	38	-	-	23	15	01	23	13	28
PDDE ACESSIBILIDADE	02	07	-	-	-	-	04	02	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-
PDDE-ÁGUA	-	-	-	-	-	-	07	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	03	-	-	-	1	-
PDDE-CAMPO	35	-	-	-	-	-	34	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	02	-	-	-	2	-
ATLETA NA ESCOLA	19	15	-	-	-	-	36	24	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	2
PDDE ESCOLA SUSTENTAVEL	11	11	-	-	-	-	03	04	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	06	06	-	-	-	-
MAIS CULTURA	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TRANSPORTE ESCOLAR CAMINHO DA ESCOLA	-	-	09	-	-	-	-	-	09	-	-	-	44	-	09	-	-	-	44	-	07	-	-	-
TRANSPORTE-CONTRATADO	-	-	06	12	-	-	-	-	06	10	-	-	42	-	06	10	-	-	42	-	06	10	13	-

Fonte: Elaboração das autoras a partir de dados apresentados pelas Secretarias Municipais de Educação dos Municípios de Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus, 2017

O Programa Dinheiro Direto na Escola - PDDE – ou Unidade Executora é um programa que auxilia as escolas com recursos financeiros destinados à compra de materiais de bens de capital e custeio como forma suplementar de manutenção das escolas públicas. Nesse contexto, observamos na tabela acima que no ano de 2013, somente Vitória da Conquista recebeu este Programa, sendo 138 escolas do campo contempladas e 63 localizadas na zona urbana do referido município.

No ano de 2014 não houve grandes avanços quantitativos quanto ao PDDE – Unidades Executoras nas escolas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, visto que o acréscimo foi apenas de 2, ou seja, de 138 para 140 escolas do campo, enquanto que na cidade o Programa atingiu 1 unidade executora a mais que no ano anterior, passando de 63 para 64. Já em 2015 e 2016 Vitória da Conquista manteve o mesmo número de Unidades Executoras que foi de 135 no campo e 65 na cidade, com decréscimo de 5 unidades executoras no campo e o aumento de 2 unidades executoras na cidade, em relação ao ano de 2014. O município de Ilhéus só aparece na tabela no ano de 2016 com 13 Unidades Executoras no campo e 33 na cidade, enquanto que o município de Itabuna não apresenta dados ao referido Programa durante todo o período pesquisado.

Quanto ao Programa Mais Educação², o mesmo foi criado pela Portaria Interministerial nº 17/2007. Este se constitui como estratégia do Ministério da Educação para indução da

² Em 2016 o Programa Mais Educação passou a ser chamado de Novo Mais Educação, instituído pela Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução FNDE nº 5/2016.

construção da agenda de educação integral nas redes Estaduais e Municipais de ensino, o qual amplia a jornada escolar nas instituições públicas, para no mínimo 7 horas diária por meio de atividades optativas nos campos de atuação, como Acompanhamento Pedagógico; Educação Ambiental; Esporte e Lazer; Direitos Humanos em Educação; Cultura e Artes; Cultura Digital; Promoção da Saúde; Comunicação e uso de Mídias; Investigação no campo das Ciências da Natureza e Educação Econômica. (BRASIL, 2007).

Nos anos de 2013, 2014 e 2015 de acordo os dados expostos na Figura 1 acima, os Municípios de Vitória da Conquista e Itabuna receberam o Programa Mais Educação para ser desenvolvido em suas unidades de ensino. O primeiro município citado recebeu este Programa no ano de 2013 em 69 unidades de ensino no campo, enquanto que na cidade foram somente 41 unidades de ensino. Em Itabuna neste mesmo período, apenas 02 escolas do campo receberam o Mais Educação, enquanto que na cidade somaram um quantitativo de 30 escolas com o referido Programa. Percebe-se que no Município de Itabuna nesse período houve uma disparidade muito grande de ações do Programa para a cidade, enquanto que o campo somente 02 unidades de ensino contaram com essa ação.

Em 2014, Vitória da Conquista contou com 72 unidades de ensino no campo e 41 na cidade. Em Itabuna somam 3 unidades de ensino e 39 ofertadas na cidade. Em 2015 Vitória da Conquista atendeu 13 unidades no campo e 15 na cidade; já em Itabuna apenas 03 unidades atuaram com o Programa no campo, e na cidade foram 38 unidades. Para o ano de 2016 todos os municípios pesquisados ofereceram o Mais Educação, estando Vitória da Conquista com 23 unidades no campo e 15 na cidade. Itabuna segue com a mesma lógica anterior de mais ações na cidade do que no campo, tendo apenas 1 unidade no campo e 23 na cidade. Ilhéus aparece com 13 unidades nos espaços campestres, enquanto que na cidade este número sobe para 28 unidades atendidas pelo Programa supracitado.

Observamos até o momento que as ações do Governo Federal através do PAR, que tem como ação estratégica o Programa Mais Educação para os Estados e Municípios, tem se tornado uma política de valorização do meio urbano e desvalorização do campo, isto é constatado devido à quantidade de atendimento do referido Programa nos Municípios de Itabuna e Ilhéus ser maior na cidade do que no campo. O Município de Vitória da Conquista foi o único a executá-lo com maior número nas escolas do campo, exceto no ano de 2015, quando houve um investimento de somente 13 unidades no campo e 15 na cidade.

Outro programa do PAR implementado no campo é o PDDE Acessibilidade, o qual tem como objetivo desenvolver, através das escolas, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e a comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular. Para as escolas contempladas pelo Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais, no âmbito deste Programa, são financiáveis ações voltadas para a adequação arquitetônica, em seus diversos aspectos, como rampas, sanitários, via de acesso, instalação de corrimão e de sinalização visual, tátil e sonora; aquisição de cadeiras de rodas, recursos de tecnologia assistiva, bebedouros e mobiliários acessíveis, bem como, condições de acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e à comunicação e informação nas escolas públicas de ensino regular.

Nos municípios pesquisados este Programa contemplou apenas o Município de Vitória da Conquista, em 2013 e 2014, sendo que em 2015, nenhum dos municípios recebeu recursos destinados ao atendimento com acessibilidade nas escolas. Em 2013, Vitória da Conquista funcionou em 2 unidades de ensino no campo e 7 na cidade; já em 2014 esse atendimento foi para 4 nas escolas do campo e regrediu para 2 escolas na cidade. Já o Município de Ilhéus, aparece na tabela com apenas 2 escolas no campo.

Quanto ao programa PDDE - Água, este busca destinar recursos financeiros de custeio e de capital às escolas do campo e quilombolas para garantir as adequações necessárias ao abastecimento de água, em condições apropriadas para o consumo e o esgotamento sanitário nas unidades escolares que tenham declarado no Censo, a inexistência de abastecimento de água ou de esgotamento sanitário e ainda não tenham sido beneficiadas com essa assistência pecuniária. (BRASIL, 2012). Os recursos financeiros devem ser empregados na aquisição de equipamentos, instalações hidráulicas e contratação de mão de obra, necessários à construção de poços, cisternas, fossa séptica e outras formas que assegurem provimento contínuo de água adequada ao consumo humano e o esgotamento sanitário. Os recursos são liberados às escolas, conforme os critérios estabelecidos em Resolução a partir do número de matrículas, sendo que de 4 a 50 matrículas; de 51 a 150 matrículas e com mais de 150 matrículas. (BRASIL, 2012).

Nesse contexto, notamos que nenhum dos municípios pesquisados recebeu o Programa mencionado em 2013, nem no campo e nem na cidade. Em 2014 apenas 7 escolas do campo foram beneficiadas com este Programa em Vitória da Conquista. Em 2015 os municípios analisados não receberam o PDDE – Água e somente em 2016, Vitória da Conquista voltou a receber esse programa, contando com este atendimento em 3 escolas do campo e, em Ilhéus este número foi menor, pois apenas 1 escola do campo foi contemplada por este Programa.

Na pesquisa aparece também o programa PDDE - Campo, que tem como objetivo desenvolver ações voltadas para a melhoria da qualidade do ensino nas escolas públicas das redes Municipais, Estaduais e Distrital, localizadas no campo. As ações são: contratação de mão de obra e outras despesas necessárias à manutenção, conservação e pequenos reparos em suas instalações, bem como aquisição de mobiliário escolar e outras ações de apoio com vistas à realização de atividades educativas e pedagógicas coletivas. Este programa foi implantado no Município de Vitória da Conquista no ano de 2013, quando 35 escolas do campo foram atendidas; no ano de 2014 o atendimento reduziu de 35, em relação ao ano anterior, para 34 escolas. Já no ano de 2015, nenhum dos municípios pesquisados recebeu o programa do PDDE - Campo. Para o ano de 2016 Vitória da Conquista e Ilhéus receberam o referido Programa, sendo 2 escolas atendidas no campo em ambas as cidades.

O programa Atleta na Escola é uma parceria dos ministérios da Educação, do Esporte e da Defesa, além da Casa Civil, e serve de alicerce para o plano Brasil Medalhas, com investimento de R\$ 1 bilhão em ações para que o país fique entre os dez melhores colocados nos Jogos Olímpicos e Paraolímpicos do Rio de Janeiro em 2016. Em 2013, o Programa teve a adesão de 22.928 escolas em 4.554 municípios em todos os Estados e no Distrito Federal (BRASIL, 2013). Dentre esses municípios, estão Vitória da Conquista com a adesão de 19 escolas do campo e 15 na cidade no ano de 2013, e Ilhéus com 2 escolas que aderiram ao Programa no campo e 2 na cidade no ano de 2016. No ano anterior de 2015, Vitória da Conquista contemplou 35 escolas do campo e 24 escolas na cidade.

Já o PDDE – Escola Sustentável está presente apenas no Município de Vitória da Conquista, e em 2013 houve a adesão de 11 escolas do campo e 11 escolas na cidade. Em 2014 esses dados caíram para 03 escolas no campo e 04 escolas na cidade. Para 2015 não houve adesão de nenhum destes municípios investigados, e em 2016, mais uma vez, Vitória da Conquista aparece com atendimento de mais 6 unidades de ensino no campo e 6 na cidade. Quanto ao Programa Mais Cultura, não houve adesão deste pelos municípios pesquisados.

No que se refere ao transporte escolar, a base legal está consagrada desde a Constituição Federal de 1988, prosseguindo na LDB 9.393/96 e na Lei 10.880/04, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE, no âmbito MEC, que passa ser desenvolvido pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento Escolar (FNDE), a partir de 2004, nos

estados e municípios. O Quadro 1 demonstra o atendimento pelo transporte escolar nos três municípios pesquisados:

QUADRO 01. ATENDIMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR EM 2013.

MUNICÍPIO	PÚBLICO ATENDIDO			PER CAPTA 2013	RECURSOS PNATE		
	Prefeitura	Estado	Total alunos		Prefeitura	Estado	Total
Ilhéus	2.252	576	2.828	140,72	316.905,33	81.055,72	397.961,05
Itabuna	304	76	380	128,64	39.106,58	9.776,64	48.883,22
Vitória da Conquista	5.777	1.002	6.779	139,90	808.192,55	140.178,11	948.370,66

Fonte: (MEC/FNDE/SAPE, 2013).

Os dados no Quadro 2 demonstram que o maior investimento é feito pelas prefeituras, o que pode ser explicado pelo fato de que normalmente no campo concentra maior número de escolas de Ensino Fundamental I, o qual pela legislação brasileira é de responsabilidade dos municípios. O mesmo pode ser verificado no ano de 2016.

QUADRO 02. ATENDIMENTO DO TRANSPORTE ESCOLAR EM 2016.

MUNICÍPIO	PER CAPTA 2016	Prefeitura		Estado		Total Geral	
		Alunos	Valor	Alunos	Valor	Total alunos	Valor Total
Ilhéus	140,72	1.671	235.143,12	1.344	189.127,68	3.015	424.270,80
Itabuna	128,64	390	50.169,60	89	3.730,56	439	53.900,16
Vitória da Conquista	139,9	6.243	873.395,70	1.315	183.968,50	7.558	1.057.364,20

Fonte: (MEC/FNDE/SAPE: Sistema de Assistência a Programas e Projetos Educacionais, 2016)

Além do PNATE, o transporte escolar para o campo é contemplado com o Programa Brasil Carinhoso e o Programa Caminho da Escola. Com relação ao Programa Caminho da Escola, o município de Itabuna foi contemplado com apenas 02 (dois) ônibus em 2011, em 2016 apenas 01 (um) veículo estava funcionando precariamente. Enquanto que o município de Ilhéus, no ano de 2014, adquiriu 01 (uma) lancha e 16 (dezesesseis) ônibus do Programa Caminho da Escola, além de outros dezesseis carros terceirizados para atender mais de duas mil crianças de escolas do campo. O município de Vitória da Conquista adquiriu 07 ônibus em 2011, conforme dados da União dos Municípios da Bahia, os quais ainda continuam funcionando (UPB, 2014).

Apesar dos investimentos do PAR para a melhoria da qualidade educacional, observamos um grande número de evasão e repetência nas escolas do campo, conforme se observa no Quadro 4 sobre Vitória da Conquista:

QUADRO 03 - RENDIMENTO ESCOLAR DOS ALUNOS MATRICULADOS NAS ESCOLAS RURAIS – 2010 A 2015

ANO	APROVADO	CONSERVADO	EVADIDOS	TRANSFERIDOS
2010	61%	24%	11%	4%
2011	64%	23%	10%	3%
2012	65%	21%	10%	4%
2013	68%	19%	9%	4%
2014	66%	22%	9%	3%
2015	66%	22%	8%	4%

Fonte: Setor de Estatística da SMED (2016).

Os percentuais demonstram que não houve muita regressão destes índices de um ano para outro, sendo muito pequenos os resultados evolutivos entre os anos pesquisados. Há uma diferença média de apenas 2% entre um ano e outro, visto como pequeno os avanços, os índices dos alunos conservados. Evidencia-se também, no quadro apresentado que o número de transferidos é pequeno o que demonstra pouca mobilidade das famílias camponesas no município e maior número de permanência dos alunos na escola.

III. CONCLUSÕES PRELIMINARES

Ao correlacionar os dados apresentados com o objetivo de nossa pesquisa, qual seja, o de analisar os impactos das ações do PAR nos municípios investigados, nos detemos principalmente a alguns elementos da Dimensão 4 - Infraestrutura Física e Recursos Pedagógicos. Observamos que os resultados refletem a materialidade das ações e intenções do Estado interventor brasileiro nas escolas do campo e da cidade. Portanto, as análises evidenciaram que apesar dos investimentos as escolas do campo continuam sendo fechadas. Os fenômenos depreendidos da relação do Estado com os entes federados sofrem influências das decisões políticas de âmbito micro e macro, porém, ficou evidente que estas devem ter o acompanhamento sistemático do MEC, bem como o monitoramento do comitê local, para que as escolas do campo possam ser melhor atendidas.

No que se refere às ações do PAR para as escolas do campo nos municípios pesquisados, observamos que no recorte temporal utilizado para coleta de dados (2013-2017), houve algumas ações implementadas por meio de vários programas educacionais. Os dados demonstraram que nos municípios investigados acontecem ações que contemplam as várias dimensões do PAR, embora não tenha sido possível demonstrar todas as que foram evidenciadas nesse texto. Ou seja, encontramos ações voltadas para a formação docente para a estrutura física das escolas que serão apresentados em outros textos. Lamentavelmente, detectamos que apesar dos investimentos por meio das ações do PAR, não se percebe um significativo avanço na aprendizagem, e nem mesmo queda relevante nos índices de evasão e repetência. Além disso, as escolas campesinas nos municípios investigados estão sendo fechadas, o transporte escolar, nem sempre de boa qualidade tem sido utilizado em alguns casos para levar os alunos do campo para a cidade, negligenciando os seus direitos de estudar na sua comunidade conforme preconiza a legislação vigente.

Portanto, a política educacional brasileira nos moldes do PAR faz parte de um contexto geral que serve aos propósitos do sistema capitalista, ao adotar o modelo de gestão pública que atende mais aos interesses do mercado do que dos cidadãos.

IV. REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C; BIKLEN, Sari Knopp (1982). *Investigação qualitativa em educação*. São Paulo: Editora Vozes.

BRASIL (2012). Resolução FNDE nº 36 de 2012. Dispõe sobre o PDDE Campo. Destina recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 7, 12 de abril de 2012, a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo. Brasília, 2012.

(2013). Resolução/CD/FNDE nº 11, de 7 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). Brasília, 2013.

(1096). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394/96. Brasília, 1996.

(2007). Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Diário Oficial da União. Poder Executivo, Brasília, DF, 2007.

(2013). Resolução/CD/FNDE nº 45, de 20 de novembro de 2013. Dispõe sobre os critérios para a utilização de veículos de transporte escolar adquiridos no âmbito do Programa Caminho da Escola.

(2002). *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*.

Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002. Brasília, 2002.

CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo; TERTO, Daniela Cunha; BARBOSA, Maria Wanessa do Nascimento (2016). *A nova gestão pública e os desdobramentos para os planos e programas governamentais*. In: CASTRO, Alda Maria Duarte; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; SILVA, Marcelo Pereira da. (Org.). *Plano de ações articuladas: propostas, cenários e desafios*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

KOSIK, Karel (1997). *A dialética do concreto*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

HADDAD, Fernando (2008). *O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas*. Brasília: INEP. 23 p.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE (2017). *Censo*

Demográfico 2010/IBGE. Vitória da Conquista, BA.

MÉSZÁROS, I (2014). *O poder da ideologia*. Tradução Magda Lopes e Paulo Cezar Castanheira. 1 ed. 5 reimpr. São Paulo: Boitempo.

SOUSA, Bartolomeu José Ribeiro de (2010). *Programa Escola de Gestores no Estado do Piauí: Pertinência e eficácia na visão de participantes*. Mestrado em Educação. 172 f.

Universidade Católica de Brasília (UCB).

UPB: União dos Municípios da Bahia (2014). *Transporte escolar municipal atende a 2.000 alunos da zona rural de Ilhéus*. Portal da UPB. Disponível em:

<<http://upb.org.br/noticias/transporte-escolar-municipal-atende-a-2-000-alunos-da-zona-rural-de-ilheus/>>. Acesso em: 13/10/2017.

VITÓRIA DA CONQUISTA (2017). Secretaria Municipal da Educação (SMED). Setor de Legalização e Estatística. Vitória da Conquista.

(2016). Secretaria Municipal de Educação Relatório Ensino Fundamental I - 2015/2016 Núcleo Pedagógico. Vitória da Conquista, BA.

V. TABELAS, QUADROS E FIGURAS.

Tabela 01 - Quantidade de escolas e alunos da rede municipal de ensino de Itabuna

Tabela 03 – Número de escolas e de alunos da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista

Figura 1 - Alguns Programas e Projetos disponibilizados pelo Governo Federal para os municípios de Vitória da Conquista, Itabuna e Ilhéus no campo e cidade.

Quadro 01. Atendimento do Transporte Escolar em 2013.

Quadro 02. Atendimento do Transporte Escolar em 2016.

Quadro 03 - Rendimento Escolar dos alunos matriculados nas escolas rurais – 2010 a 2015.

**FORMAR FORMADORES/AS PARA FORMAR:
LA PROPUESTA DE LA CARRERA DE PROFESORADO
EN COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL NOROESTE
ARGENTINO, UN DESAFÍO EN CONTEXTO
DE FRONTERAS**

CIVILA ORELLANA, FABIOLA VANESA

FORMAR FORMADORES/AS PARA FORMAR: PROPUESTA DE LA CARRERA DE PROFESORADO EN COMUNICACIÓN SOCIAL EN EL NOROESTE ARGENTINO, UN DESAFÍO EN CONTEXTO DE FRONTERAS

I. DE LA PROPUESTA Y EL EQUIPO DE TRABAJO: RECORRIDO Y TRAYECTORIA DE UN ANHELO EN EL NOROESTE ARGENTINO

La propuesta de creación del *Profesorado en Comunicación Social* en el marco de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, provincia de Jujuy, Argentina, posee un largo recorrido, iniciando con una preliminar propuesta pensada y discutida en la década de los 90¹ al interior del Consejo Académico de dicha Unidad Académica argentina no prosperando en ese momento. Tal propuesta, no tuvo respuestas positivas debido a la oposición de representantes de carreras de formación docente. Luego en las décadas sucesivas la necesidad y el llamado de atención por parte de estudiantes, docentes, graduados/as, y futuros/as ingresantes a la carrera de Comunicación Social sobre creación del tal *Profesorado* no cesó, sino que por el contrario se potenció en los diferentes claustros tal demanda, especialmente en el claustro graduados/as y estudiantes. Finalmente, casi veinte años después, y en un contexto de reforma educativa en toda la Argentina, y en el marco del Centenario de la Reforma Universitaria, ambos claustros canalizaron estas demandas convocando continuas reuniones realizadas en la Casa del Egresado Universitario (CEU)². Después de intensos y valiosos intercambios se puso en marcha una nueva *Propuesta de Creación del Profesorado en Comunicación Social* específicamente apuntalada por el claustro de estudiantes, quienes advirtieron la posibilidad de adquirir esta formación con fines laborales, y por el claustro de los/as graduados/as, tanto los/as egresados/as de Técnicos en Comunicación Social³, quienes manifestaron un fuerte respaldo a esta propuesta dado el alto nivel de dichos profesionales de pre-grado que ya se encuentran realizando labores docentes tanto en el nivel primario, medio, terciario y/o universitario como graduados/as en dicha disciplina y posgraduados/as en ciencias sociales. En este sentido, el equipo de trabajo de sistematización de “propuestas” en una “propuesta” estuvo integrado tanto por los /as autores/as, Dra. Vanesa, Civila Orellana (UBA/UNJu), los/as Técnicos en Comunicación Social, Mario Martínez, Omar Eduardo Vázquez, el Prof., Luis Tito y Natalia Lamas como por colaboradores expertos EpS Ariel Díaz y colaboradores de ambos claustros como ser, Claudio Añazgo de graduados/as y Ricardo Peña de estudiantes. Se decidió entonces dejar constancia de esta fuerte demanda devenida tanto de los/as estudiantes como de los egresados/as a través de las encuestas como técnica metodológica para el abordaje de esta propuesta y entrevistas a diferentes participantes de esta propuesta a lo largo del proceso de escritura. De este modo, los resultados de las encuestas contestadas tanto a mano como virtuales fueron colocadas en una base de datos realizada por integrantes de la CEU.

¹ La carrera de Tecnicatura y Licenciatura en Comunicación Social en la UNJu fue creada en octubre del año 1992.

² Casa del Egresado Universitario (CEU) creado en el mes de marzo de 2016, ubicada en calle Bustamante N° 65 de la ciudad de San Salvador de Jujuy, Provincia de Jujuy, Argentina.

³ Cabe destacar que la carrera de Comunicación Social en la UNJu, posee dos títulos: un título de pre-grado, Técnico en Comunicación Social, y un título de grado, Licenciado/a en Comunicación Social. El Profesorado se insertaría en el segundo título, de grado, tomando la primera parte de la formación, esto es el pre-grado.

El Documento entonces que registra todo este recorrido y trayectoria fue plasmado como *Propuesta de formación de la carrera del Profesorado en Comunicación Social* y es básicamente, como bien dije, una propuesta devenida de las demandas laborales y de formación por parte de los/as estudiantes y de los/as egresados/as. Ambos claustros se convocaron para “dar vida” a este proyecto y saldar, de algún modo, la deuda histórica que se tiene con el *Profesorado en Comunicación Social* en la UNJu, convirtiendo así, de aprobarse, en un *Profesorado* pionero en el Noroeste Argentino y en contexto de fronteras. Esta propuesta también reúne también observaciones y consultas tanto a los/as docentes de la UNJu como a distintos especialistas docentes de distintas universidades del país entre ellas, la Universidad de Buenos Aires (UBA), la Universidad Nacional de Lomas de Zamora (UNLZ), la Universidad Católica de Salta (UCASAL), entre otras unidades académicas. Entre las diferentes consultas, se rescata el conversatorio denominada “la elaboración de diseños curriculares universitarios”, a cargo de la Magister Marina Paulozzo (UNLZ), el apuntalamiento constante del referente de los/as graduados/as de la carrera de Educación para la Salud y experto en educación, E.p.S Ariel Díaz, perteneciente a la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales de la UNJu, quien llevó adelante la propuesta y creación del Profesorado en Educación para la Salud, también tras muchísimo años de debate, de encuentros y desencuentros entre las diferentes miradas teóricas, empíricas y de gestión. Tal propuesta fue aprobada en el año 2017 e implementada en el año 2018 con una matrícula importante de inscripción y marca un precedente valiosos en las ciencias sociales del noroeste argentino. Asimismo, se atendió a las distintas charlas informativas llevadas a cabo en este proceso, tal como el de la Profesora Analía Bru de la Dirección de Secundaria del Ministerio de la Provincia de Jujuy y también consultas a quien fuera una de las primeras docentes de la carrea de Comunicación Social de la UNJu, Licenciada Paula Jure de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), entre otros/as expertos/as.

II. DEL CONTEXTO POLÍTICO UNIVERSITARIO Y LAS TIC EN CONTEXTO DE FRONTERA: UNIVERSIDAD PÚBLICA, NO ARANCELADA, DE CALIDAD, EXPANSIVA E INCLUSIVA

Cabe destacar también que el proceso de elaboración de dicha propuesta, contó con numerosos indagaciones en antecedentes similares como planes de estudios de otras carreras del país y del exterior que cuentan en sus currículas con materias pedagógicas orientadas a la formación docente. Asimismo, la socialización estructurada de la problemática mediante las encuestas, como se adelantó, con la comunidad de Comunicadores/as Sociales formados o en formación, los/as alumnos/as de carácter avanzado desde el Centro de Estudiantes FH y CS y sus representantes ante Consejo Académico, y la percepción y evaluación de órganos representativos del Claustro Egresados/Graduados desde la CEU, permite llevar adelante este proyecto de carrera de *Profesorado en Comunicación Social*. Dentro de la muestra de carácter cualitativa, y anónima, tanto estudiantil como de egresados/as evidenciamos contundentemente, la imperiosa necesidad de un *Profesorado en Comunicación Social* ya que “...tendríamos más oportunidades de entrar en el campo laboral”, refiere un/a estudiante. Por lo tanto, tales voces consultadas, ponen de manifiesta la necesidad de crear tal Profesorado en el seno de la Universidad pública, no arancelada, de calidad, expansiva e inclusiva, que sería además, tal como se dijo arriba, un Profesorado pionero en el NOA. De este modo, concretar la aprobación de dicho Profesorado saldaría, tal como se advirtió en párrafos anteriores, saldaría una deuda histórica con los/as egresados/as que desde los orígenes de la carrera, hace 25 años⁴, anhelan la formación docente

⁴ Conmemoración de los 25 años de la Carrera de Comunicación Social creada en 1992 llevada a cabo en Octubre- Noviembre de 2017: Bodas de Plata celebrada en diferentes Jornadas con estudiantes, egresados/as (CEU) y profesores/as de

en la disciplina estudiada. De la misma forma, hoy, como se dijo, muchos egresados/as somos parte de esta propuesta de formación.

En líneas generales, el diseño curricular del *Profesorado en Comunicación Social* cuyo dictado implica un acuerdo de gestión entre la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales y la Universidad Nacional de Jujuy, a la cual pertenece, se organiza en torno a la interrogación crítica de tres cuestiones fundamentales que articulan los dominios tradicionales de la comunicación y la educación, más allá de la certeza irreversible de que toda acción educativa es, indefectiblemente, una acción comunicativa. Tales cuestiones son las siguientes:

- Los procesos de comunicación como producto de relaciones materiales y simbólicas y la disputa cultural, histórica y social por el sentido. Los escenarios socioculturales contemporáneos signados por la globalización y la fragmentación.
- Las instituciones educativas frente a nuevas subjetividades pedagógicas y mediáticas: reconfiguraciones comunicativas del saber y del narrar. Nuevos lenguajes y nuevas alfabetizaciones en la cultura audiovisual-digital.
- Las políticas culturales y comunicacionales en el campo de la educación. Las TICs como entorno, dispositivo y lenguaje en las prácticas educativas.

En este sentido, se destaca que la Universidad Nacional de Jujuy muestra un crecimiento de manera sostenido, en un proceso de expansión e inclusión, en el cual dicha cuestiones se hallan presentes -acorde a las necesidades y requerimientos del contexto- cumpliendo los estándares de calidad que establece el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy y de la Nación Argentina, no sólo atendiendo las necesidades y los requerimientos de formación de recursos humanos competentes para contribuir con el desarrollo local y necesidades de la comunidad, sino también, teniendo en cuenta que las carreras de *Profesorado en Comunicación Social* se declaran incluidas actualmente en la normativa del artículo N° 43 del Ministerio de Educación de la Nación, por disposición de la Resolución N° 50 del año 2010.

De este modo, tal iniciativa se inscribe en el programa de expansión de la Educación Superior que se promueve desde la Universidad Nacional de Jujuy, y que se evidencia a partir de una matriz de desconcentración de actividades académicas y su territorialización en una dinámica que incluye: a) Reapertura de la Sede San Pedro e implementación en ella de diversas carreras que integran la oferta académica de las Facultades de Ingeniería, Ciencias Agrarias, Humanidades y Ciencias Sociales; b) El Centro de Desarrollo Tecnológico “General Savio” en la ciudad de Palpalá, en el que se dispuso la creación del Centro de Investigación y Desarrollo en Materiales Avanzados y Almacenamiento de Energía de Jujuy (conocido como el Instituto del Litio) y el Laboratorio Latinoamericano de Arqueometría; c) La expansión en Tilcara que en el año 2018 inicia sus actividades con la carrera de Licenciatura en Trabajo Social, d) La apertura de las carreras en Humahuaca, en la que se dictarán nuevas propuestas académicas de pregrado y grado orientadas al Turismo, a la Producción Agropecuaria, a la Gestión Ambiental y al Desarrollo Sustentable; e) La inauguración de la Escuela de Minas en la ciudad de La Quiaca; f) La carrera de Tecnicatura en Producción Lechera, dependiente de la Facultad de Ciencias Agrarias de la UNJu, en el departamento El Carmen y g) La Extensión Áulica del Ciclo Básico Estandarizado de las Carreras de Ingeniería en la ciudad de Libertador General San Martín.

En tal sentido, las acciones de formación de profesionales y la ampliación de la oferta académica, desde la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, en este caso para el campo

dicha carrera e invitados especiales como la Dra. Mónica Petracci (IIGG/UBA), Mgter. Luis Alberto Quevedo (FLACSO) y la Lic. Paula Jure (FLACSO).

profesional de la Comunicación Social se enmarca en los fines y objetivos de la Universidad que son descritos en su Estatuto⁵ “... *adquirir, acrecentar y transmitir el conocimiento y propender a la difusión de las culturas, mediante el desarrollo de actividades docentes, de investigación y de extensión universitaria orientadas hacia las problemáticas locales, regionales, nacionales y americanas, garantizando el ingreso irrestricto y la igualdad de oportunidades*”, ya que “*como institución democrática, es el objetivo trascendente de la labor educativa, la formación de hombres y mujeres con elevado sentido ético, socialmente comprometidos y conscientes de los deberes y obligaciones que como ciudadanos y ciudadanas con formación universitaria les incumbe en la comunidad, capaces de mejorar la calidad de vida, consolidar es respeto al ambiente, a las instituciones de la República y a la vigencia del sistema democrático*”. Asimismo, estas acciones reflejan el espíritu impreso en la Resolución Ministerial de creación de la Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, “dotar a la Universidad Nacional de Jujuy de una Unidad Académica responsable de las actividades de docencia, investigación y extensión en el campo de las Humanidades y Ciencias Sociales” y que “el desarrollo de actividades en esa Área posibilitará a la Universidad generar nuevas respuestas a los requerimientos de su zona de influencia”.

Por lo expuesto se propuso entonces la Carrera de Grado de *Profesorado en Comunicación Social* a fin de posibilitar la formación específica de profesionales con formación docente, que les permita ocupar los diversos espacios académicos con idoneidad -y a aquellos que ya lo ocupan les permita también competir en igualdad de condiciones en lo que hace a equidad y titulación profesional-, poner en juego discusiones sobre el sistema educativo desde la perspectiva de la comunicación, sobre las relaciones educación/comunicación que se establecen en el aula y fuera de ella, sobre la comunicación no mediática y la educación no formal asociada a ella; así como intervenir críticamente en las propuestas de diseño de contenidos curriculares presente y futura y elaborar nuevos aportes para la enseñanza de la disciplina. Una formación que favorezca la reflexión, la investigación e intervención en el diseño e implementación de proyectos de aula, instituciones, organizaciones y políticas de comunicación/educación. Una formación que supere los abordajes instrumentalistas y conciba a la comunicación como parte de procesos sociales, históricos y culturales más amplios. Una formación que brinde marcos conceptuales, disciplinares y didácticos, que permitan comprender la diversidad de formas, prácticas y productos comunicacionales desde una concepción dinámica y flexible que requiere constante actualización en el contexto argentino y jujeño, específicamente, tanto en el Sistema educativo formal como en la educación no formal. El *Profesorado en Comunicación Social*, de este modo, involucra a nuestra Universidad en otro sentido. La Universidad Nacional de Jujuy como formadora de formadores de docentes jugando así un importante papel en el desarrollo del sistema educativo y una de las vías de su intervención se vehiculiza a través de la calidad de los egresados/as en Comunicación Social que se insertan en este sistema de enseñanza-aprendizaje. Y del mismo modo la formación pedagógica del egresado de la carrera de Comunicación Social le posibilita intervenir desde esta disciplina en espacios de formación educativa a personas que luego podrán implementar estas herramientas cognoscitivas para modificar positivamente los contextos en los cuales están insertos.

III. DE LA RELEVANCIA DE UN PROFESORADO DE COMUNICACIÓN SOCIAL PIONERO EN CONTEXTO DE FRONTERAS Y LAS FUENTES LABORALES

En la actualidad habitamos un “ecosistema comunicativo” con especial énfasis en los medios masivos de comunicación que atraviesan al ciudadano (Morduchowicz, 2006) y que desafía a la escuela por un lado y por otro, a las instituciones universitarias para formar docentes en comunicación capacitados que le permitan responder a la demanda que la comunidad requiere.

⁵ Universidad Nacional de Jujuy. Preámbulo-Estatuto de la UNJu

Es decir, que acompañe y capacite en la multiplicidad de saberes que recibe de los medios, que ayude en la comprensión y en la interpretación que el estudiante pueda hacer para su crítico y responsable. Esto significa formar estudiantes capaces de leer críticamente los diferentes lenguajes de los medios y comprender la transversalidad de la comunicación en los diferentes ámbitos en tanto son sujetos reflexivos y autónomos capaces de desafiar los discursos que circulan cotidianamente en la sociedad. Para acompañar este proceso se propone la implementación del *Profesorado en Comunicación Social* con sus herramientas pedagógicas para lograr “transformar el conocimiento, contextualizar y resignificar [es decir] transformar la información en conocimiento” (Camarda, 2006). Es decir, enseñar a problematizar los significados, interrogar las certezas, fortalecer el capital cultural de los alumnos, reflexionar sobre las consecuencias de la mirada sobre los “otros” y “nosotros”, desafiar los mensajes, [que] son los ejes de una educación que toma a los medios como objeto de estudio”. En este sentido, la propuesta curricular para la carrera del *Profesorado en Comunicación Social* se sustenta en construcciones epistemológicas y metodológicas del contexto actual, tales como el desplazamiento de la educación como paradigma principal de la enseñanza y aprendizaje hacia los medios de comunicación, las nuevas tecnologías de la información y las industrias culturales. Esto debido a la irrupción masiva de las TICs en la sociedad a la que asistimos en nuestro tiempo que reflejan el avance sostenido del campo del conocimiento y del aporte de distintas disciplinas sociales como la Sociología, la Psicología, la Antropología, la Historia y la Geografía, entre otras. De igual modo la configuración y el desarrollo que asumen las prácticas profesionales en diferentes contextos sociales, culturales e institucionales, como ser en entes (organismos) gubernamentales, de salud, centro comunitarios, periodísticos, artísticos, académicos, entre otros espacios.

Por otra parte, el proceso formativo reclama el diálogo fecundo impregnado de valores, experiencias, conocimientos y prácticas que posibilite la comprensión de las situaciones problemáticas propias de la especificidad del campo de intervención, y en un contexto regional que contemple las particularidades de nuestra provincia de Jujuy en el marco del Noroeste Argentino y Sur Andino.

En este sentido, el *Profesorado de Comunicación Social*, se plantea como un campo de estudio necesario y relevante para la formación de docentes capaces de producir, organizar y transferir conocimientos y acciones específicas referidas a la Comunicación Social. Conceptualizando así una dimensión transversal a los procesos de diversa índole que articulan la vida de cada sujeto y la vida en sociedad que, en esta era digitalizada y globalizada, que no cesa de generar innovaciones en materia de tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Lello, 2007). Modificando, continua y críticamente, los esquemas de pensamiento y comportamiento humano y transformando los “modos de interrelación cultural tanto en los procesos de subjetivación como en los de socialización”⁶. Por lo tanto, el Profesorado propuesto articula ambos procesos de construcción, es decir entre la subjetivación y la socialización.

Desde las últimas décadas, tanto en nuestro país como en el resto de América Latina y el mundo, se han realizado numerosos esfuerzos para vincular ambos campos disciplinarios, es decir Comunicación y Educación. Diversas iniciativas institucionales -nacionales y regionales, públicas y privadas-, proyectos de investigación, trabajos de reflexión y propuestas han estado motivadas predominantemente por preocupaciones en torno de los medios masivos de comunicación y las innovaciones con nuevas tecnologías de la información y comunicación en el aula, o sea en la Educación, la enseñanza a distancia, los proyectos de comunicación popular y comunitaria, la educación para la recepción crítica o las campañas educativas de bien público.

⁶Fundamento Profesorado de comunicación educativa de la Universidad Nacional de Rosario, Santa Fe, Argentina.

La aprobación de la Resolución 1170 del año 2008 por parte de la Secretaría de Educación del Gobierno de Jujuy determina el carácter “supletorio”⁷ graduado (pre-grado) del Técnico en Comunicación Social de la Universidad Nacional de Jujuy en el ejercicio de la docencia de nivel medio, expresando, de algún modo, la importancia de la comunicación como tema curricular y de agenda educativa. En este sentido, los diseños curriculares incorporan ciertas materias para cubrir dicho carácter supletorio, entre ellas, “Comunicación y Comportamiento Organizacional”, “Lengua”, “Cultura y Comunicación”, “Sociología” y “Comunicación”, “Lenguajes Artísticos-Comunicacionales” y “Lengua y Cultura Global” (estas últimas cuatro áreas pensadas en su momento para el nivel polimodal). De este modo, se abrieron nuevos espacios de incumbencia que permitan insertar a los potenciales Profesores/as de Comunicación en los sistemas educativos.

A su vez, la Provincia de Jujuy, en el desarrollo tanto en la faz pública (Institutos de Educación Superior) como privada (UCASAL, por ejemplo), ofrece diferentes ofertas formativas en comunicación y educación las cuales se enfocan en las competencias profesionales o académicas, y no contemplan los espacios y las competencias en las TICs generadas en el sistema social y en el sistema de aprendizaje de la comunicación en las aulas tanto de los niveles primario y medio, como tampoco se incentiva la generación de instancias en la enseñanza superior (terciaria) con un perfil docente ya que solo se aborda en las distintas opciones educativas vinculadas a la comunicación, de Grado o Pregrado Universitario (con carreras establecidas en el sistema universitario local privado y público) y Pregrado Terciario (como las tecnicaturas que se establecen en los Institutos de Educación Superior de Tilcara, La Mendieta, La Quiaca, Humahuaca y San Pedro), dictándose a través del sistema de cohortes por lo cual no constituyen una oferta educativa permanente, ni tienen contemplada actualmente la formación docente sino la técnica. Asimismo, desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Jujuy (2017), también se advirtió dichas falencias del sistema educativo actual. Por lo cual, se diseña una “Reforma Educativa” que contempla los contenidos basados en los lenguajes digitales actuales que son las Nuevas Tecnologías de Información y la Comunicación. Tales lenguajes digitales actuales forman parte de la nueva forma de alfabetización. Dicha nueva forma de alfabetización es la que propone el Profesorado en Comunicación Social, ya que es, justamente, el rol y la función del/de la Comunicador/a Social, en tanto posee la formación idónea que se complementaria con la formación pedagógica para ser un/a docente que responda a la demanda de la sociedad de la información actual y sus nuevos integrantes, como ser, los denominados “nativos digitales”.

Por esto, la conformación del *Profesorado en Comunicación Social* puede considerarse una necesidad del sistema educativo provincial y nacional de carácter prioritario. Ya que en la práctica existen espacios de enseñanza de la comunicación con déficit de profesionales docentes específicos de esta rama, ya sea por la falta de especificidad en las currículas de las carreras de grado y pregrado universitario y terciario. Y también porque las competencias pedagógicas en numerosos casos fueron adquiridas a partir del ingreso al sistema educativo de estos profesionales. Esto en la actualidad constituye un déficit a salvar con esta propuesta de formación pedagógica del *Profesorado en Comunicación Social* para aquellos docentes formados en la práctica en establecimientos educativos públicos y privados de nivel medio y terciario de la provincia, aún sin

⁷El carácter supletorio: se refiere a que el comunicador social está habilitado a inscribirse en cinco escuelas para cubrir cargo docente, en materias que refieran la comunicación social y hasta dos escuelas en dos materias vinculadas a la comunicación. En la actual situación, a pesar de presentar legajo en las diferentes regiones, el comunicador social no es tomado en cuenta para el conteo de puntaje que realiza anualmente Junta de Clasificación y que los habilita acceder a cargos espacios curriculares en el período lectivo siguiente. Estos únicamente son tomados en cuenta si el directivo del establecimiento procede a anoticiarse si los docentes con título y puntaje no estén interesados en la materia y tal vacante exista. Fuente Junta de Calificación. Ministerio de Educación Jujuy 2017.

poseer titulación docente, dado el carácter supletorio antes mencionado, y para los/as nuevos/as comunicadores/as significaría la oportunidad de ejercer la docencia.

Si bien la inserción en espacios de comunicación dentro del sistema educativo puede y pudo concretarse -mantenerse en el mismo resulta aleatorio y en muchos casos problemático-, ya que en los procedimientos concursales la carencia de competencias pedagógicas acreditadas en su formación provoca una sensible disminución en sus posibilidades individuales y colectivas respecto a docentes formados en ramas afines (pero no directas de la Comunicación) como los docentes Universitarios y Terciarios de Letras. Esta situación provoca que el Comunicador Social tenga limitado su ingreso y en caso de acceder tenga condicionada su permanencia en el escalafón docente al carecer del título docente requerido por la normativa provincial del ejercicio docente. Por esto, la incorporación de una oferta formativa con competencias docentes en Comunicación Social, generaría un mayor equilibrio y equidad en el acceso al mercado laboral del sistema educativo.

Sumado a lo detallado anteriormente, las competencias docentes en la actualidad también se convierten en una necesidad para el desarrollo de perfiles investigativos o académicos, en los cuales el dominio de la disciplina y la experiencia en el campo de la investigación bastaban para garantizar un alto nivel académico. Desde hace algunos años se ha puesto de relevancia la necesidad de marcos conceptuales con estrategias didácticas adecuadas y específicas también en la enseñanza universitaria.

IV. CONSIDERACIONES FINALES

En el contexto donde los lenguajes contemporáneos y la textura singular de la cultura audiovisual-digital posicionan a los jóvenes de nuestro tiempo como hijos del libro y nietos de la escritura interpelan así a diario el universo educativo, formal y no-formal, y demandan la elaboración de nuevos abordajes epistemológicos capaces de afrontar los dilemas de la comunicación intercultural e interactiva. En esta propuesta de creación del *Profesorado en Comunicación Social* este aspecto es central y más cuando se piensa en Jujuy como provincia de fronteras. La cultura del noroeste, en especial la cultura jujeña, en materia de educación y comunicación, supone un arduo trabajo tanto de los/as formadores/as como de los/as estudiantes. De este modo, las manifestaciones culturales forman parte de un circuito cultural educativo y comunicacional que requiere atención, ya que se pretende desde estas disciplinas fomentar e identificar y tolerar las distintas configuraciones identitarias en este contexto de fronteras. En este sentido, esta propuesta incluye dentro del campo de la comunicación y la educación superior al arte como aspecto fundamental, ya que la comunicación y la educación fomentan y recrea el aspecto artístico y patrimonial de los espacios sociales en contexto de fronteras y en contextos patrimoniales y turísticos como es el caso de Jujuy (Civila Orellana, 2018, 2014). En este sentido esta propuesta plantea que sus graduados se formen en un campo de conocimiento específico desde una mirada interdisciplinaria que integra comunicación, educación y cultura. Asimismo propone una sólida formación epistemológica, metodológica, disciplinaria y pedagógico-didáctica indispensable para el ejercicio de la práctica profesional docente, adquiriendo así las herramientas teórico-metodológicas para el diseño, implementación y evaluación de proyectos de acción y/o investigación educativa asociadas al campo de las ciencias de la Comunicación Social.

De este modo, se concluye que las formas de comunicación que la humanidad ha desarrollado a lo largo de toda su existencia han permitido destacarla cualitativamente dentro del conjunto de las especies y resulta el fundamento estructural del funcionamiento de la cultura. La aparición del lenguaje articulado, el surgimiento de la escritura, la innovación de la imprenta, el

desarrollo de los lenguajes audiovisuales y la llegada de la informatización y de los mundos virtuales son las formas en las cuales la transmisión de la experiencia y del legado cultural adquiere especial relevancia. Sin embargo, la comunicación no puede quedar limitada a sus medios o vehículos, sino que se extiende a todos aquellos aspectos de la socialización que entran en juego en las interacciones sociales, como el espacio, el cuerpo, los discursos, los objetos, la actividad de los grupos y las instituciones, las identidades culturales y las ideologías. El manejo de las competencias comunicacionales no sólo ayuda a una mejor comprensión del mundo actual sino que colabora en la búsqueda de una sociedad interactuante, participativa y democrática, y más aún en contexto del Centenario de la Reforma Universitaria en Argentina.

V. BIBLIOGRAFÍA

CAMARDA, P., 2006. *Programa Escuela y Medios*, Buenos Aires, Ed. Ministerio de Educación de la Nación.

CIVILA ORELLANA, V., 2018. *Quebrada de Humahuaca: patrimonio, procesos sociales y paisaje cultural*. Tesis Doctoral (2013) premiada por el Ministerio de Cultura de la Nación, Buenos Aires, Prometeo.

CIVILA ORELLANA, V., 2014. *Argentina y sus paisajes culturales: patrimonio, folklore y comunicación en la Quebrada de Humahuaca, Jujuy*, Buenos Aires, Ediciones Malaspina.

FUNDAMENTO PROFESORADO DE COMUNICACIÓN EDUCATIVA. <http://www.fcpolit.unr.edu.ar/comunicacion/profesorado/> (Fecha de consulta 14 de agosto 2017).

LELLO, I., 2007. *Enseñanza de la comunicación social. Desarrollo social como criterio de pertinencia*, San Salvador de Jujuy, EdiUNJu.

MORDUCHOWICZ R. 2006. *Los medios de comunicación en la escuela: un abordaje reflexivo, una actitud crítica*. Ed. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

**ESCOLA OU MOVIMENTO SOCIAL? A CONSTRUÇÃO
COLETIVA DE UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA
EM UMA ESCOLA PARA JOVENS E ADULTOS
NA FAVELA DE MANGUINHOS, RIO DE JANEIRO**

ELIS DE AQUINO

ESCOLA OU MOVIMENTO SOCIAL? A CONSTRUÇÃO COLETIVA DE UMA EDUCAÇÃO TERRITORIALIZADA EM UMA ESCOLA PARA JOVENS E ADULTOS NA FAVELA DE MANGUINHOS, RIO DE JANEIRO

Nesta apresentação, discutirei a experiência de uma alternativa pedagógica desenvolvida na escola para jovens e adultos da favela de Manguinhos, no Rio de Janeiro, Brasil. Mais especificamente, mostrarei a construção, aplicação e implicações da implementação deste projeto de educação territorializada.

Este estudo é baseado em dados de uma pesquisa etnográfica realizada na EJA Manguinhos, no verão de 2015. Em primeiro lugar, discutirei a gênese da Escola de Jovens e Adultos da favela Manguinhos e seu projeto de educação territorializada. Em seguida, explicarei a aplicação desta pedagogia alternativa; enfim, mostrarei os conflitos que surgem na aplicação deste projeto de educação.

Antes de entrar na especificidade do projeto pedagógico da EJA Manguinhos, é importante falar sobre o currículo escolar das EJA's. Como sabemos, as EJA's são escolas acessíveis a partir dos 15 anos de idade para todos aqueles que desejam retornar à escola, mas cuja idade está em desacordo com seu nível de educação. Eles adaptam a estrutura do sistema escolar brasileiro a um formato reduzido. Assim, os nove anos do ensino fundamental são compactados em oito semestres, e os três anos do ensino médio são realizados em quatro semestres. Apesar desse formato compacto, as EJAs seguem o currículo tradicional das disciplinas escolares, para proporcionar aos alunos as mesmas chances de sucesso que os alunos que nunca abandonaram o curso. Na verdade, os professores não têm o tempo necessário para aprofundar o conteúdo e os alunos chegam ao próximo nível com deficiências. A eficácia deste dispositivo parece limitada.

Diante desse modelo, o(a)s professore(a)s da EJA Manguinhos defendem a adaptação da estrutura escolar ao contexto local. Para isso, se baseiam no conceito de educação territorializada para repensar o currículo e o papel da escola.

Antes de definir a educação territorializada, é preciso conhecer as condições do surgimento da EJA Manguinhos. Essa escola para jovens e adultos nasceu de uma parceria, criada em 2004, entre a RedeCCAP, OSCIP criada por moradores da favela, e a Fiocruz, instituição federal da área da saúde. Na época, cada instituição tinha seu próprio projeto de educação de adultos no bairro. A formação da RedeCCAP, por causa da influência militante da organização, foi criada para fazer face à chamada “escola tradicional”, como dizem o(a)s educadore(a)s da EJA Manguinhos. Em consequência, o curso do RedeCCAP era mais próximo de um modelo de educação popular.

Já o projeto desenvolvido na Fiocruz era mais próximo do modelo de educação de jovens e adultos das escolas públicas do país. A mudança de gestão na Fiocruz, mais militante e mais próxima da RedeCCAP, abriu espaço para a negociação que visava reunir essas duas experiências escolares em apenas uma, e que seguiria um modelo pedagógico não-tradicional, como aquele que era desenvolvido na RedeCCAP. O conceito de educação territorializada, empregado no âmbito do Ministério da Saúde, do qual a Fiocruz depende, ofereceu assim possibilidade de promover essa educação alternativa, ao mesmo tempo em que legitima a parceria entre uma instituição pública e uma organização da sociedade civil.

O(a)s educadore(a)s da EJA Manguinhos se apropriaram do conceito de educação territorializada, inicialmente utilizado na formação de agentes de saúde, e a ele atribuíram sua

própria definição. Assim, segundo o Plano de Estudo, documento no qual a EJA descreve sua função e seu trabalho, a educação territorializada significa tratar, durante os cursos, "questões relacionadas ao território em que os alunos residem". Segundo este conceito, a educação deve tornar-se "um instrumento político de intervenção / transformação do bairro.

A formação do(a) educando(a) seria complementada pela promoção de um diálogo entre a escola e vários movimentos sociais, a fim de encorajar o engajamento político e cívico. Essa definição de educação territorializada propõe uma espécie de "divisão do processo educacional": primeiro o(a) educando(a) levanta questões ou situações vividas na favela e que deveriam ser modificadas, em seguida a escola fornece uma estrutura escolar / científica para a temática e, enfim, através dos movimentos sociais, o(a) educando(a) atua para solucionar os problemas identificados. "Senão, o aluno levanta uma questão, mas a solução ele encontra aonde?", explica uma educadora da EJA Manguinhos.

O conceito de educação territorializada, tal como ele é definido pelo(a)s educadore(a)s da EJA Manguinhos, permite combinar o projeto inicial da RedeCCAP, como uma alternativa ao modelo tradicional de escola, ao da Fiocruz, de agir sobre o território e legitimar sua presença na favela de Manguinhos.

Na prática, a educação territorializada significa uma reorganização do currículo escolar. Assim, na EJA Manguinhos, o(a)s educadore(a)s criaram quatro eixos centrais em torno dos quais as aulas devem ser construídas a cada semestre. Primeiro, o eixo "Movimentos Sociais e a Luta pelos Direitos Humanos", para familiarizar o(a)s educando(a)s com a questão do engajamento social e conheçam melhor seus direitos. Um segundo eixo, que trata do tema "Identidade e cultura local", teria por objetivo ensinar o(a)s educando(a)s a valorizar e a conhecer melhor seu local de residência. Em seguida, um eixo é dedicado à temática "Meio Ambiente e Desenvolvimento Local", visando, entre outras coisas, ao ensino de hábitos sustentáveis, como não jogar lixo nos rios locais ou não comer alimentos produzidos nos jardins da região, já que boa parte do solo de Manguinhos é contaminado. Finalmente, há um eixo inteiro organizado para discutir o "Trabalho", cujo tema da exploração do(a)s trabalhadore(a)s assim que a crítica às desigualdades sociais do sistema capitalista são recorrentes.

Assim, todo(a)s o(a)s educadore(a)s, de quaisquer disciplinas escolares, são incentivados a incluir temáticas ligadas aos quatro eixos semestrais ao conteúdo escolar tradicional durante suas aulas.

Além das aulas, o(a)s educando(a)s da EJA Manguinhos participam de oficinas destinadas a complementar esses conhecimentos em um ambiente menos acadêmico. Assim há uma oficina sobre "Movimentos Sociais", uma segunda sobre "Economia Social e Solidária", outra sobre "Formação do Grêmio Estudantil", e uma última que é o "Círculo de Leitura". Ao contrário das aulas, o(a)s educando(a)s podem escolher uma oficina com a qual se identificam.

Essa organização curricular permitiria aos educadore(a)s de fazer a ligação entre o conteúdo tradicional e os "efeitos do lugar" (Bourdieu, 1993), neste caso a favela, sobre os indivíduos e sobre a própria escola. Além disso, ela também impediria a reprodução do chamado modelo escolar tradicional, baseado na transmissão de um conhecimento desvinculado da realidade do(a) educando(a) e que, sendo assim, não poderia servir como ferramenta de transformação. Por exemplo, no segundo semestre do ano escolar de 2015, o eixo era o "Meio Ambiente". Como parte do curso de geografia do ensino médio, o(a)s educando(a)s trabalharam com o tema da poluição na favela de Manguinhos. Essa discussão foi estendida em uma das oficinas, onde o(a)s educando(a)s foram convidado(a)s a passear pelo bairro de Manguinhos e tirar fotos que retratassem este debate. Ao final, o(a)s educadores organizaram um encontro onde

o(a)s educando(a)s das duas oficinas puderam expor e debater sobre as fotos tiradas no bairro e assim fazer a conexão com o que aprenderam durante o semestre.

Embora a adaptação do currículo escolar à realidade da favela - ou melhor, da adaptação segundo a representação do(a)s educadores sobre a favela - seja um dos pilares da luta contra a educação tradicional, outras práticas e modelos desta são objeto de crítica e, portanto, de modificação. Por exemplo, na EJA Manguinhos não há provas ou testes, tampouco um sistema de notas como o das escolas públicas e privadas, pois, segundo o(a)s educadore(a)s, a nota encoraja a competição e não a cooperação entre o(a)s educando(a)s. Em substituição, o(a)s educadore(a)s realizam uma avaliação a longo do semestre, uma menção “apto(a)” ou “inapto(a)” para indicar se o(a) educando(a) passa para a próxima série ou não, e tudo isso sem criar um *ranking* do desempenho das classes. Além disso, a hierarquia entre educador(a) e educando(a) seria combatida através da realização de avaliações coletivas, onde ambo(a)s teriam a oportunidade de fazer um retorno sobre o ano escolar. É sobretudo neste momento que o(a) educando(a) podem opinar sobre os métodos do(a)s educadore(a)s e sobre os conteúdos estudados, assim como fazer sugestões para o próximo semestre.

Finalmente, a realização do “Laboratório do Livre Saber”, atividade coletiva realizada no final de cada ano escolar com o intuito de atingir moradores de Manguinhos, materializaria este projeto de educação para o território e para a mudança deste. Na concepção do(a)s educadore(a)s, compartilhar os aprendizados construídos na escola com o restante do bairro é uma das formas de contribuir para essa transformação.

Embora a educação territorializada seja mobilizada para orientar e dirigir o trabalho desenvolvido pelo(a)s educadore(a)s da EJA Manguinhos, sua definição e sua aplicação varia dentro do corpo docente, provavelmente porque este conceito ainda não está claramente definido no nível acadêmico. Consequentemente, o(a)s educadore(a)s da EJA criam suas concepções de educação territorializada de acordo com as suas próprias experiências de ensino e de engajamento (para aquele(a)s que militam em movimentos sociais), em vez de seguirem uma orientação clara oriunda do âmbito acadêmico ou político.

Se todo(a)s concordam que a educação territorializada trabalha a partir da experiência de vida do(a)s educando(a)s num dado território, sua implementação provoca tensões na EJA Manguinhos. A maneira como cada educador(a) concebe e aplica essa educação é uma fonte de conflito no corpo docente. Por fim, este(a)s últimos se associam a diferentes grupos identitários na própria EJA, segundo suas concepções da educação e do papel da escola. Um duplo mecanismo está aqui em ação: por um lado, o(a)s educadore(a)s se identificam a um dos grupos e, por outro lado, eles atribuem a um grupo antagônico aqueles cuja visão é oposta à deles. Em primeiro lugar, os “conservadores”, cujas práticas educativas são consideradas tradicionais, e das quais a EJA Manguinhos procura se distanciar. Segundo o(a)s educadore(a)s do grupo antagônico, aquele(a)s que fazem parte dos “conversadores”, como são classificados, defenderiam a ideia de que a EJA Manguinhos é antes de tudo uma escolar e, portanto, deve ensinar o conteúdo escolar. O(a)s identificado(a)s como “conservadores” rebatem a acusação, dizendo que defendem uma aplicação crítica e não cega do currículo escolar. Ele(a)s ainda argumentam dizendo que o(a)s educando(a)s só poderão acessar a mobilidade social se beneficiarem de um mínimo indispensável do conteúdo tradicional. O segundo grupo, “os revolucionários”, também como são ironicamente classificados pelos outros, responde dizendo que a EJA Manguinhos deve se afastar do modelo tradicional de escola e se aproximar dos movimentos sociais, ou mesmo se transformar em um movimento social. Para alguns membros, isso poderia até mesmo significar a exclusão de disciplinas escolares do novo currículo. Este último se tornaria então uma ferramenta para a construção de um conhecimento colocado em prática a partir da participação em

movimentos sociais. Para o(a)s chamado(a)s “conservadores”, é, portanto, a trajetória individual do(a)s educando(a)s que prevalece, o acesso a um emprego melhor e à uma boa qualidade de vida em curto prazo. Já para os “revolucionários”, trata-se de mudar a sociedade brasileira e de formar indivíduos responsáveis, capazes de trabalhar por essa mudança, ainda que o tempo e os meios para atingir essas transformações sejam incertos.

Evidentemente, os membros de ambos os grupos não defendem uma posição absolutista. A controvérsia reside principalmente no grau de cooperação entre a escola e os movimentos sociais, e no papel desempenhado por cada um deles no processo de educação. Os movimentos sociais seriam sujeitos da EJA, ou seja “que organiza na concepção das estratégias pedagógicas, o que, principalmente, coloca no currículo o envolvimento prático com plataformas de mobilização, com a formação de terceiros (os não estudantes da EJA), de formação de redes de colaboração, e, enfim, com discussões e proposições de políticas públicas territorializadas.”¹ Ou estes são “suporte de laboratório para formação de criticidade de estudantes”²

Essas tensões e conflitos entre o(a)s educadore(a)s chegam até o(a)s educando(a)s (e trabalhadore(a)s da escola, em sua maioria egresso(a)s da EJA Manguinhos). Os objetivos pedagógicos dos primeiros nem sempre concordam com as expectativas que os segundos têm em relação à escola. A avaliação ao longo do semestre é bem aceita. Por outro lado, oficinas, que nem sempre envolvem o aprendizado de conteúdos escolares causam mal-entendido no corpo discente. De modo que, dada a rejeição expressa e absenteísmo dos últimos, o(a)s educadore(a)s às vezes se vêem forçado(a)s a mudar o tema de algumas oficinas.

Enfim, concluo que a EJA Manguinhos é uma escola que nasce e continua sendo construída a partir de uma série de oposições. A primeira deles é institucional. É, como já disse, resultado da fusão de duas experiências educacionais opostas, a da RedeCCAP e da Fiocruz.. A segunda está relacionada às escolas que o(a)s educadore(a)s descrevem como tradicionais e que das quais a EJA Manguinhos deve se distinguir. Em suma, é institucional e educacional. A terceira oposição é revelada nas relações entre o(a)s atores/atrizes da escola. Existem muitos conflitos e debates em torno do modelo pedagógico da EJA, seja entre educadores ou entre educadore(a)s e educando(a)s, pois cada um têm suas próprias expectativas em relação à escola. No entanto, acredito que, longe de destacar uma falha do projeto pedagógico, estas oposições e conflitos atuam como motores da mudança e contribuem para a atualização do projeto educacional da EJA Manguinhos. Todavia, essas tensões também revelam o dilema que o(a)s educadore(a)s enfrentam: a EJA de Manguinhos deve romper com o sistema escolar ou usar determinadas práticas de "educação bancária" para promover a mudança social que tanto buscam? De que maneira encontrar o equilíbrio entre promover uma educação alternativa ao modelo tradicional e atender às demandas do(a)s educando(a)s?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre, 3, « Effets de lieu », in P. Bourdieu, dir., *La misère du monde*, Paris, Collection « Points/Essais », Seuil, pp. 249-250, 1999

¹ Citação extraída de artigo não publicado escrito por um antigo professor e coordenador da EJA Manguinhos. 2010.

SILVA, Felipe Eugênio dos Santos. “Educação COM jovens e adultos : um ensaio sobre os sujeitos em tempos de indecisão”.

p. 28

² *Idem*

BROCHIER, Christophe, *Les collégiens des favelas : Vie de quartier et quotidien scolaire à Rio de Janeiro*. Paris, Éditions de l'IHEAL, 2009

BURGOS, Marcelo P ;PAIVA, Angela., (dir.) *A escola na favela*, Rio de Janeiro, Editora da PUC-Rio, Palla, 2009

CAVALCANTI, Mariana, « Tiroteios, legibilidade e espaço urbano. Notas etnográficas de uma favela carioca ». in : DILEMAS, 2008

_____, « Do barraco à casa: tempo, espaço e valor(es) em uma favela consolidada ». in : Revista Brasileira de Ciências Sociais [online], vol.24, n°.69, 2009

CARMO, Gerson Tavares do, O enigma da educação de jovens e adultos: um estudo das evasões e retornos à escola sob a perspectiva da teoria do reconhecimento social, Thèse de Doctorat en Sociologie Politique, sous la direction de LOBO, Lima Yolanda, UENF, Rio de Janeiro, 2010.

DE AQUINO, Elis, « J'ai perdu un mari mais j'ai gagné un diplôme » : ethnographie d'une école pour Jeunes et Adultes de la favela de Manguinhos, à Rio de Janeiro. Mémoire de Master en Sociologie sous la direction de Serge Paugam, EHESS, 2017.

FREIRE, Paulo,, *Pédagogie des Opprimés, suivi de Conscientisation et révolution*, Paris, La Découverte, 2001 [1974]

FERNANDES, Tania Maria, COSTA, Renato Gama-Rosa, Histórias de Pessoas e lugares. Memórias das comunidades de Manguinhos, Rio de Janeiro, Fiocruz, 2009.

HADDAD, Sérgio. *Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)*, Brasília, MEC/Inep/Comped, 2002

OLIVEIRA, Michelle Santos, No entrelaçar de becos, lutas e a sala de aula : a experiência da EJA-Manguinhos, Mémoire de Master en Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas, sous la direction de RUSSO, Kelly, UERJ, Duque de Caxias, 2016

**EL GIRO AMBIENTAL DE LA EDUCACIÓN:
ENTRE UNA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA
DE SUBJETIVIDADES Y UN FLORECIMIENTO
GEO-POÉTICO DE SENSIBILIDADES**

CARLOS ALBERTO CHACÓN RAMÍREZ

EL GIRO AMBIENTAL DE LA EDUCACIÓN: ENTRE UNA CONSTRUCCIÓN POLÍTICA DE SUBJETIVIDADES Y UN FLORECIMIENTO GEO-POÉTICO DE SENSIBILIDADES.

Aula repensada con-desde los cuerpos juveniles como descentramiento de las subjetividades impuestas por el rigor institucional. Gesta para ir al encuentro de un florecimiento geopoético del pensar, cubierto de sensibilidades poiésicas-poéticas. Experiencia estética en la manera de la confrontación a los sometimientos en un aula profundamente objetivada. Así, ante la consistencia del aula que estudia la vida en el logos de objeto inmóvil y del aula como espacio meramente ocupado... un sin embargo, ...que tanto anuncia como recuerda la necesidad de resistir al dejar de habitar poéticamente. Opción de florecimiento como re-existencia, como reinención de la vida cotidiana en el aula como territorio existenciario de destino lugar-terrestre. Resistencia ante las civilizatorias maneras educativas que horadan las diversidades de las expresiones del cuerpo; a lo que han hecho de él las subjetividades impuestas en códigos emblemáticos disciplinares.

Urgencia de pasar, de un aula como encierro, hacia un aula que abre sus lados para recomponerse en paisajes de migración hacia el mundo de la vida en clave geo-poética; en geo, porque si bien ocupa un espacio en la geográfica terrestre, será repensada como lugar del habitar-tierra, y en poética por estar aliada a las condiciones simbólicas de sus cuerpos habitantes. Espacio que de ser hermética cubicular, gire a ser aula-flauta, cuyos significados coinciden y en donde los aires del pensar divergente se hacen remolino para provocar los sonos, las notas, la musicalidad de la vida. Un aula en tensión de lo juvenil, para preguntarse: ¿qué son los cuerpos jóvenes que se suceden y que no encajan en la marmolea quietud de la clase-aula? ¿Cuál es la experiencia de florecimiento estético de construir un aula como lugar de un bios-juvenil de no iguales, de diferencias de corporeidades, de cuerpos encarnados que se proscriben a la docilización del pensar; pero también, de cuerpos saciados, repletos, agotados, iguales? Se trata de tender puentes entre la construcción política de subjetividades y un florecimiento geopoético de sensibilidades, en esperanzada y tensa poiesis para refundar el lugar del joven en el aula, sin diferencia etaria, donde sean considerados por sus maneras de pensar el mundo, y no en el exclusivo logos del joven imposible.

De esta manera, no basta con enunciar un biopoder en el aula que construye subjetividades desde los estrados ministeriales; es necesario construir un lugar-aula de florecimiento de sensibilidades, en una genealogía del re-existir en condición de lugar-tierra cercanos. Joven en un aula re-existida es un joven que existe y resiste con sus maneras de ser y de sentir; que no ocupa ni un lugar frívolo, ni se ocupa de un tiempo ligero; pues su lugar y su tiempo, son de las discontinuidades, como él discontinuo; “es un tiempo radiante, el de la realidad, claro está, pero también el del sueño” (Fize, 2007: 58). Cuerpos que se deslizan con sus lugares y tiempos de excepción, y expresan sus afectaciones más radicales.

Aula clásica constructora de subjetividades como “relaciones de emplazamiento [...] entre los elementos que se reparten en el espacio, lo cual se articula con una idea de cuerpos útiles y dóciles” (Martínez, 2014:11). “Transformamos nuestras abstracciones en entes de razón y nuestros entes de razón en oráculos [...] Somos los constructores de una razón totémica, máscara de nuestra política” (De Diéguez, 1997: 31). Deseo de la escuela de la idealidad, tributo estatutario, caverna para cuerpos reificados. Espacio formador de subjetividades identitarias; espejo de todos, espejo colectivo, ausencia de singularidades. Campo histórico de la educación y de la institución educativa en donde los cuerpos están sujetos al deber ser como sujetos

educables, lo que conforma su lugar de verificación y valoración social. Doble campo de actuación, cerradura del cuerpo: del somático aquietado, que reemplaza su contorsión por el disciplinamiento, y del simbólico en el aplacamiento de sus expresiones paroxísticas. Construcción política de subjetividades, en la calidad de dispositivo, como “todo aquello que tiene, de una manera u otra, la capacidad de capturar. Orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar y asegurar los gestos, las conductas, las opiniones y los discursos de los seres vivos” (Martínez, 2014:18). Así, “lo que define al dispositivo es la relación o red de saber-poder, situada histórica, espacial y temporalmente. Un ejemplo de esto es el panóptico o el panoptismo” (p.22).

Tal como enfatiza Martínez (2014):

El sujeto que se produce aquí tiene, entonces, tres órdenes diferentes, pero interconectados: [...] un sujeto de conocimiento (el cuerpo como objeto de saber; [...] un sujeto moral (el cuerpo que obedece desde el diseño de una -voluntad- de obediencia), y [...] un sujeto político (cuando se considera el cuerpo en su potencia y su resistencia). La disciplina produce un sujeto al ocuparse del cuerpo en estos tres ámbitos. [...] Sujeto epistémico, sujeto moral y sujeto político son tres formas de configuración del sujeto y constituyen (...) producción biopolítica de la subjetividad. (p.68)

Realidades del logos aplicado a las transacciones del aula en donde se construyen subjetividades políticas, en tanto obedecen a las maneras biopolíticas de su constitución. Son actos iterados que, además, configuran disposición, distorsión, acomodación de los cuerpos a los objetos-muebles del aula. Construcción de miradas fijas, atentas y emancipadas a los estándares y competencias, como reproducción de las lógicas institucionalizantes. Subjetividades que mutan a través de la vida escolarizada, de acuerdo a las “técnicas de control sobre el cuerpo y lo vivo” (Martínez, 2014: 64). Así, la subjetividad que se construye es de carácter múltiple, opera en los cuerpos como colectivo y perdura dramáticamente en las claves subjetivas del cuerpo íntimo.

Giros desde la homogenización aposentada en las cajas-recintos de las sociedades educativas, hacia *aullear* un aula como lugar de las polifonías del devenir de la vida, movilidades, bucles desde la dialéctica disciplinar a la dialogicidad de sentidos de la vida, corporeizada y extensa con el afuera, también recreado. Voces encarnadas, voces nutridas de sentidos del cuerpo y de los sentires. Voces y cuerpos que se-narran y que construyen sus discontinuidades, sus desequilibrios. Determinación de girar en el campo de disputas gnoseológicas, de disputas ontológicas, para hacer un flujo de discontinuos, como son los cuerpos del aula. Girar de la linealidad del texto erudito escindido de la vida, a un nomadear de intercambios. Yáñez, (2010):

Un pensamiento que es resistencia a lo establecido y codificado, que subvierte la lógica de la representación a través de la lógica de las multiplicidades, de las relaciones, de los flujos, de las redes, en que toda linealidad se disuelve en un laberinto zigzagueante de múltiples entradas y salidas que permiten descentrar miradas unificadoras en una permanente apertura y un cierre. p.12). En este desgarre, hacen nido los sentires y la sensibilidad, para virar-mutar en torno al conocer de otro modo, a pensar de nuevo lo ya pensado, a un florecimiento de sensibilidad que descentre la reducción a conceptos las vivencias del mundo, las maneras del existir a mapas conceptuales, los trasiegos geo-dramáticos por el mundo de la vida al método de inducción-deducción, la exuberancia de la vida a jerarquías y taxonomías.

Pensar un *florecer-florecimiento* en metáfora *vegetal-floral*. Sentidos de depender del viento, del polen destinado. De la tierra necesaria para *nutrir la propia vida, en un* nutrir que “expresa la actividad primera, [...] la más enraizada, aquella en la que-yo-me he encontrado inmerso, incluso antes de nacer o respirar. Por él, para siempre pertenezco a la tierra” (Jullien, 2007: 9-11). Florecimiento geopoético para darse cuenta que la tierra nutricia aporta el alimento reparador que no sólo nutre el cuerpo, sino que nutre el espíritu. Florecer en la voz, es dar la palabra, es

expresar en viva consonancia con la vida: como dice el subcomandante marcos 2001, citado por Valencia, *dando voz* “el que tiene palabra/el que comparte la sangre y la idea” (Valencia, 2013: 53). Cuerpos del aula, que hablan desde su experiencia, desde su vivir-viviendo el duelo por las cosas del mundo, pronunciando la herida colonial. Florecimiento del aula para que se desborden las epistemologías, se contenga el frenesí biopolítico de dominio de la vida. Florecimiento de sensibilidades que aflojan las ataduras a las disciplinas ensimismadas y que coartan los cuerpos simbólicos-sensibles del aula. Cuerpos que se nutren de la exterioridad como campo de relaciones, y que se resisten a la naturaleza como figura externa, como representación fotográfica y paisajística de los libros de texto. El filósofo fundador del Pensamiento Ambiental Latinoamericano, Augusto Ángel-Maya (Manizales 1932- Cali 2010) en una histórica conversación con nosotros, realizada el 23 de febrero de 2009, afirmó con la lucidez de quien ha pensado lo más profundo y ha amado lo más vivo, que *la vida, si no florece en poesía, no vale la pena* (2009). Las palabras *florece*, *florecimiento*, quedaron grabadas en nuestro pensamiento y abrieron un hermoso camino del pensar ambientalmente, en clave de florecencia. Cuándo la voz florece? La lengua de la tierra es floreciente. La flor seduce como obra de arte de una naturaleza amante que a través de su belleza realiza la vida. El aula se convierte así en un jardín, no vallado, donde la variedad incontable de voces, cantan en armonías sorprendentes y diversas, los sentidos de vida que devienen frutos y semillas.

Girar de un aula ocupada por enseres y cuerpos acallados, a un aula en florecimiento por la fuerza de la habitancia como morada poética. El aula que florece en poesía, con sus rincones, sus grietas, sus pizarras, sus entradas y sus ventanas, los lugares de reunión en torno a la actividad nutricia, los lugares conjurados y pasionales, los del artilugio y lo fortuito. Lugares del tocar, rozar, recorrer, correr; andaduras inquietas y reposadas. Lugares del encuentro; en ellos, huellas y señales declaran el lugar del habitar geográfico. Maneras del desprenderse del lugar de la costumbre, del lugar ocupado, al lugar acostumbrado, al lugar amado; hacer tangente las objetividades del aula usual, descontextualizada, desencantada, para re-nombrar-la, para animar-la en maneras de re-existir. El sujeto se desinstituye, se interroga, se coloca en pausa, se coloca en la sombra, se disuelve. El objeto rompe la cuadrícula que lo data, cuantifica, reduce, encarcela. Sujeto-Objeto, categorías de la educación disciplinar, disciplinada y disciplinante, van desapareciendo como fantasmas que cansados, extenuados luego de crear miedo, resentimiento, dolor, penuria, sometimiento y encarcelamiento de la tierra, la naturaleza y la vida, decidieran retirarse ante la persistencia del florecimiento de la tierra, la naturaleza y la vida, en la fiesta del encuentro en el aula-campo-lugar.

Es en el cuerpo propio, viviente e inalienable, que florece la vida exuberante. Práctica de existencia-experiencia en el aula recreada, que no es enclaustrante y carcelaria, sino acontecimental, irrepetible, imprevisible, variable, de inesperadas fertilidades, de estar aconteciendo. Aula diaria para “poetizar la vida cotidiana, reintroducir la poesía en la vida” (Morín, 1998: 45). No se trata de subordinar un florecimiento geopoético de la vida en el aula, a un simple renglón estético de complemento en la construcción de subjetividades políticas en la organización escolar. Es el cuerpo del aula quien “tiene una competencia total, multidimensional, que concierne entonces la humanidad y la política, pero no puede dejarse avasallar por la organización política. El mensaje político del poeta debe sobrepasar la política” (p.46). Sentidos amplios de afectos, de imaginación, de sueños, de deseos, de pasiones, de traducción florecimiento, como dice Coccia (2011):

Que ocurre incluso con los ojos cerrados, cuando todos los otros órganos de los sentidos parecen estar obstruidos al mundo. Si no es el ruido de nuestra respiración, es un recuerdo un sueño el que nos atrapa del aparente aislamiento para volvernos a sumergir en el mar de lo sensible. Nos consideramos seres racionales, pensantes y hablantes; sin embargo, vivir significa

para nosotros sobre todo mirar, paladear, palpar u olfatear el mundo. Sabemos y podemos vivir solo a través de lo sensible, y no solo para conocer lo que nos rodea. No es una cuestión gnoseológica. [...] sensible es, en todo y para todo, nuestro propio cuerpo. (p .9)

FloreCIMIENTO, brotación, diseminación de sensibilidades conexas al cuerpo del sentir, en una estética ethos- ético-política, como un re-existir renovado, reconfortado, reformado. Giros resueltos a pasar de modos de hacer, a modos de existir; de la vida como proyecto educativo en subjetividad mercantilista, a la vida como andadura, como camino hecho al caminar, como trayecto. Aula en donde se construyen tramas en las urdimbres del saber, plenas de formas del sentir. Aula-cuerpos en florecimiento que atienden a sus saberes, sus pasiones, su intimidad.

BIBLIOGRAFÍA

Coccia, E. (2011). *La vida sensible*. Buenos Aires: Marea.

De Diéguez, M. (1997). *El mito racional de occidente. Esbozos de una espectrografía*. España: Pre-textos.

Fize, M. (2007). *Los adolescentes*. México: Fondo de Cultura Económica.

Jullien F. (2007). *Nutrir la vida. Más allá de la felicidad*. Madrid:Katz

Martínez, j. (2014). *Subjetividad, biopolítica y educación. Una lectura desde el dispositivo*. Bogotá: Universidad de La Salle.

Morín, E. (1998). *Amor, poesía, sabiduría*. Bogotá: Magisterio.

Noguera, A.P. (2004) “El reencantamiento del mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un Pensamiento Ambiental Contemporáneo” Bogotá: Editorial Universidad Nacional de Colombia, México: PNUMA

Valencia, M. (2013). *Sensibilidad intercultural. Codificaciones y decodificaciones*. Popayán: Sentipensar Editores.

**LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA
UNA ALTERNATIVA DESDE LA FACULTAD
DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO.
COLOMBIA**

TORRES MESÍAS, JAIME ÁLVARO

LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA E INVESTIGATIVA UNA ALTERNATIVA DESDE LA FACULTAD DE EDUCACIÓN DE LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO. COLOMBIA.

I. PROBLEMÁTICA ENTORNO A LA FORMACIÓN DE EDUCADORES EN LA UNIVERSIDAD DE NARIÑO

En las Facultades de Educación de Colombia y en unidades formadoras de educadores, donde se forman a los maestros, se ha establecido la realización de la práctica profesional como un requisito previo a la obtención del título de Licenciado en Educación, además del desarrollo de un trabajo de investigación, como es el caso de la Universidad de Nariño. Estos dos componentes fundamentales en la formación de un maestro han aparecido a lo largo de la historia y hasta nuestros días desvinculados, desarticulados. La práctica y su desarrollo (tiempo y lugar) son una cosa y la investigación, sin utilidad la mayor parte de las veces, no va dirigida a la solución de problemas del ejercicio profesional, constituye otro asunto sin relación alguna con el anterior.

Esta situación lleva a buscar un sustento teórico metodológico, que explique el papel que juega la práctica en la formación del educador, entendiendo que la práctica misma se constituye en constructora de teoría, por ello la pesquisa nos ha llevado a los aportes de la Teoría Crítica de la Educación como Fundamento de una Nueva Concepción de la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral.

De otra parte, la facultad de educación toma como principio fundante la formación “de un maestro crítico, investigador y reflexivo comprometido con la convivencia, el pluralismo, la solidaridad, la participación democrática y la justicia social” (FAFED 2000: 39). Cualidades, habilidades y competencias que marcan el perfil ideal del maestro que la facultad de educación de la Universidad de Nariño pretende construir.

Uno de los momentos más relevantes en la formación inicial de los profesionales lo constituye su enfrentamiento con la práctica profesional. La posibilidad de desempeñarse en su futura esfera de actuación profesional resulta indispensable si tenemos en cuenta que, en este proceso el futuro egresado pondrá en ejecución los conocimientos adquiridos, desarrollará sus habilidades y competencias, madurará sus cualidades profesionales personales, en una palabra, se irá profesionalizando. Ello significa que aprenderá a asumir el rol para el que se ha estado preparando de manera comprometida, sabiendo que en esa confrontación habrá cosas que le faltan por perfeccionar, otras que debe solucionar y otras que debe transformar. Para el futuro maestro es también así, de tal manera que si verdaderamente pensamos que la educación es uno de los mayores tesoros que tiene la humanidad y ella está en manos básicamente de los maestros, entonces deben egresar de los centros formadores con un cierto nivel de desarrollo de sus competencias profesionales. Esto sólo es posible si el profesor en formación se enfrenta a la práctica con una concepción diferente a la que se ha venido aplicando hasta ahora y con un espacio para la investigación que sea consecuente con dicha concepción.

II. MARCO TEÓRICO

El criterio es que la solución o respuesta a esta demanda se puede encontrar si se fundamenta el diseño de la práctica a la luz de la teoría crítica y su referente metodológico la investigación–acción. En este epígrafe se intenta fundamentar la propuesta con este enfoque y el

análisis que se realiza a partir de ahora estará basado en los aportes de los autores que se relacionan a continuación:

Carr W. y Kemmis, filósofos contemporáneos de la educación, han hecho, al menos tres aportaciones importantes, a la forma de entender la relación entre la teoría y la práctica educativas. Uno: mostrar que el valor, la significación y el sentido de la práctica no son evidentes: se construyen. Dos: reanimar y ampliar nuestro conocimiento de la naturaleza del razonamiento sobre, en y a través de la práctica, recuperando, por una parte, la perspectiva aristotélica del razonamiento práctico; y por otra, enriqueciendo la visión aristotélica a la luz de las posturas contemporáneas de la teoría social crítica, para llegar a la idea de razonamiento crítico. Y tres: su contribución ha consistido en mostrar que estas perspectivas sobre el carácter de la práctica y del razonamiento práctico y crítico, tienen consecuencias significativas para la investigación educativa.

Mientras que Elliott J. en su concepción del profesor como profesional autónomo que investiga reflexionando sobre su propia práctica, plantea que el profesor no puede seguir siendo considerado como un simple técnico que aplica rutinas preestablecidas a problemas estandarizados como el mejor modo de orientar racionalmente su práctica, porque:

La intervención del profesor, al igual que ocurre en otra práctica social, es un auténtico proceso de investigación. Diagnostica los diferentes estados y movimientos de la compleja vida del aula, desde la perspectiva de quienes intervienen en ella, elaborar, experimentar, evaluar y redefinir los modos de intervención en virtud de los principios que justifican y validan la práctica y de la propia evolución individual de los alumnos, es claramente un proceso de investigación en el medio natural. (Elliott J. 1994: 18)

Por ello, Elliot encuentra que el nuevo papel del profesor será ante todo a través de la investigación, porque le permite apoyar la reflexión de los profesores, el diálogo y el contraste permanente. Considera que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, donde el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no imponer ni sustituir.

Estos aportes llevan a pensar en la formación de un maestro crítico e investigador, Paulo Freire (1994: 39,165) aporta a este referente con su concepción de la educación como acto político y su concepción de praxis como unidad dialéctica: crítica – reflexión – acción – transformación – teoría. Plantea que la educación consiste en una serie de teorías llevadas a la práctica. Una vez que nos involucramos en esta práctica educativa, quedamos también comprometidos con una práctica de conocimiento. Podemos tratar de aprender un conocimiento predeterminado, existente o podemos tratar de crear un conocimiento que aún no existe investigando.

Además de la postura Freireana, otros aportes críticos a tenerse en cuenta, serían los contemplados por Giroux a la esencia misma del pensamiento crítico cuando afirma: “de un lado existe una determinada relación entre teoría y los hechos y de otro, el conocimiento no puede transmitirse con plena independencia de intereses, normas y valores humanos; supuestos que de hecho tienen implicaciones pedagógicas”. (Giroux 1990: 136). Esta visión de la racionalidad sitúa al maestro en la posibilidad de pensar acerca de su pensamiento, traducido en clave pedagógica, significa que los hechos, los temas, los acontecimientos en los estudios sociales deberían presentarse en forma problemática a los estudiantes. El conocimiento recordando a Freire, no es el fin del pensamiento, sino más bien el nexo mediador entre estudiantes y profesores.

Al desarrollar su concepción de “Pedagogía Crítica” Giroux (1996) afirma entre otros aspectos que la pedagogía crítica debe recuperar un sentido de las alternativas combinando un lenguaje de crítica que combina la cuestión de los límites con el disenso de libertad y

responsabilidad social; que examine desde un punto de vista programático un lenguaje de posibilidad que sea capaz de elaborar pensamientos arriesgados, como requisito para alimentar convicciones que tienen el coraje de imaginar un mundo diferente y más justo y de luchar por él.

Otros rasgos de la pedagogía crítica, en los que se hace necesario detenerse son los planteados por McLaren Peter (1997:48), los cuales:

- Enfatizan que la pedagogía crítica intenta fortalecer a los profesores como investigadores.
- Destacan el compromiso con formas de aprendizaje y acción que son adoptadas en solidaridad con los grupos subordinados y marginados.

Se considera también muy pertinente la concepción de profesor – investigador de L. Stenhouse (1998), quien afirma que situar a los profesores en el meollo del proceso de investigación educativa se sustenta porque estos se hallan a cargo de las aulas, que se convierten en laboratorios ideales para comprobar teoría educativa, si se tratara de trabajar experimentalmente; el profesor es un observador participante potencial en las aulas y las escuelas, desde el punto de vista materialista.

Otras ideas que pueden aportar a la reflexión sobre educación, son las que Fals Borda (2007) Plantea y aplica, desde una posición crítica al paradigma contable, predominante en el actual momento histórico, en todas las actividades del ser humano y no solamente en la educación, del que criticó su interés en la ganancia, el progreso tecnológico para mayor lucratividad. Tomar el pensamiento de Fals Borda como referencia es oponerse al paradigma contable y a ese pensamiento único que quiere imponerse. Así cobra sentido la propuesta de la Investigación Acción Participativa (IAP), porque se constituye en un dispositivo de la praxis pedagógica específicamente de producción colectiva de conocimientos.

Además de los planteamientos realizados por los autores de teoría crítica de la educación, referenciados en el acápite anterior, se rescata a Zabala, quien plantea que “el objeto de estudio de la enseñanza es la realidad, su comprensión e intervención en ella para transformarla” (Zabala A. 1999: 32).

Desde aquí se sustenta, que el nuevo papel del educador será el de investigador porque le permite la reflexión, el diálogo y el contraste permanente. Se considera que la práctica profesional del docente es un proceso de acción y reflexión cooperativa, de indagación y experimentación, en la que el profesor aprende al enseñar y enseña porque aprende, interviene para facilitar y no impone, ni sustituye.

En este contexto, la idea de un maestro crítico, reflexivo e investigador, contenido, en los Proyectos Educativos de los programas de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño, pueden ser una opción institucional. El acto de enseñar sólo se legitimará en la medida en que la práctica pedagógica del docente esté fundamentada en la investigación. Un tema nuevo que se torna interesante en esta reflexión acerca de la pedagogía, en una de sus categorías esenciales: la enseñanza.

III. LA INVESTIGACIÓN-ACCIÓN-PARTICIPATIVA COMO PROPUESTA METODOLÓGICA

La corriente filosófica socio - crítica subyace en la mayoría de los enfoques metodológicos que se orientan a generar el cambio social con una mayor o menor radicalidad. La investigación que de ella se deriva supone una indagación comprometida con el cambio y la transformación de

la realidad social. Se trata de construir una teoría que, desde la reflexión en la acción, desde la praxis como encuentro crítico, trate de orientar la acción.

La tradición crítica de la investigación educativa, se vincula así al desarrollo de la investigación – acción, ya que concibió la investigación como una actividad dirigida a la transformación de las prácticas educativas y porque este tipo de investigación pone énfasis en la necesidad de concebir una investigación sujeta a los ideales democráticos.

Por este motivo, la teoría educativa no puede limitarse a explicar el origen de tales o cuales problemas con que tropiecen los practicantes, ni puede contentarse con tratar de resolver los problemas consiguiendo que los enseñantes adopten o apliquen cualesquiera soluciones que ella elabore. Su verdadera finalidad es la de informar y guiar las prácticas de los educadores indicando qué acciones deben emprender si quieren superar sus problemas y eliminar sus dificultades. En este sentido, la teoría educativa debe orientarse siempre hacia la transformación de las maneras en que los enseñantes se ven a sí mismos y ven su situación, de manera que permita reconocer y eliminar los factores que frustran sus objetivos e intenciones educativas.

La investigación–acción–participativa al vincular la reflexión con la acción, ofrece a los maestros y a otros, los medios que precisan para comprender cómo superarse aquellos aspectos del orden social que frustran los cambios racionales. Lo que puede dilucidarse mediante la discusión de las relaciones entre las prácticas educativas y las instituciones educativas, del carácter participativo y colaborativo de la investigación–acción y del papel de los “facilitadores” en el proceso de la investigación–acción, por lo cual los investigadores se comprometen auténticamente como individuos, con el proceso de ilustración, e intervienen democráticamente, como miembros de grupos colaborativos en el proceso de organizar la acción. De ahí que los cinco requisitos que toda ciencia educativa debe reunir, van de la mano con los postulados de la investigación acción participativa y colaborativa, por tanto, el proceso que se propone busca propiciar espacios y experiencias para que los practicantes (en este caso en su proceso de formación docente) puedan rechazar las posiciones positivistas en torno a racionalidad, objetividad y verdad; hagan uso de su capacidad de interpretación, para mejorar sus propios entendimientos acerca de sus prácticas; puedan identificar las contradicciones presentes en sus prácticas; acompañen con la reflexión cada una de las acciones que se cumplen en cada etapa y así mantengan una constante relación entre teoría y práctica.

IV. UNA PROPUESTA DE PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA E INTEGRAL PARA LA FORMACIÓN DE MAESTROS Y SUS RASGOS CARACTERÍSTICOS.

En nuestro criterio la práctica profesional docente constituye un eje fundamental en la formación del maestro, el espacio dedicado a ella a lo largo de su formación, orienta paulatinamente al futuro profesional docente cómo debe ejercer su futura labor, lo vincula en el ejercicio de su profesión. Su desarrollo en el currículo desde la etapa inicial de formación debe constituir algo más que un mandato legal, que un requisito de graduación impuesto. Debe ser, por el contrario, además de lo anterior un incentivo para comprometer a los individuos que seleccionen este futuro para sus vidas y para las instituciones que lo acogen durante su proceso de aprendizaje. Esta práctica es la mejor oportunidad para ser mejores maestros, para construir desde la propia práctica la ciencia pedagógica a la que se deben a partir del momento en que traspasan el umbral de la institución educativa.

Por otra parte, los propios profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Nariño no tienen una producción científica que avale su práctica pedagógica y la fundamente, al

mismo tiempo que sirva para fomentar la discusión científica, el intercambio, en una palabra, el proceso de socialización que debe producirse en todo centro de nivel superior.

Lo anterior, obliga a exponer la propuesta para la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral, que se concibe como: construcción teórico–formal, representa simplificada la realidad estudiada y se fundamenta científicamente en la teoría crítica de la educación y la pedagogía y metodológicamente en la investigación – acción – participativa, y responde a una necesidad histórico – concreta: la Universidad Colombiana de Nariño, que pretende formar un maestro crítico, reflexivo investigador y comprometido con los valores de la convivencia, el pluralismo, la solidaridad y la justicia social.

Esta propuesta permite organizar la práctica pedagógica en equipos interdisciplinarios de trabajo (colectivo de acompañamiento) e integra en una experiencia las actividades de docencia e investigación desarrolladas en un centro de educación básica y/o media, a través de las cuales se aplican los cinco momentos de la unidad dialéctica establecida por la Teoría Crítica de la Educación y desarrolladas metodológicamente mediante la investigación – acción – participativa: crítica – reflexión – acción – transformación – reflexión. Un propósito final recorre el enfoque teórico y la propuesta metodológica del modelo, la transformación de la realidad construyendo sentido a la relación Universidad – Escuela – Sociedad, integrando teoría y práctica, y colocando a los actores frente al reto de su formación integral en actitudes, comportamientos y valores.

A través de la propuesta se busca concebir la teoría como práctica pedagógica, entendiendo la teoría como constructo básico, en el que no puede enseñarse en términos de educación bancaria, sino todo lo contrario que significa asumir como base el diálogo, como discurso que se ha de aprender y como actividad que se ha de practicar.

La propuesta provee de un espacio, en el que la teoría y la práctica, la reflexión y la acción fluyen de manera paralela y creativa, en el que el acto de conocer será el resultado de la dialéctica entre lo concreto y lo abstracto y el mejor pretexto para conocer la realidad del desempeño profesional en su misma dinámica.

- La propuesta presenta una estructura que intenta reproducir los elementos esenciales de la metodología de la investigación – acción; en esta estructura se relacionan componentes pedagógicos que ocupan un espacio y una jerarquía determinada por la realidad misma y su imagen en el modelo. Cada uno de los componentes desempeña determinadas funciones dentro del sistema y por último el modelo en su conjunto posee una integridad que lo define como diferente y único, al mismo tiempo que le permite insertarse en el contexto educativo como un subsistema del sistema mayor que en este caso está constituido por la totalidad de elementos que conforman el currículo de formación inicial del profesorado.
- La práctica profesional docente en la Universidad de Nariño ha sido un objeto de estudio permanente por parte de las directivas universitarias, pero los cambios teóricos y metodológicos surgidos en la reflexión de la pedagogía llevan a pensar en otra propuesta que vaya más allá de las demandas legales y respondan a las necesidades de la formación pedagógica de los maestros desde espacios de práctica pedagógica, así la facultad de educación llega a finales del año 2017 cuando aparece una nueva norma, (RESOLUCIÓN No 1 8583 del 15 de septiembre de 2017, por la cual se ajustan las características específicas de calidad de los programas de Licenciatura para la obtención, renovación o modificación del registro calificado) con una propuesta de práctica validada a lo largo de los últimos 10 años, cuyas características resumidas son las siguientes. Un espacio académico a lo largo de los 10 semestres que dura la carrera, con experiencias de

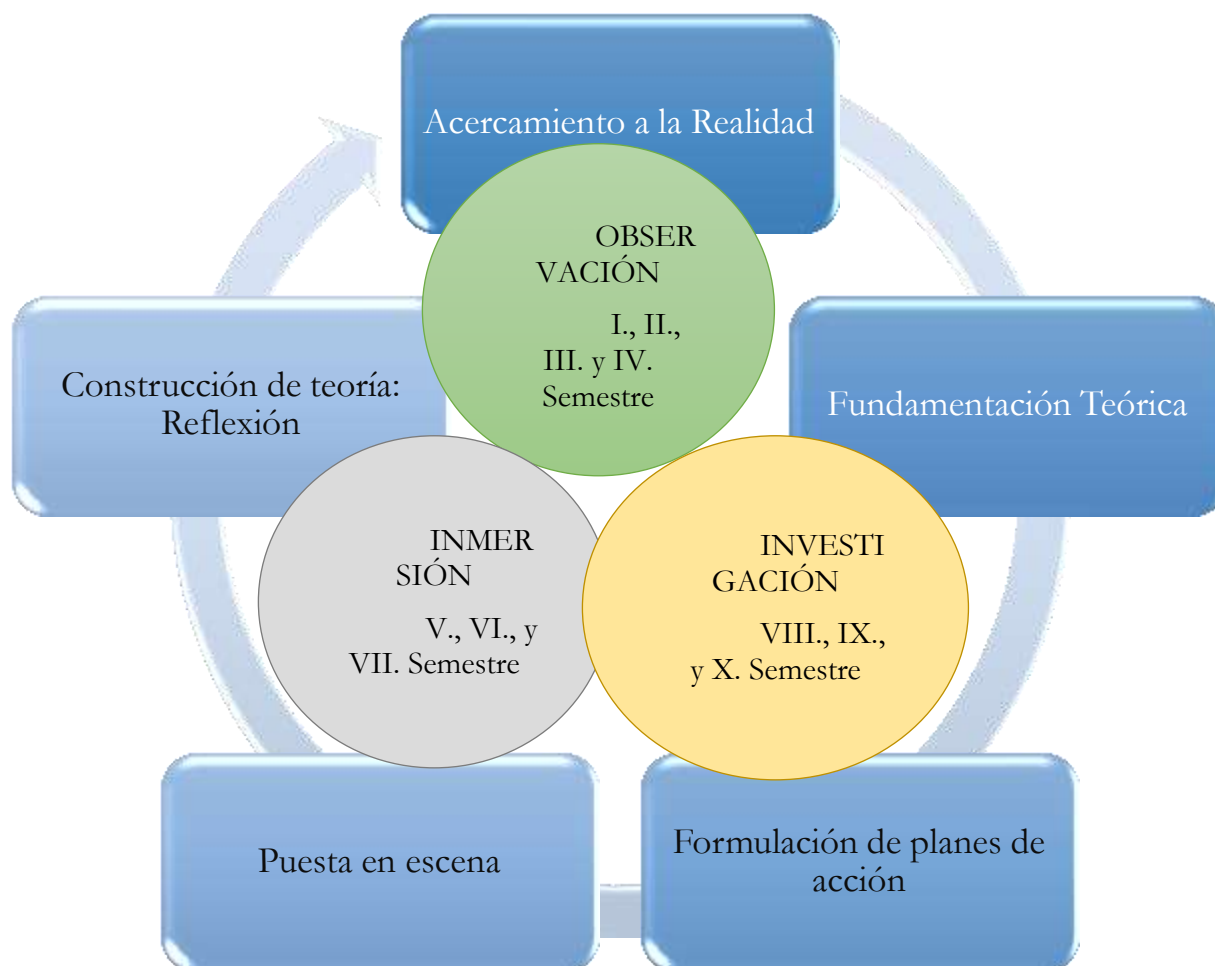
práctica desde los primeros semestres, con un componente de formación en investigación y la integración de la práctica pedagógica e investigativa, que suma cerca de 30 créditos, por lo que la experiencia construida se constituye en un referente obligado para el trabajo de la práctica pedagógica.

V. RESULTADO DE LA INVESTIGACIÓN:

¿Cuáles son los cambios adoptados? ¿Cuáles son los elementos metodológicos característicos de la práctica en este nuevo escenario, surgido con la nueva norma, que ha provocado una movilización de reflexión, para articular de manera innovadora la práctica pedagógica?

El proceso metodológico para el desarrollo de la práctica pedagógica investigativa a lo largo de los diez (10) semestres, tendrá como fundamento la teoría crítica de la educación, para ganar en coherencia entre lo planteado en el Proyecto Educativo de la Facultad y los Proyectos Educativos de los Programas que oferta la facultad de educación en lo referente a la formación de un licenciado: crítico, reflexivo e investigador. El desarrollo de la PPII, tendrá la siguiente estructura metodológica en los diferentes semestres, derivada de la Investigación-acción-participativa, IA e IAP, en este caso aplicada como estrategia didáctica. La misma que permite trabajar las vertientes de Lewin K.(1946, 1948, 1951), Carr y Kemmis(1988), Giroux H (1997), Elliott J. (1991), Freire P. (1970, 1994, 1997), Fals Borda O.(1986, 2003) y el enfoque epistemológico de Freire P: acción- reflexión- práctica-teoría. Esta propuesta va a permitir la construcción del perfil que se quiere alcanzar, desarrollado a lo largo del proceso de formación, de tal manera que se convierte en el espacio propicio para su logro y no queda al vaivén de la improvisación.

FIGURA 1: MOMENTOS PRÁCTICA PEDAGÓGICA INVESTIGATIVA E INTEGRAL INTEGRADOS A LOS PROCESOS DE OBSERVACIÓN, INMERSIÓN E INVESTIGACIÓN



Fuente: equipo de renovación y obtención de registro calificado. FACEDU 2018¹

Veamos un ejemplo de cómo la estructura metodológica se hace realidad en los espacios académicos de 1 y 8-9 semestre.

PRIMER SEMESTRE: LA PROFESIÓN DEL EDUCADOR Y LA PPII.

Propósito de Formación	Lograr que el futuro licenciado realice una reflexión de la profesión del educador y comprenda su proceso de formación a partir del análisis de la práctica pedagógica y educativa.
Acercamiento a la realidad.	¿Qué es un educador? ¿Cuál es la historia de vida de los educadores? ¿Cuál es la situación profesional, laboral y económica del educador colombiano?
Fundamentación teórica.	Misión y visión de la profesión del educador. Concepto de pedagogía, educación, didáctica, enseñanza, aprendizaje, formación, entre otros. Características de la profesión del educador.

¹ El equipo de renovación: Dra. Ana Barrios Estrada, magísteres Esmeralda Vallejo y Carlos Pantoja. Equipo de obtención nuevos registros. Dr. Álvaro Torres Mesías y Magister Martha Lucía Mejía.

	Relaciones e implicaciones con la profesión del educador. Esencia y razón de ser de la PPII: formación del maestro crítico, reflexivo e investigador (conceptualización y contextualización).
Plan de acción – trabajo en aula.	Conversatorios con maestros en ejercicio, que permita reconocer la profesión de educador desde la mirada de los prácticos.
Puesta en escena.	Identificar el fundamento de la formación de educadores en la facultad de educación, y elaborar de manera visual, la malla curricular del programa en estudio y ubicar en la misma el contenido del reglamento de la PPII y reconocer la condición de eje articulador en la formación de licenciados, dando cuenta de filosofía y principios, fundamentos, características, aspectos administrativos, funciones, responsabilidades, seminarios, centros de práctica, evaluación, trabajos de grado para confrontar teoría y práctica.
Reflexión.	¿A partir de lo estudiado de la profesión del educador y la propuesta de formación de la Facedu, qué implicaciones tiene para mi vida personal y profesional futura? ¿Qué proyecto de vida puedo plantear a partir de esta realidad?

OCTAVO Y NOVENO SEMESTRE: PRÁCTICA DOCENTE E INVESTIGATIVA.

Elementos metodológicos:	Práctica pedagógica.	Práctica investigativa.
Propósitos de Formación	Adquirir la experticia del ejercicio docente basado en la conceptualización en torno a los procesos pedagógicos desarrollados en ámbitos educativos formales, no formales y de organizaciones comunitarias y sociales, con distintos niveles y modalidades de formación del sistema educativo nacional.	Elaborar el plan de trabajo para el desarrollo del proyecto de investigación aprobado.
Acercamiento a la realidad.	Ejercicio docente basado en la conceptualización en torno a los procesos pedagógicos desarrollados en ámbitos educativos formales, no formales y de organizaciones comunitarias y sociales con distintos niveles y modalidades de formación del sistema educativo nacional.	Los estudiantes se presentan en las instituciones y organizaciones donde realizarán su trabajo de investigación y concierta sesiones de trabajo con los diferentes sujetos de la investigación.
Fundamentación teórica:	Trabajo de fundamentación en planes de área, planes de aula, proyectos de aula y proyectos pedagógicos, a partir de los documentos existentes en cada área: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC), Guías de Orientaciones Pedagógicas, Derechos Básicos de aprendizaje y Mallas Curriculares procesos indispensables en la práctica docente.	Aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información. Proceso de ingreso y permanencia en el lugar de la investigación. Técnica de análisis de la información.

Plan de acción – trabajo en aula:	En este semestre se debe realizar ejercicios de diseño y elaboración de planes de estudio, planes de área, planes de aula, proyectos de aula y proyectos pedagógicos, a partir de los documentos existentes en cada área: Lineamientos Curriculares, Estándares Básicos de Competencias (EBC), Guías de Orientaciones Pedagógicas, Derechos Básicos de aprendizaje y Mallas Curriculares, documentos indispensables para realizar el proceso de practica en el nivel que le asignen,	Aplicación de técnicas e instrumentos de recolección de información, se puede hacer un estudio piloto. Se preparan los materiales que se requieren para realizar el trabajo.
Puesta en escena:	Trabajo práctico en las I.E. Experiencia real con estudiantes, abordando temas desde su formación específica y comprometiéndose a cumplir el calendario escolar establecido en la I.E.	Trabajo práctico en las I.E. Realizar el trabajo de campo del proyecto de investigación aprobado, con el asesor asignado al inicio del semestre. Sustentación del proyecto ante los compañeros de semestre.
Reflexión:	¿Qué experiencias positivas y negativas, me dejan de la experiencia de práctica docente, desarrollada en el presente año?	¿Qué datos se presentan como relevantes, resultado del proceso de recolección de información?

VI. CONCLUSIONES

El fundamento teórico para la Práctica Pedagógica Investigativa e Integral, se encuentra en la Teoría Crítica de la Educación y la Pedagogía Crítica como condición necesaria para la formación de un nuevo tipo de profesional; y la investigación – acción - participativa es el proceso metodológico pertinente para la formación de un maestro crítico, reflexivo e investigador como pretende la Universidad de Nariño.

La nueva normatividad vigente en Colombia y los cambios que se han producido en la teoría educativa, las demandas de la propia práctica y las exigencias actuales al profesional de la educación, conducen a proponer un modelo de Práctica Pedagógica Investigativa e Integral, que lleve al maestro a que haga de su propia práctica el motivo pedagógico fundamental para ejercer su función crítica, a la vez que logra construir e integrar teoría desde la práctica y reflexión sobre la acción y desde la acción, para lograr transformar la realidad, vía emancipación y liberación.

VII. REFERENCIAS

CARR, W. y KEMMIS, S. (1988) Teoría Crítica de la Enseñanza. La Investigación – acción en la formación del profesorado. Barcelona. Martínez Roca.

CONFERENCIA REGIONAL SOBRE EDUCACIÓN SUPERIOR (CRES) (2008). Declaración Final de la Conferencia Regional de Educación Superior en América Latina y el Caribe. Cartagena de Indias.

DELORS, Jaques (1998). La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI. Quito: Unesco.

ELLIOTT J.(1994). La investigación-acción en la educación. Madrid: Morata.

FAFED. (2000). Hacia dónde orientar la formación del maestro. Proyecto Educativo Universidad de Nariño. Pasto

FALS BORDA, O. (1981) Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá. Carlos Valencia Ed.

_____ (2007). Memorias del simposio Internacional “Investigación acción y educación en contextos de pobreza. Bogotá: Universidad de la Salle

FREIRE, Paulo (1998) Entre la opresión y la esperanza. En: Cuadernos de Pedagogía. Plegable No. 10. Barcelona.

_____. (1985) Pedagogía del Oprimido. Madrid, Siglo XXI

GIROUX, H. (1990) Los Profesores como Intelectuales. Barcelona, Paidós.

_____. (1996). Placeres inquietantes. Barcelona: Paidós Educador.

MCLAREN, P. (1997). Pedagogía crítica y cultura depredadora. Política de oposición en la era posmoderna. Barcelona: Paidós

M.E.N. (1998). Hacia un sistema nacional de formación de educadores. Santafé de Bogotá: Enlace Editores.

MEN. RESOLUCIÓN 18583/2017. Portal Colombia aprende.

Consejo Directivo Universidad de Nariño (1976). Acuerdo No. 064. Bases Generales.

OROZCO S. L. E. (1999) La formación Integral. Mito y realidad. Bogotá. D. C.: Ediciones UNIANDES.

SCHÖN, Donald (1998). El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan. Barcelona: Paidós.

STENHOUSE L. (2007) Investigación y desarrollo del currículo. Morata.

TORRES M. A. (2002) Reflexiones pedagógicas para el Siglo XXI. Graficolor. Pasto

UNIVERSIDAD DE NARIÑO Consejo Académico. Acuerdo 154/97. Artículo 1. Archivo.

VILLA. y otro. (2007) Aprendizaje Basado en Competencias. Una propuesta para la evaluación de las competencias genéricas. Bilbao. Universidad de Deusto.

ZABALA U.A. (1999). Enfoque globalizador y pensamiento complejo. Una respuesta para la comprensión e intervención en la realidad. Barcelona: Grao.

VIII. ANEXO 1. NÚMERO DE CRÉDITOS DE LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA INTEGRAL E INVESTIGATIVA.

CURSOS Práctica pedagógica integral e investigativa (PPII)	OBLIGATORIO ELECTIVO	CRÉDITOS ACÁDEMICOS	HORAS DE TRABAJO			ÁREAS O COMPONENTES DE FORMACIÓN DEL CURRÍCULO Básica Específica Investigación Complementaria	Semestre
			HTD	HTI	HTT		
(PPII-I)	X	3	72	72	144	X	I
(PPII-II)	X	3	72	72	144	X	II

(PPII-III)	X	3	72	72	144	X	III
(PPII-IV)	X	3	72	72	144	X	IV
(PPII-V)	X	4	96	96	192	X	V
(PPII-VI)	X	5	120	120	240	X	VI
(PPII-VII)	X	5	120	120	240	X	VII
(PPII-VIII) (Docencia)	X	6	144	144	288	X	VIII
(PPII-IX)) (Docencia)	X	6	144	144	288	X	IX
(PPII-X) (Sistematización)	X	2	48	48	96	X	X

**ESCOLA SEM PARTIDO: UM ENTRAVE À FORMAÇÃO
HUMANA INTEGRAL E AOS DIREITOS HUMANOS
DOS ESTUDANTES BRASILEIROS**

JOSÉ PEIXOTO PEREIRA FILHO

O “ESCOLA SEM PARTIDO”, OS DIREITOS HUMANOS E A FORMAÇÃO HUMANA DAS FUTURAS GERAÇÕES BRASILEIRAS

I. INTRODUÇÃO

Temos vivido na jovem democracia brasileira um momento em que o diálogo tem se constituído como algo cada vez mais raro. O que temos assistido e vivido é o acirramento da polarização de pensamentos e discursos em todos os âmbitos da vida, seja da macro ou da micropolítica, assim as relações têm ficado cada vez mais difíceis e os interesses cada vez mais individuais.

É fácil perceber isso, no âmbito macro político, quando observamos os dispositivos legais elaborados e as discussões travadas por representantes que legislam em causas próprias e de pequenos grupos religiosos. Tais dispositivos impactam diretamente a educação escolarizada e, conseqüentemente, a formação humana das futuras gerações.

Neste sentido, este artigo objetiva discutir alguns desses projetos, o porquê do surgimento dos pensamentos polarizados que os embasam, seus impactos na educação escolarizada e na formação humana.

II. OS DIREITOS HUMANOS, A EDUCAÇÃO, SEUS PRINCÍPIOS E O COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO HUMANA

Um ponto problemático das sociedades atuais é a garantia dos direitos humanos. Isso porque como afirma Chaui (2016), “a prática de declarar direitos significa, em primeiro lugar, que não é um fato óbvio para todos os homens que eles são portadores de direitos e, por outro lado, significa que não é um fato óbvio que tais direitos devam ser reconhecidos por todos”. O fato de se ter que estabelecer direitos para que os seres humanos vivam com dignidade é indicar uma série de violências e desrespeitos nas quais estes estão submetidos.

A afirmação desses direitos, segundo Chaui (2016), sempre ocorreu em períodos em que as sociedades estavam vivendo momentos de profundas mudanças sociais e foram estabelecidas através de revoluções ou após regimes totalitários como o nazista e fascista. Estes últimos foram a razão da promulgação, em 1948, da Declaração Universal dos Direitos Humanos pela Organização das Nações Unidas (ONU).

A declaração influenciou a legislação de diversos países. No Brasil, a Constituição Federal de 1988, chamada de Constituição Cidadã, incorporou os seus preceitos, além de tentar responder às demandas de diferentes movimentos sociais, ampliando, assim, a inclusão de novos temas. Nesse sentido, questões como desigualdades de gênero, étnico-raciais, entre outras, entraram nas pautas das discussões, influenciando a elaboração de políticas públicas e de algumas leis como foi o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96, (LDBEN) já que a educação é um direito proclamado pela declaração dos direitos humanos.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional do Brasil, expressa um olhar abrangente e notavelmente humanista em sua redação. Isso é, claramente, percebido nos incisos II, III, IV e XII do artigo terceiro da mesma. O inciso II sagra a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar, assim como de divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Este é um princípio que leva o processo de aprendizagem à necessária autonomia, o que é de suma importância, pois o que se pretende é que se forme sujeitos autônomos.

O princípio contemplado no inciso III se refere ao capital pressuposto do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Ele se constitui de extremamente relevância já que implica em afirmarmos que o espaço escolar bem como a educação devem ser dinâmicos e flexíveis, levando em consideração a diversidade cultural. No inciso IV da Lei n. 9394/96, foi consagrado o basilar princípio do respeito à liberdade e do apreço a tolerância, o qual se constitui, obviamente, em um valor fundamental para a aprendizagem de uma convivência respeitosa com todos. O inciso XII que trata da consideração com a diversidade étnico-racial, é extremamente importante, principalmente, por ser o Brasil um país multiétnico e que, ainda, é racista.

Embora a legislação seja um veículo privilegiado de aprofundamento e de aperfeiçoamento de uma pedagogia dos direitos humanos é importante salientar que a educação tratada na Declaração dos Direitos Humanos é a pensada de forma ampla, sendo aquela desenvolvida no seio familiar, no trabalho, nas instituições escolares, nos movimentos sociais, entre outros. No entanto, a sociedade brasileira, influenciada pelo pensamento desenvolvimentista, deu grande ênfase à escolarização, construindo uma educação escolar comum a todos como perspectiva de afirmação da igualdade.

Assim, as etapas educacionais no Brasil, foram progressivamente, se tornando obrigatórias: até 1970, era obrigatório e gratuito os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental, a partir de 1971, essa obrigatoriedade e gratuidade passou a ser de 8 anos, em 2010, de nove, quando foi decidido a implementação de um Ensino Fundamental de 9 anos, compreendendo a faixa etária de 6 a 15 anos. Em 2013, uma nova lei estabeleceu a obrigatoriedade de as crianças a partir dos 4 anos de idade serem matriculadas e da garantia de permanência de jovens nas instituições escolares até os 17 anos. Além disso, em 2017 o Ensino Médio passou por uma reformulação na qual, entre outras coisas, a carga horária que era de 800 horas foi ampliada para 1400 horas anuais. Ou seja, crianças e jovens brasileiros permanecerão, obrigatoriamente, por mais anos e por mais tempo em cada ano nas escolas.

Ao mesmo tempo em que se amplia a carga horária escolar, a sociedade brasileira vive um fenômeno contemporâneo que Rodrigues (2001) chamou de desintegração das unidades educativas. Para o autor, a tarefa de educar que era inicialmente da família, passando a posteriori para a comunidade, para a religião e, por fim, para o Estado e seus aparelhos tem ficado a cargo de uma única instituição, a escola, porque

as famílias tem perdido sua hegemonia educativa, na medida em que desestrutura as relações tradicionais entre seus membros. (...) os pais estão cada vez mais ausentes da vida dos filhos, desde os primeiros dias de suas vidas. (...) a Igreja deixou de representar uma instituição unitária e hegemônica, capaz de dar direção moral às novas gerações. E as comunidades desapareceram (...). Cada vez mais as pessoas apenas vivem fisicamente próximas, sem qualquer unidade de projetos sociais, de princípios éticos, de trabalho, de dever, de relações. (RODRIGUES, 253, p. 253)

A escola, dessa maneira, configura-se como uma arena de lutas, pois sendo obrigatória tanto a matrícula como a oferta pelo Estado, torna-se um campo, preferencial, de legitimação, instituição e transformação de concepções. Entendendo isso, grupos conservadores vêm tentando aprovar, nos diversos parlamentos brasileiros, leis que visam tolher a liberdade de expressão dos professores nas escolas, bem como o debate sobre a diversidade e pluralismo de ideias com o argumento de que pretendem promover uma educação neutra.

Acontece que a educação nunca é neutra, pois, como já advertiu Freire (1981, p. 14), “a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário (...) estão defendendo uma certa política, a política da despolitização”. Sendo política, a educação é, então, permeada “por disputas de poder entre os diferentes grupos hegemônico”, conforme, também alertou, Gandin; Lima (2016, p. 657). É um campo entremeado por embates diários ao redor do

discurso hegemônico e, por isso, é de se esperar que os grupos hegemônicos tenha um especial interesse, pois querem legitimar ideais e naturalizar seus pressupostos através da reafirmação.

Nesse sentido, entender as ações dos movimentos conservadores é muito importante bem como compreender o porquê eles têm conseguido se estabelecer com tanta potência em tão diversos lugares.

III. EDUCAÇÃO E MUDANÇA: O FORTALECIMENTO DOS GRUPOS CONSERVADORES

Paulo Freire, um célebre educador brasileiro perseguido e exilado pela ditadura no Brasil, ao retornar à pátria após 14 anos, escreveu sobre a mudança necessária que a educação deve proporcionar. Como já foi afirmado aqui, para o autor, o ato pedagógico anda junto com o ato político e deve visar à mudança social. Porém, ele foi enfático ao afirmar que a mudança não é fácil, embora possível, porque o intento de mudar uma estrutura social que privilegia certos grupos faz com que estes se reorganizem para conservá-la. Assim, qualquer mudança deve acontecer na totalidade, pois

De um lado, são as demais dimensões da realidade que, ao se conservarem como estão, criam obstáculos ao processo de transformação da dimensão sobre a qual está incidindo a ação transformadora; de outro lado, são as forças contrárias à mudança que tende a se fortalecer diante da ameaça concreta da mudança de uma das dimensões em transformação (FREIRE, 1981, p. 53)

Ou seja, o antagonismo dos que querem entre os que não querem aprofunda-se, criando um clima de irracionalidade para manutenção do *status quo*. Isso é exatamente o que temos assistido nos últimos tempos não só no Brasil como em vários outros países cujo conservadorismo tem progredido e ocupado a cena central.

Apple (2003) revela que o conservadorismo tem como origem a Nova Direita dos Estados Unidos e “o que costumava ser visto como políticas direitistas se tornou, hoje, “senso comum”” (APPLE, 2003, p. 1020). Para o autor, o conceito de senso comum está profundamente imbricado na noção de hegemonia, “os discursos hegemônicos só se constroem como tal na medida em que estão conectados com a vida prática da sociedade e com os alicerces que a sustentam, isto é, como o senso comum” (APPLE, 2000, p. 658).

Dessa forma, o senso comum é a base da hegemonia, ele naturaliza as ideias e interesses dos grupos hegemônicos, conferindo-lhes a ideia de essência para a vida prática. Assim, “as ideias só se tornam efetivamente hegemônicas se elas conseguem se converter em senso comum, conectando-se aos elementos de bom senso presentes no senso comum” (APPLE, 2000, p. 658).

A hegemonia, ainda, de acordo com Apple (2006, p. 39), visa saturar a consciência, de maneira que o mundo educacional, econômico e social visto e com o qual se interage, bem como as interpretações do senso comum a ele atribuído é visto como o único no mundo possível. Esse único mundo é sectário e, segundo Freire (1978) quem o defende se porta como o único fazedor da história, é acrítico, arrogante, antidialógico, anticomunicativo, reacionário, irreflexivo e busca impor sua visão de mundo.

A hegemonia, neste sentido, não é uma opinião ou manipulação, ela refere-se a “um conjunto organizado de significados e práticas, ao sistema central, eficaz e dominante de significados, valores e ações que são vividos” (APPLE, 2006, p. 39). Ela implica a obtenção de um consenso, “criando um guarda-chuva ideológico sob o qual podem se abrigar grupos diferentes, que normalmente poderiam não concordar na totalidade uns com os outros” (APPLE, 2000, p. 43). Isso significa que existe uma aliança hegemônica na qual os grupos poderosos produzem consensos cujos objetivos podem contemplar os grupos dominados.

Isso significa que o pensamento conservador, portanto, não é exclusivo das classes dominantes e no caso brasileiro, se afirma na verdadeira “cruzada” promovida na organização do que Apple (2003) chamou de populistas autoritários, ou seja, “fundamentalistas religiosos e evangélicos conservadores que querem uma volta de (seu) Deus em todas as instituições” (APPLE, 2003, p. 1022) e pela “nova classe média” que não se compreendendo como parte da classe produtiva, apesar de não deter os meios de produção, também não se identifica como classe trabalhadora.

É através dessa visão conservadora que alguns movimentos como o Escola Sem Partido vem trabalhando no sentido de elaborar dispositivos legais que visam reduzir a liberdade de cátedra dos professores, tornando-os meros reprodutores de conteúdos que se pretendem neutros, mas que na verdade dizem sobre as posições políticas de algumas denominações religiosas e de partidos políticos ligados à direita. Esses movimentos têm conseguido um número expressivo de seguidores, apesar da fragilidade argumentativa, através da prática da polêmica, do teor emocional e da consciência fanatizada com o qual desenvolvem-se.

IV. ESCOLA SEM PARTIDO QUE MOVIMENTO É ESSE?

O Escola Sem Partido foi criado em 2004, e é denominado por seus criadores como um movimento. Segundo o *site* que divulga seus preceitos, ele foi criado por um genitor que havia se indignado com um professor quando este comparou Che Guevara, um dos líderes da Revolução Cubana, com o santo da Igreja Católica, São Francisco de Assis. De acordo com aquele, o professor fazia uma analogia entre pessoas que abriam mão de tudo por uma ideologia. O pai que é advogado entendeu que tal fato era forma de doutrinação e resolveu após, tentativa frustrada de mobilização de pais e estudante da escola, criar uma associação, inspirada em um canal *online* estadunidense que ele afirma estar desativado, para coletar denúncia e evidência de que havia a prática de doutrinação nas escolas.

No entanto, nem no site, nem nos projetos de lei elaborados para combater a tal doutrinação, há a definição deste conceito. De acordo com o dicionário Larrousse, doutrinação é o ato de doutrinar, sendo que doutrina é: “1. Conjunto de princípios que regem uma escola literária ou filosófica, de um sistema político, econômico, etc., ou de dogmas de uma religião. 2. Ensino. 3. Regra, norma.” Nesse sentido, encontramos a primeira fragilidade teórica do movimento, pois estabelecendo o que pode ou não ser dito no âmbito escolar, os preceitos defendidos pelo Escola Sem Partido ou Escola Livre tornam-se regra e sendo uma regra é, também, um tipo de doutrinação.

Até o momento foram elaborados 16 projetos de leis que tramitam na Câmara dos deputados, Assembleias Legislativas e Câmaras Municipais¹ como pode-se notar no quadro abaixo:

QUADRO 1 - PROJETOS DE LEIS CUJAS IDEIAS COADUNAM COM O MOVIMENTO ESCOLA SEM PARTIDO

Nº	Apresentação	Âmbito	Autoria	Ementa	Situação
867	23/03/2015	Federal	Deputado Izalci (PSDB/DF)	Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem	Em tramitação

¹ A Constituição Federal brasileira estabelece que a organização do Estado brasileiro compreende três instâncias, a federal, estadual e do Distrito Federal e a municipal com suas respectivas comissões. Elas possuem níveis diferente de autonomia e responsabilidade, mas não são hierárquicas, embora as leis federais tenham prioridade sobre as leis estaduais e municipais, contemplando aspectos importantes da rotina do país.

				Partido".	
7180	24/02/2014	Federal	<u>Erivelton Santana</u> (PSC/BA)	Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Inclui entre os princípios do ensino o respeito às convicções do aluno, de seus pais ou responsáveis, dando precedência aos valores de ordem familiar sobre a educação escolar nos aspectos relacionados à educação moral, sexual e religiosa. Adapta a legislação à Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969, ratificada pelo Governo Brasileiro.	Aguardando a criação de comissão
1859	10/06/2015	Federal	<u>Izalci (PSDB/DF)</u> , <u>Givaldo Carimbão</u> (PROS/AL), <u>João Campos</u> (PSDB/GO), <u>Alan Rick</u> (PRB/AC) , etc.	Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). Parágrafo único: A educação não desenvolverá políticas de ensino, nem adotará currículo escolar, disciplinas obrigatórias, ou mesmo de forma complementar ou facultativa, que tendam a aplicar a ideologia de gênero, o termo 'gênero' ou 'orientação sexual'.	<u>Apensado ao PL 7180/2014</u>
5487	07/06/2016	Federal	<u>Professor Victório Galli</u> (PSC/MT)	Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes.	<u>Apensado ao PL 1859/2015</u>
1411	06/05/2015	Federal	<u>Rogério Marinho</u> (PSDB/RN)	Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências.	Aguardando Parecer do Relator na Comissão de

					Educação (CE)
7800	05/05/2016	Alagoas	Ricardo Nezim (PMDB)	Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Livre"	Aprovado
102	12/05/2016	Amazonas	Platiny Soares (DEM)	Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Sem Partido"	Em tramitação
01	05/02/2015	Distrito Federal	Sandra Faraj (SDD) e Rodrigo Delmasso (PTN)	Assegura, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Ceará, o Programa "Escola Sem Partido" e dá outras providências.	Em tramitação
257	09/12/2015	Ceará	Dra. Silvana (PMDB)	Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Ceará, o Programa "Escola Sem Partido".	Em tramitação
121	02/05/2016	Espírito Santo	Hudson Leal (PTN)	Institui o Programa "Escola Livre" no âmbito das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo.	Em tramitação
293	25/08/2014	Goiás	Luis Carlos do Carmo (PMDB)	Cria, no Âmbito do Sistema de Ensino do Estado De Goiás, O "Programa Escola Sem Partido"	Arquivado
748	19/10/2015	Paraná	Vários	Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Sem Partido"	Arquivado
2974	13/05/2014	Rio de Janeiro	Flávio Bolsonaro (PSC)	Cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, o "Programa Escola Sem Partido".	Em tramitação
190	08/06/2015	Rio Grande do Sul	Marcel Van Hattem (PP)	Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido".	Em tramitação
1301	16/10/2015	São Paulo	Luiz Fernando Machado (PSDB)	Dispõe sobre a criação no sistema estadual de ensino do Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado.	Em tramitação

1911	02/03/2016	Belo Horizonte	Sérgio Fernando Pinho Tavares (PV)	Institui, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o "Programa Escola sem Partido"	Em tramitação
------	------------	----------------	------------------------------------	---	---------------

Fonte: Elaborado pela autora

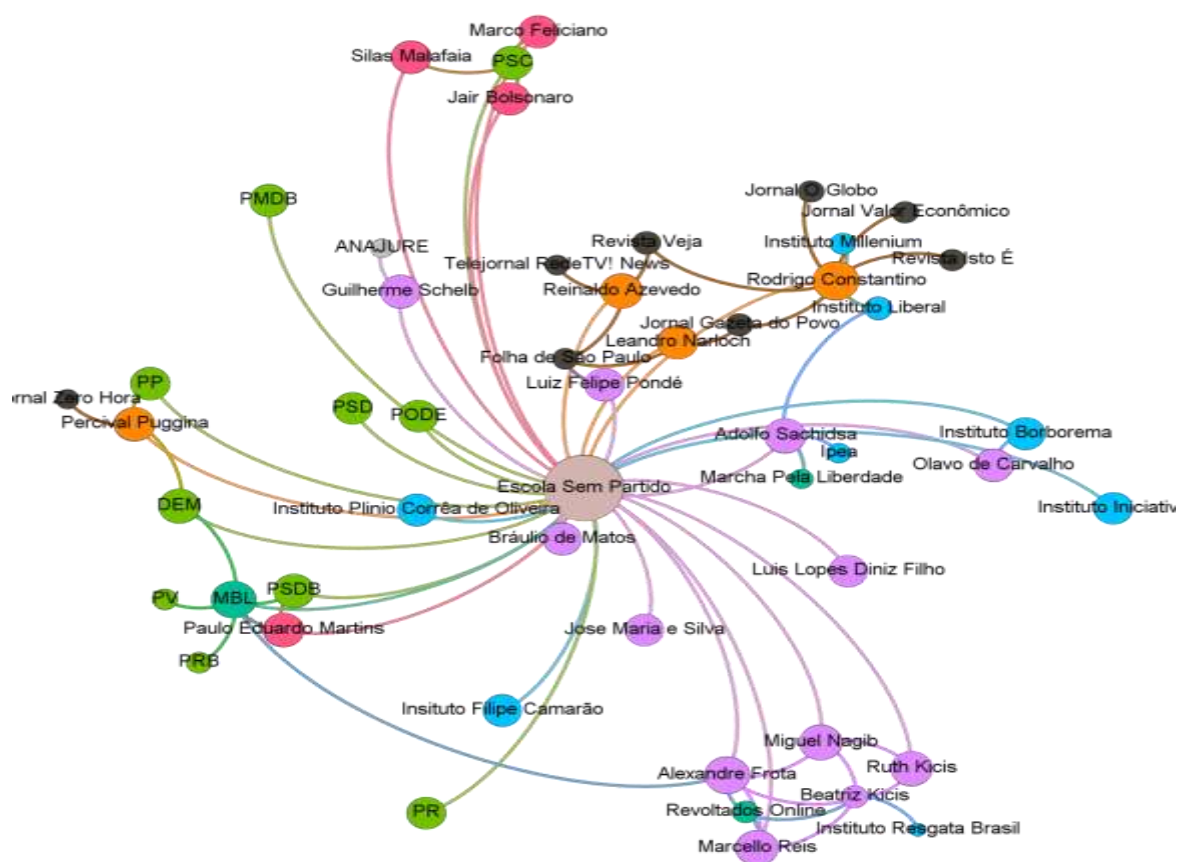
É possível notar nas ementas uma grande oposição ao estudo das relações de gênero e orientação sexual. Essa oposição é claramente marcada por posições religiosas tendo em vista que, apesar de o Estado ser laico, grande parte dos defensores dos projetos nos parlamentos são da bancada religiosa, demonstrando intenções sem neutralidade que visam naturalizar as relações.

Essa oposição foi bastante forte no momento da elaboração do Plano de Educação (PNE)². Rosado-Nunes (2015, p. 1241), relata que após uma trajetória de dois anos e três mil emendas, o texto que propunha estimular a “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, foi aprovado, em 2014, pelo Congresso Nacional, de forma genérica e com os prejuízos linguísticos e conceituais com a seguinte redação: “a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”. (ROSADO-NUNES, 2015, p. 1241).

Também é possível perceber que os militantes do Escola Sem Partido, têm partidos alinhados à ideologia de direita e de centro-direita, ou seja, aqueles que pregam a liberdade de mercado, a liberdade individual e os valores tradicionais, representados pelo Partido Progressista (PP), Democratas (DEM), Partido da República (PR) Partido Social Cristão (PSC), Partido Republicano Progressista (PRB), Partido Social Liberal (PSL), Partido Humanista da Solidariedade (PHS), Podemos (PODE), Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB), Partido Republicano da Ordem Social (PROS), Patriota (PATRI), Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e Partido Novo (NOVO). Abaixo, é possível observar a grande teia, elaborada pela professora Iana Gomes de Lima, que sustenta o movimento, dela fazem parte, também, empresários e veículos da mídia.

² O PNE é um instrumento muito importante para a educação, pois ele define diretrizes e metas para a educação para um período de dez anos e é elaborado a partir de discussões na Câmara dos Deputados e de educadores de todo o país.

FIGURA 1: QUEM ESTÁ POR TRÁS DO ESCOLA SEM PARTIDO



Fonte: Trabalho docente e Escola sem Partido³

A escola pretendida por esses atores é uma escola em que o professor tem a liberdade de expressão cerceada. Segundo eles “não existe liberdade de expressão no exercício estrito da atividade docente, sob pena de ser anulada a liberdade de consciência e de crença dos estudantes, que formam, em sala de aula, uma audiência cativa” Ferreira (2015), entanto, a liberdade de expressão é garantida no inciso IX do artigo 5º da Constituição Federal brasileira.

Além disso, os estudantes são objetificados ao serem vistos como depósito de conhecimento, desprovidos da capacidade de pensar e de tirar as próprias conclusões sobre os conteúdos estudados. Os professores também deixam de ser sujeitos, pois esses grupos querem que os docentes sejam meros reprodutores de conhecimentos e habilidades sem a devida problematização e comparação. Isso faz com que a escola não consiga trabalhar com uma formação humana libertadora e integral, pois

o domínio de conhecimento e de habilidades não garante o desenvolvimento humanitário nos educandos, porque não promove, por si mesmo, a formação ética do ser humano. Essa formação ética é uma necessidade do processo formativo humano, que não pode ser reduzida a uma simples

³ O Escola Sem Partido foi tema da mesa redonda intitulada “Trabalho docente e Escola sem Partido”, no IX Encontro Brasileiro da Redestrado, na cidade de Campinas no período de 08 a 10 de novembro de 2017. Nesta mesa redonda, a professora doutora Iana Gomes de Lima apresentou o trabalho intitulado “A rede do Escola sem Partido”, em que mostrou uma rede contendo diferentes atores relacionados a este movimento.

tarefa de reprodução, organização e distribuição de conhecimentos e habilidades. A formação humana só estará completa se acompanhada do desenvolvimento de princípios de conduta que possam ser reconhecidos como de validade universal. (RODRIGUES, 2001, p. 2001)

A formação integral tem a finalidade de formar sujeitos autônomos. Para isso, o sujeito deve formar-se em três planos, quais sejam:

O primeiro é o do reconhecimento do mundo e de sua transformação em mundo simbólico. O segundo inclui a disciplinação da vontade e a aquisição dos conhecimentos e habilidades que constituem a herança social que cada um recebe ao ser transformado em sujeito cultural. E o terceiro deve levar cada um ao reconhecimento de que não é capaz de traçar seu próprio destino sem o concurso das relações instituídas no mundo humano. O ser humano deverá ser formado para a ação cooperativa para a solidariedade, para a aceitação do outro, para a noção de limite e para construir a noção de dever. (RODRIGUES, 2001, p. 242)

Sem essa formação humana integral, o *status quo* é mantido, a educação não pode ser um processo de mundança social, pois sem a experiência do diálogo, as pessoas não participam e logo se acomodam. Com uma educação que não se abre ao diálogo, não é possível que se crie uma mentalidade democrática e crítica.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho possibilitou a discussão e a compreensão do papel do Movimento Escola Sem Partido frente aos avanços e conquistas da sociedade brasileira com relação aos Direitos Humanos contidos na Constituição Federal de 1988.

Esses avanços e conquistas foram frutos das lutas dos movimentos sociais e da sociedade civil e política num processo de busca e de enraizamento da democracia e do bem comum para todos os brasileiros, ampliando as possibilidades de ser sujeitos fazedores da própria história.

Nesse sentido, a educação formal é um caminho para mudanças profundas nas estruturas sociais e para a construção de uma nova cultura de direitos e respeito ao ser humano em sua totalidade. Por isso ela acaba sendo um campo de disputas políticas e ideológicas num enfrentamento do conservadorismo, profundamente, enraizado na Cultura e na História brasileira.

Esse enfrentamento embora nunca tenha sido tranquilo, acirrou-se nos últimos 12 anos com o surgimento de movimentos conservadores na defesa de seus privilégios e do *status quo* dos setores dominantes na eterna advocacia da hegemonia material e ideológica.

Diante da fragmentação das outras instituições educativas, a escola, então, tornou-se alvo preferencial de atuação desses grupos que não desejam ter que lidar com sujeitos críticos e autônomos, pois ela acabou se constituindo-se como local privilegiado de formação humana numa perspectiva de emancipação e de libertação.

Assim, a saída que encontraram foi criticar, vigiar e desmoralizar os educadores que atuam nesse aspecto, elaborando dispositivos legais com atuações articuladas dentro dos vários parlamentos para impedir a liberdade de pensamento e expressão dos professores.

Por outro lado, antes mesmo da aprovação e implementação desses projetos os quais preveem alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os grupos defensores do Escola Sem Partido vêm atuando, sistematicamente, de forma agressiva e violenta nas escolas e outras instâncias educativas, tais como eventos, encontros, reuniões de professores, entre outras, em defesa de seus ideais e privilégios.

Dessa forma, os professores brasileiros se vêm constantemente ameaçados, denunciados, punidos e tolhidos em sua liberdade de cátedra. Por um lado isso se constitui algo preocupante, por outro põe em evidência o poder que o professor e a escola têm nas mãos.

VI. REFERÊNCIAS

Alagoas. *Lei nº 7800* de 5 de maio de 2016. Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Livre". Diário Oficial do Estado, Alagoas, 09 mai. 2016.

Apple, Michael W. *Política cultural e educação*. São Paulo: Cortez, 2000.

Apple, Michael W. "Endireitar" a Educação: as escolas e a nova aliança conservadora (2002). En: *Currículo sem fronteiras*, 1, pp. 55-78.

Apple, Michael W. Aliança estratégica ou estratégica hegemônica? Conservadorismo entre os desfavorecidos (2003). En: *Educação e Sociedade*, 84, pp. 1019-1040.

Araújo, João Campos de; et al. *Projeto de Lei nº 1859*, de 2015. Acrescenta Parágrafo único ao artigo 3º da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação). www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1302894.30/06/2016.

Bolsonaro, Flávio. *Projeto de Lei nº 2974*, de 2014. Cria, no âmbito do Sistema de Ensino do Estado do Rio de Janeiro, O "Programa Escola Sem Partido". <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/scpro1115.nsf/0c5bf5cde95601f903256caa0023131b/45741a7e2ccd50a83257c980062a2c2?OpenDocument&Highlight=0%2C2974%2F2014.30/06/2016>.

Candau, Vera Maria Terrão (2012): Direitos à educação, diversidade e educação em direitos humanos. En: *Educação & Sociedade*, 120, pp. 715-726.

Carmo, Luis Carlos. *Projeto de Lei nº 293*, de 2014. Cria, no âmbito do sistema de ensino do Estado de Goiás, o "programa escola sem partido" que dispõe sobre os deveres dos professores no exercício de sua profissão em todo território do Estado de Goiás na forma que especifica, e dá outras providências. <http://al.go.leg.br/deputado/processos/id/1240.30/06/2016>.

Chauí, Marilena. *Direitos Humanos e medo*. <http://www.dhnet.org.br/direitos/textos/humanismo/chau.html.30/06/2016>.

Collins, Cleiton. *Projeto de Lei nº 823*, de 2016. Dispõe sobre princípios, vedações e deveres no âmbito do sistema estadual de ensino e dá outras providências. Disponível em: <http://www.alepe.pe.gov.br/proposicao-texto-completo/?docid=A99C8EC0FCD5202A03257FAF0066E37A> Acesso em 30 jun. 2016.

Faraj, Sandra / Delmaço, Rodrigo. *Projeto de Lei nº 01*, de 2015. Assegura, no âmbito do sistema de ensino público distrital, o Programa Escola Sem Partido, e dá outras providências. <http://legislacao.cl.df.gov.br/Legislacao/consultaProposicao-1112015!visualizar.action.30/06/2016>.

FERREIRA, Izalci Lucas. *Projeto de Lei nº 867*, de 2015. Inclui, entre as diretrizes e bases da educação nacional, o "Programa Escola sem Partido". <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1050668.30/06/2016>.

"O professor da minha filha comparou Che Guevara a São Francisco de Assis": Movimento Escola Sem Partido foi criado a partir da indignação de um pai com um professor. (2016, 25 junho). El

país: Brasil. http://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466654550_367696.html. 30/06/2016.

Freire, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

Freire, Paulo. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

Galli Filho, Victorio. Projeto de Lei nº 5487, de 2016. Institui a proibição de orientação e distribuição de livros às escolas públicas pelo Ministério da Educação e Cultura que verse sobre orientação de diversidade sexual para crianças e adolescentes. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2087086>. 30/06/2016.

Gandin, Luiz Armando / Lima, Iana Gomes (2016). A perspectiva de Michael Apple para os estudos das políticas educacionais. En: *Educação e Pesquisa*, 3, pp. 651-664.

Hattem, Marcel Van. Projeto de Lei nº 190, de 2015. Institui, no âmbito do sistema estadual de ensino, o "Programa Escola sem Partido". <http://www.al.rs.gov.br/legislativo/ExibeProposicao.aspx?SiglaTipo=PL&NroProposicao=190&AnoProposicao=2015&Origem=Dx>. 30/06/2016.

Leal, Hudson. Projeto de Lei nº 121, de 2016. Institui o Programa "Escola Livre" no âmbito das Escolas Estaduais do Estado do Espírito Santo. http://www.al.es.gov.br/novo_portal/. 30/06/2016.

Lopes, Platiny Soares. Projeto de Lei nº 102, de 2016. Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Sem Partido". <http://legislador.aleam.gov.br/LegislatorWEB/LegislatorWEB.ASP?WCI=ProjetoTexto&ID=201&INEspecie=1&nrProjeto=102&aaProjeto=2016>. 30/06/2016.

Machado, Luis Fernando. Projeto de Lei nº 1301, de 2015. Dispõe sobre a criação no sistema estadual de ensino do Programa Escola Sem Partido, visando a neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado. ". <http://www.al.sp.gov.br/propositura/?id=1278983>. 30/06/2016.

Marinho, Rogério Simonetti. Projeto de Lei nº 1411, de 2015. Tipifica o crime de Assédio Ideológico e dá outras providências. <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1229808>. 30/06/2016.

Rodrigues, Neidson (2001): Educação: da formação humana a construção do sujeito ético. En: *Educação & Sociedade*, Campinas, 76, pp.232-257.

Rosado-Nunes, Maria José Fontelas (2015): A "ideologia de gênero" na discussão do PNE: a intervenção da hierarquia católica. En: *Horizonte*, 39, pp. 1237-1260.

Santana, Erivelton Lima. Projeto de Lei nº 7180, de 2014. Altera o art. 3º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <<http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>> Acesso em 30 jun. 2016.

Souza, Gilson de; et al. Projeto de Lei nº 748, de 2015. Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino o Programa "Escola Sem Partido" . Disponível em:<<http://portal.alep.pr.gov.br/index.php/pesquisa-legislativa/proposicao?idProposicao=58920>> Acesso em 30 jun. 2016.

Souza, Silvana Oliveira. Projeto de Lei nº 273. Institui, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Ceará, o Programa “Escola Sem Partido”. http://www2.al.ce.gov.br/legislativo/tramit2015/pl273_15.htm. 30/06/2016.

Tavares, Sérgio Fernando Pinho. Projeto de Lei nº1911, de 2016. Institui, no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Belo Horizonte, o "Programa Escola sem Partido". <http://www.cmbh.mg.gov.br/noticias/2016-05/pl-estabelece-limites-discussoes-politicas-e-sociais-nas-escolas>. 30/06/2016.

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LA BÚSQUEDA DEL DESARROLLO SUSTENTABLE

BELLO DOMÍNGUEZ, JORGE

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA EN LA BÚSQUEDA DEL DESARROLLO SUSTENTABLE Y LA INTERCULTURALIDAD

Ciertamente, la temática que en la actualidad se trata con mayor frecuencia en el contexto social, es la del medio ambiente; desde diferentes posiciones sociales, económicas, políticas, ideológicas, culturales, es abordada por los políticos, académicos, empresarios y la sociedad civil, quienes han externado diversas opiniones, estudios y propuestas, tanto de su origen, como de su desenlace y han creado conceptos nuevos que pretenden identificar qué es y cómo funciona, cuáles son los elementos que deben estudiarse para resolver la problemática desencadenada por la afectación del planeta y sus habitantes, no sólo los humanos, también la flora y la fauna que habitamos el mundo.

Es ineludible identificar cuál es la génesis de la conceptualización que se ha hecho sobre el origen de la sustentabilidad, previo a ello es necesario abordar el tema de aquéllo que se ha definido como Desarrollo Económico y, cómo a partir de ese concepto se ha construido la noción de Desarrollo Sustentable. Las transformaciones productivas a lo largo de la historia han sido marcadas por la mejoría de los procesos productivos, lo cual desencadenó la obtención de una mayor cantidad de productos que permitieron a los miembros de las diferentes sociedades mejorar sus condiciones de vida, cuando menos, facilitar la obtención del producto generado por los miembros de la sociedad, pero no así, la repartición equitativa de este, por tanto, sin mejorar la calidad de vida de todos, ello, a lo largo del tiempo ha mostrado la desigualdad, no hay una retribución igual debido a la diferencia en cuanto a los roles que desempeñan los miembros de esas sociedades, en virtud que no se ingresa ni se participa en igualdad de circunstancias en el proceso económico, la forma de obtenerlos, y, con ello, se ha manifestado una condición de desigualdad en tanto el *progreso* no se genera para todos los grupos sociales.

Lo que resulta es un proceso de desarrollo desigual al interior de las sociedades – y entre ellas- que se hace y se rehace históricamente; esto es, lo que se presenta es un posicionamiento diferenciado y asimétrico de los individuos y de los países en los procesos de producción y de distribución que se acompaña de disparidades y desequilibrios territoriales y sectoriales. (Enríquez, 2009 p.23)

Ello no se realiza de manera espontánea, es inevitable la participación de las entidades públicas que contribuyen en la construcción del mercado y de la distribución a través de su legitimación desarrollada a partir de incidir en la reorganización de la sociedad y: “En suma, el sentido del proceso de desarrollo consiste en crear y adoptar nuevos mecanismos, instrumentos y estrategias para conservar la desigualdad nacional e internacional para hacerla funcional, así como en construir el lugar que ocupan los individuos y las naciones en la praxis económica” (Enríquez, 2009 p. 24).

Así, se fue marcando el camino de la sociedad actual donde el proceso de ampliación de la producción con una cada vez mayor intervención de la aplicación de procesos científicos y tecnológicos, motivaron un progreso creciente de deterioro del medio ambiente, y con el establecimiento de un nuevo orden económico mundial posterior a la segunda guerra mundial, que motivo la necesidad de impulsar el desarrollo en los países atrasados por la vía de la industrialización, dando como resultado el proyecto político norteamericano, el cual tenía como elementos sustantivos del discurso del desarrollo:

1. Producir más mercancías, es decir valores de cambio más que valores de uso, en términos marxistas. Lo cual implica imponer una estructura organizativa particular: el mercado

2. Concebir otras múltiples formas de vida y de reproducción material de la misma como inválidos. La pobreza, entendida como la carencia de mercancías provistas por el mercado y por empresas mercantiles. Es pobre quien no tiene propiedad privada sobre la tierra, es pobre quien no construye con mercancías su casa, como el cemento. Es pobre quien no tiene acceso a un tipo particular de trabajo, el asalariado y por ende no tiene dinero. Ese proceso desacredita per se otras formas de organización que permitían- y hoy día lo siguen practicando- procesos de reproducción de las personas en su vida cotidiana, sin tener como el eje central el adquirir mercancías.
3. Desacreditar otras formas de pensamiento sobre cómo ha de pensarse la vida material de las personas. (Rosales (y) Bello, 2017, p. 16).

Nos referimos al planteamiento de “nuevas metodologías” para medir la pobreza, como no tener piso de cemento o no construir con el mismo material, es ser pobre; pero, en muchos lugares construir con cemento no es conveniente porque ese material no es fresco y se utilizan otros materiales más adecuadas para mantener mejores condiciones climáticas al interior de sus habitaciones. Conviene señalar que esta diferenciación de los mecanismos utilizados para medir la pobreza signifique negar que ella no ha crecido, por el contrario, es manifiesto que creció en zonas urbanas y rurales de todos los países subdesarrollados y es en ese contexto como se fue construyendo el concepto del desarrollo sustentable, en el cual, se inscriben algunos principios generales como mantener un esquema de crecimiento económico que permita una mejor distribución de la riqueza.

El desarrollo sustentable emerge como una propuesta conceptual holística que articula al menos cinco dimensiones la económica, la ecológica, la social, la política y la cultural.

Constituye la convergencia de un intenso esfuerzo por construir una visión integral sobre los problemas, un enfoque más acucioso sobre cómo pensar el desarrollo, superando los principios plasmados en el nacimiento de la economía del desarrollo como subdisciplina de la economía, hasta posicionarse como conocimiento de frontera en el campo de las ciencias multidisciplinarias, (Gutiérrez (y) González, 2010, p. 123).

Aún la noción de desarrollo sustentable es incompleta y conlleva un conjunto de interrogantes acerca de conflicto de los recursos naturales y posicionamientos entre los entes involucrados en la discusión de su importancia, o no, de su inserción y aplicación en el imaginario colectivo, de una sociedad enmarcada en un proceso productivo altamente dependiente de la producción de mercancías, a partir del uso creciente de recursos naturales renovables y no renovables que afectan el equilibrio ecológico, porque no sólo impactan la vida de los hombres sino la de todas los seres vivos que habitamos el planeta, ello ha derivado en la pugna continua acerca de las diferentes definiciones sobre la noción del desarrollo sustentable .

En este contexto, es necesario identificar cuál es el origen del concepto del Desarrollo Sustentable, que fue presentado en 1987 por la Comisión Mundial para el Medio Ambiente y el Desarrollo de la ONU, encabezado por la doctora Noruega Gro Harlem Brundtland, su análisis arrojó que la situación de ese momento en el mundo se había conducido por un rumbo peligroso, en virtud de que el camino adoptado en materia del crecimiento económico había generado primero, la acelerada destrucción del medio ambiente y conjuntamente llevando cada vez a una cifra mayor de población mundial hacia la pobreza. No obstante que desde antes ya se había planteado la idea de sustentabilidad, es hasta entonces cuando se utilizó el concepto y se presentó lo que fue la primera definición que el paso del tiempo es la más conocida, aun cuando se han incorporado más elementos que aquí abordaremos tangencialmente.

Dos son las declaraciones identitarias fundamentales que mencionan su significado:

- Un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin comprometer la capacidad de que las generaciones futuras puedan satisfacer las suyas.
- Poner en marcha un tipo de desarrollo donde evolucionen parcialmente los sistemas económicos y la biosfera, de manera en que la producción real del primero, aseguren la reproducción de la segunda, constituyendo una relación mutuamente complementaria (Gutiérrez y González, 2010 p. 122-123)

Las limitantes de la definición del concepto, evidentemente son parciales y sesgadas en la defensa del interés de los más favorecidos, el impacto social y ambiental que genera la desigualdad mundial, está en función de la capacidad que se tengan en cuanto a la disminución de los impactos acumulativos de la degradación del medio ambiente, que afectan la calidad de vida de la población en mayor o menor grado, según sean las condiciones socioeconómicas de la población. La inequidad que se manifiesta en el rol que se ha asignado a la población de las regiones con mayor atraso, en tanto actividades como la extracción de recursos, "uso y disfrute" final de los desechos, con lo cual se incrementa el riesgo en enfermedades que disminuyen la calidad de vida de la población. (Véase el video "Comprar, tirar, comprar, la Historia Completa de la Obsolescencia Programada"). En otras palabras, considerar el Desarrollo Sustentable en los términos de la definición del Informe Brundland no podría consistir sólo en un ajuste del sistema económico, pues esto equivaldría a "una restricción ambiental en el proceso de acumulación capitalista, sin aportar los procesos institucionales y políticos que regulan la propiedad, el control, el acceso y uso de los recursos naturales" (Guimaraes, 1994, citado por Gutiérrez y González, 2010, p. 170).

En este marco crítico de la visión reduccionista a un cuadro de desarrollo planteada por el desarrollismo capitalista y ante la urgente necesidad de ampliar el espectro de la participación de grupos sociales, a quienes se les ha mantenido al margen de la participación política, es ineludible modificar estructuras para recomponer el tejido social, reorganizar a la sociedad para restablecer o crear un Estado de Derecho con un carácter social y democrático. Para el efecto, es necesario impulsar los cambios con una visión donde se estimule "la reforma del Estado; -cuya finalidad sea- garantizar la equidad social, cultural, económica, jurídica, política; y proteger el medio ambiente" (Rojas 2014, p.81) todo ello con una visión de largo plazo, no obstante para alcanzar estos objetivos, es necesario trabajar en el corto y mediano plazos, en la urgencia de preparar las condiciones necesarias para que el cambio se presente de manera firme, es a través de incorporar a los trabajos que transformen esta visión de largo plazo es trabajar con la educación, "no obstante que la educación y la escuela no guarden relación con los procesos sociales que se gestan y reproducen hoy día" (Aguilar, 2010), sin embargo, la educación representa el medio idóneo para incorporar a la sociedad civil a un proceso de integración al apremio ambiental en que nos encontramos, y particularmente se privilegia la participación de la incorporación la educación universitaria sin olvidar la inclusión de los otros niveles educativos aunque estos últimos cumpliendo con otras funciones como la identificación de los saberes sobre el medio ambiente, su importancia, la creación de la cultura de su cuidado.

Las Universidades deben convertirse en el medio por el cual se podrán formar los cuadros profesionales, que mayor conocimiento y conciencia tengan en cuanto a los orígenes de la problemática, las consecuencias y los mecanismos o elementos necesarios para implementar las alternativas de solución.

Bajo este hilo conductor, el sector que, en el corto plazo debe contribuir son las universidades e instituciones de educación superior, a quienes corresponde impulsar la práctica de la educación ambiental, identificándolo como un:

[...] proceso formativo que desde un perspectiva ética, política y pedagógica proporciona elementos teóricos y prácticos para promover un nuevo tipo de relación entre la sociedad y la naturaleza y propiciar que los individuos y las instituciones asuman su compromiso de participar en la resolución de la problemática ambiental y construir un modelo alternativo de desarrollo (Maldonado, 2014, p. 23)

En este contexto, es impostergable abordar la educación ambiental como un elemento inaplazable, Este proceso de aprendizaje de la educación ambiental debería estar dirigida al conjunto de los habitantes de la sociedad, desde el ámbito de la educación, con objeto de despertar la conciencia de la emergencia, sin embargo, el reto nos debe conducir a asumir la solución rápida, pero en forma simultánea, conviene trabajar en la interdisciplinariedad en virtud que tradicionalmente cuando se aborda un tema sobre la educación medio ambiental e intercultural, generalmente se aborda desde la óptica de la naturaleza, cuyo origen se consideran sólo la química o la biología, y siempre queda fuera del análisis la convergencia entre las ciencias sociales y naturales, por ello, se requiere asumir una visión más totalizadora, la cual en la actualidad está lejos de su incorporación debido a la separación de esta formación integral en ámbitos sociales que son sujetos de aceptar y asumir responsablemente el rol que ahora le demanda esa urgencia de rescatar al planeta y sus habitantes de la crisis que el desarrollo capitalista ha creado.

Conviene señalar que, el hecho de destacar el papel de las universidades no es para excluir o eximir de su responsabilidad a los otros agentes participantes en el fenómeno de la sustentabilidad y la interculturalidad, quienes son parte importante en la búsqueda de la solución de la problemática generada en cuanto a la modificación del medio ambiente y las relaciones socioculturales y por tanto, deben estar involucrados en la solución del mismo, ellos son los empresarios, el Estado, la sociedad civil, las organizaciones patronales, participan aun cuando es altamente probable que las concepciones no correspondan por las diferencias políticas e ideológicas su inclusión juega un papel relevante en virtud que:

[...] el sentido verdadero del mundo se constituye discursivamente desde intereses sociales diferenciados. Sin embargo, esta irradiación de verdades no es una mera dispersión de certidumbres subjetivas, de saberes personales. Como verdades virtuales están tensadas entre las potencialidades de lo real y la fuerza de los sentidos del ser construidos y transmitidos a través del tiempo; de seres que construyen sus discursos verdaderos sobre la naturaleza desde sus códigos culturales desde sus sentidos colectivos y significaciones personales. (Leff, 2014 p. 333)

Por tanto, debemos identificar la situación actual de la educación universitaria, en donde se ha desarrollado una disputa infundada en torno a la diferenciación entre dos áreas del conocimiento inmersas en esa definición marcada por un planteamiento neoliberal acerca del desarrollo sustentable, que se inserta en el diagnóstico de la problemática del origen del deterioro ambiental, con el grave problema de la concentración de la riqueza, y, con ello, el crecimiento de la pobreza y situaciones que pretenden resolver de la misma manera, en un solo paso, generar un mayor crecimiento del producto a fin de generar los empleos necesarios para, supuestamente, disminuir la pobreza, pero el crecimiento de la producción no pretende disminuir el impacto ambiental.

Diversas interpretaciones se han hecho a la definición, no obstante, contiene el punto de unión a dos áreas del conocimiento que habían transitado en forma diferenciada por caminos diferentes separadas por rumbos ontológicos y epistémicos disímiles, o como les llama Prigogine “dos culturas”. Las que por un lado las considera ciencias fundamentales (física, química, biología) que se expresan en términos matemáticos. “Los científicos leen a Shakespeare, los

humanistas (economía, sociología, filosofía), no son sensibles a las matemáticas. “Yo creo, -dice Prigogine- que esta dicotomía tiene una razón más profunda, se debe a la manera en que es incorporada la noción del tiempo en cada una de las dos culturas”. (Prigogine, 2017, p. 15)

En las ciencias naturales el ideal tradicional era alcanzar la certidumbre asociada a una descripción determinista. Hasta la mecánica cuántica persigue ese ideal. En cambio, las ciencias humanas, ya se trate de la economía o la sociología, están dominadas por la noción de incertidumbre.

Lo que distingue a ambas culturas es la manera de describir el paso del tiempo. También se podrían tratar de distinguir por la complejidad de su objeto, La física se ocupa de los fenómenos llamados simples, y las ciencias humanas de los complejos. (Prigogine, 2017, p. 15)

En este contexto y sin pretender poner por encima el rol de las llamadas ciencias humanas por las naturales, si es conveniente destacar, el decir de Karl Popper, (citado por Prigogine, 2017) cuando establece que el problema central de la dicotomía entre las dos culturas es el tiempo. El cual se traduce en la parte de la creatividad de los artistas los filósofos y los científicos.

La ciencia moderna se basa en la noción de leyes de la naturaleza. Estamos tan acostumbrada a ella, que ha llegado a ser una perogrullada, y sin embargo posee implicaciones muy profundas. Una de esas características esenciales es, precisamente, la eliminación del tiempo. Siempre he pensado que en esta eliminación tuvo una influencia el elemento teológico. Para dios todo está dado. La novedad, la elección o la acción espontánea dependen de nuestro punto de vista humano. En los ojos de Dios el presente contiene el futuro y el pasado. En sentido, el sabio, con su conocimiento de la naturaleza se acerca al conocimiento divino. Hay que reconocer que este programa tuvo un éxito extraordinario. Muchas veces nos parecía que habíamos llegado a realizarlo completamente. (Prigogine, 2017, Pp.17-18)

Me he permitido hacer esta cita tan larga porque en muchas ocasiones esa es la actitud de un grupo importante de los científicos naturales, quienes se abrogan el derecho a determinar que es ciencia y quiénes hacen ciencia, no obstante que su labor en el campo del conocimiento se restrinja al desarrollo de tecnología, ante el rol que han asumido dentro del proceso productivo relativo a sólo ser generadores de “soluciones a los procesos productivos”.

Las diferencias entre ambas culturas se materializan en un serio problema en la búsqueda de resolver la grave crisis socio ambiental que enfrenta nuestra sociedad, porque es en la arena de la academia donde se considera, deben buscarse las rutas de la solución de las condiciones ambientales indicadas, ¿Por qué aquí?

Es en las Universidades donde se reúnen los recursos humanos preparados para enfrentar el análisis de los orígenes de la problemática y a partir de ello buscar y encontrar soluciones, sin embargo, esto representa una problemática que enfrenta por un lado, los altos niveles de especialización hacia donde se ha derivado el conocimiento, tanto en las ciencias naturales como en las sociales, lo cual ha ocasionado que los especialistas sepan mucho de poco y poco de mucho y en ese desconocimiento, se pierda la noción del contexto social en que se están desarrollando los fenómenos sujetos a su indagación, e incluso, con frecuencia, se rechazan o banalizan las incorporaciones o aportaciones de otros especialistas que pretenden argumentar acerca del ambiente social, natural o cultural donde se encuentra su trabajo, ello en muchas ocasiones provoca que sus investigaciones se constriñan a resolver solo problemas específicos, que sólo buscan mejorar la eficiencia de los procesos productivos, elevar la productividad y con ello el plus producto, hechos que generalmente no se tiene noción, por tanto, resulta irrelevante y permite a los grupos de poder mantener el control y apoderarse del conocimiento y “arrebatarle a los pueblos su patrimonio cultural”. (Cocho, Gutiérrez, Miramontes, 2014, p 49)

Ello me recuerda la exposición de Hawking, Modinow, 2015 sobre el rol que jugó la escuela griega jónica en el surgimiento de planteamientos científicos, los cuales permitieron

descubrir las leyes que explican fenómenos naturales. “Su formulación era racional, en muchos casos condujo a conclusiones sorprendentemente parecidas a la de nuestros métodos más sofisticados” (Hawking, 2015, p. 24) Pero como resultado de la omisión de que en las exposiciones de sus aportaciones no se incluían la participación de los dioses en los cambios de la naturaleza, incluso, como sigue sucediendo, la crítica de reconocidos griegos que criticaron las argumentaciones “heterodoxas desde su óptica, que consideraban que era mejor seguir los mitos sobre los dioses, que convertirse en un ‘esclavo’ del destino según los filósofos de la naturaleza establecido por Epicuro en relación al atomismo planteado por Demócrito, incluso Aristóteles se negó a aceptar este concepto, por no creer que los humanos estuvieron hechos de objetos inanimados y sin alma” (Hawking, 2015, p. 28)

Estos ejemplos muestran como en la actualidad las visiones reduccionistas sobre las ciencias conducen a negar e incluso a descalificar la importancia de la inserción de otros científicos. Y que en el momento actual de la emergencia de la crisis ambiental, es no solo necesario, sino urgente replantear las visiones de las ciencias con la cultura y la política que se convierten en herramientas fundamentales que con las que contamos para enfrentarla.

Conviene destacar “el escalamiento a nivel global de la temática ambiental en el Club de Roma, donde se convocó a los científicos del Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT)” por sus siglas en inglés (Martínez, 2014, p. 139), señala que es allí donde se inició el debate de la vinculación del desarrollo de la ciencia con la conciencia social del impacto de las actividades humanas sobre el medio ambiente y los ecosistemas. Otro de los elementos que animará el debate es acerca de los límites del modelo de desarrollo implementado por el sistema económico y tecnológico y la aceptación de la necesidad de la aplicación de acciones para revertirlos.

Los organismos internacionales concluyen que el cambio climático es uno de los más graves problemas ambientales mundiales que se presentan en nuestra sociedad y en ello inciden factores, tan diversos como la política, la economía, el desarrollo social, la tecnología, la crisis ambiental y energética, que han modificado en forma sustancial el funcionamiento del planeta. Al efecto un número importante de científicos naturales y sociales del mundo se dieron a la tarea de recopilar información captada en forma sistemática que permitió concluir que, de no asumir medidas urgentes para detener los posibles cambios pueden llevar a situaciones escabrosas e irreversibles a la humanidad.

Dada la gravedad de la realidad ambiental, el vínculo entre la ciencia y la cultura tiene una significancia fundamental porque el conocimiento de lo que es el planeta, debe poner los focos rojos para alentarnos a buscar los mecanismos que permitan alcanzar un mundo en el que la supervivencia de la humanidad sea un tema prioritario a fin de prevenir los peligros que amenazan el medio ambiente. “Esto que parece una nueva versión del apocalipsis planteado por una cientificidad que hace aterradora”. (Eco. 2016 p. 38) que, sin embargo, es lo que le hacemos a la naturaleza.

Para ello, la participación de los profesores, investigadores, alumnos y diversas autoridades universitarias son de vital importancia porque ellos pueden convertirse en los voceros ante la sociedad civil y puedan llevar las propuestas acciones y estrategias que conduzcan a la sustentabilidad en un plazo no muy largo.

Es claro que esto es coyuntural, ya que, para obtener resultados sólidos, es necesario, en primer orden, incorporar a las Universidades actividades y materias disciplinares que contengan elementos de la problemática ambiental estudiada desde la óptica de las ciencias naturales, sociales y humanísticas de tal manera que ello se convierta en la puerta de entrada para generar gradualmente los profesionales que desde la sociedad civil trabajen para encontrar los

mecanismos para resolver en forma integral y ello significa abordar la problemática no desde el punto de vista de crear instrumentos cuya finalidad es sólo modificar conductas:

Esto genera un problema (...) la educación se conforma como generadora de acciones con el fin de resolver problemas concretos, sin comprender que la educación podría ser percibida como el detonante de una reflexión crítica del entorno, de tal forma que la acción es producto de dicho análisis crítico. Es decir, que mientras los procesos institucionales apuntan a un proceso en que el aprendizaje es lo más importante en muchas ocasiones (...) se parte de que la educación antes que nada es un compromiso crítico. (Basurto, OM, 2014, p. 44)

Es pertinente señalar que recién ha surgido un planteamiento de un área de las ciencias naturales que en Foros Internacionales se presentan con una propuesta que a primera vista puede considerarse innovadora y se denomina la Química Verde, planteamientos que surge bajo los auspicios de la Agencia de Protección al Ambiente, de Estados Unidos de Norteamérica, planteo en 1991 la necesidad de desarrollar productos y procesos nuevos o mejorar los existentes para reducir los peligros para la salud y el medio ambiente así nació el concepto de *Green Chemistry*. Al cual se han incorporado un grupo importante de Universidades Latinoamericanas, a quienes con el gancho de proporcionarles subvenciones para generar investigaciones en la materia se han plegado a sus principios entre los cuales destacan:

La química verde pretende, en general, diseñar productos o procesos que reduzcan o eliminen el uso o la producción de sustancias peligrosas, ofreciendo alternativas de mayor compatibilidad ambiental, en comparación con los productos o procesos disponibles actualmente cuya peligrosidad es mayor y que son usados tanto por el consumidor como en aplicaciones industriales. (Miranda, R 2013, p.19)

Evidentemente la química verde tiene una visión productivista, marcada con un planteamiento resolutivo de la problemática del medio ambiente, no se observa una vinculación con otros elementos del análisis del proceso de sustentabilidad, su discurso es lacónico en la exposición como premisa para considerarlo como elemento sustancial en 'el cambio educativo que nos acerque en la práctica cotidiana a la búsqueda cotidiana de la sustentabilidad y teniendo en cuenta los doce puntos verdes de la química verde'(Morales Galicia, ML, 2013, p 36), los cuales enfatizan la alta especialidad conformada por diferentes especialidades de las ciencias químicas. Esta acepción de la química verde ha llevado a que diferentes organizaciones ecologistas y grupos sociales rechacen su utilización por no corresponder a los intereses de la sustentabilidad:

La economía verde se ancla en el impulso a la eficiencia y al avance de las tecnologías como solución a las afectaciones que el sistema capitalista de producción ha generado a lo largo de su historia, sobre todo desde el siglo XX cuando las capacidades productivas, y por tanto de consumo energético-material, aumentaron en tal magnitud que fue posible el aumento poblacional y la expansión de los sistemas urbanos como nunca antes en la historia de la humanidad. (Delgado, 2014, p. 191)

Es evidente que esta forma de asumir el compromiso de la sustentabilidad aleja a los profesionales de esta importante área del conocimiento que decidieron incorporarse a ese esquema del análisis medio ambiental limita las posibilidades de incorporarse a la posibilidad de incorporarse al trabajo interdisciplinario, porque el matiz que ellos encuentran es eminentemente relativo a la resolución de los problemas naturales no se insertan en la búsqueda de la resolución integral de la problemática.

Con objeto de continuar con la contextualización de la sustentabilidad, es conveniente señalar que uno de los temas centrales de la temática abordada, es que para poder incorporarse a un visión integral del los problemas suscitados y su posible resolución, es forzoso examinar la necesidad de reconocer que en el planeta que habitamos existen otros que al igual que nosotros,

como dijera Sartre (citado por Savater 2014), "estamos condenados a la libertad", ello nos otorga la capacidad de elegir, lo cual nos concede la posibilidad de cometer atrocidades, equivocarnos, pero también nos permite recomponer nuestra vida, "especular sobre lo que hacemos una cosa en lugar de otra, ello es parte de la tarea de la ética". (Savater, 2013, p19). Sin embargo, a pesar de ello, los humanos no podemos hacer lo que se nos da la gana con los demás, es obligatorio tener cuidado con los otros, la deliberación ética se impone porque somos mortales, esta visión de la ética nos permite actuar como sea siempre y cuando sean respetados los otros, pero desde una óptica unitaria, mi yo con el otro, en donde ya no puedo ser indiferente, ahora me coloco en el terreno del respeto y la responsabilidad :

[...] el ambiente se construye a partir de un compromiso ético. Sólo es que a partir del compromiso con el otro podemos aproximarnos a realizar un verdadero trabajo ambiental; y entonces no existe el medio ambiente como tal, sino al contrario, lo que existe es antes que nada establecer cuáles son las necesidades del otro y a partir de ello poder trabajar en torno a sus propios intereses. (...) No es un problema de recursos, ni tampoco se trata de que los bosques, las selvas o los mares estén prístinos sin que hayan sido tocados por el ser humano. Consiste en que descubramos que se trata del reconocimiento del Otro como elemento esencial a defender en el medio ambiente. (Basurto, 2014, p.47)

En este marco es importante señalar que, si queremos formar ciudadanos de nuevo tipo y universitarios comprometidos, es vital impulsar ese respeto a la otredad, considerar que siempre el hecho de que el otro tenga tranquilidad, bienestar, seguridad, me dará la certeza de que todo está bien.

BIBLIOGRAFÍA

AGUILAR, Bobadilla, MR, (2010) La Interculturalidad en la Educación: Entre la Constitución Social y la Política Pública. En Bello Domínguez, J. (Ed) La Educación Intercultural en el contexto de la diversidad y la Inclusión, Castellanos editores, México. (p 252).

ALMEYRA, CM, (2014), Democratizar Ciencia y Tecnología para un Desarrollo Sustentable Socialmente Justificable. En Muñoz, J (Ed) Totalidades y Complejidades: Crítica a la Ciencia Reduccionista, (Pp 217-238), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

BASURTO, Bravo, OM, (2014) Otra forma de ver el Medio Ambiente en la Ambientación curricular en Instituciones de Educación Superior en México, Integración Universitaria FESC: Revista Multidisciplinaria de Reflexión y Análisis en Ciencias Sociales, año 2 (4) Agosto 37-56

BELLO, Domínguez, J (2017) "Cultura de la Diversidad y la Inclusión", Vuelvas, Salazar B, Villegas, Tapia, M.G, México, (2017), Pp25-38

COCHO, Germinal Gutiérrez Miramontes (2014)"Ciencia: Crisis de la Razón y sin Razón, Totalidades y Complejidades. En J. Muñoz (Ed.), Totalidades y Complejidades críticas a la Ciencia Reduccionista (Pp, 47-78) México: Universidad Nacional Autónoma de México.

DELGADO, Ramos, GC (2014) Cambio Climático y Geo Ingeniería: Positivismo Tecnológico y sus Implicaciones. En Muñoz, J (Ed) Totalidades y Complejidades: Crítica a la Ciencia Reduccionista, (Pp 185-215), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Eco, H, Martini, C M, " ¿En qué creen los que no creen? ", México, 2016, Penguin Random House, Grupo Editorial, p 119

ENRIQUEZ, Pérez Isaac,(2009) "La Construcción Social de las Teorías del Desarrollo". Un Estudio Histórico Crítico para Incidir en el Diseño de las Políticas Públicas, México, 2009.

Senado de la República, LXI Legislatura, Comisión de Biblioteca y Asuntos Editoriales, Miguel Ángel Porrúa, p 177

GUERRERO, Eduardo, MÁRQUEZ, Jorge F, (Coordinadores) (2014) “Visión Social del Desarrollo Sustentable “, México 2014, Bonilla Artigas, Editores Universidad Nacional Autónoma de México, p 204

GUTIERREZ, Garza, E, González Gaudiano, E, (2014 “De las Teorías del Desarrollo al Desarrollo Sustentable”: Construcción de un Enfoque Multidisciplinario, México, Siglo XXI, Editores; Universidad Autónoma de Nuevo León 2010, p 216

HAWKING, S, Mlodinow, L, “El Gran Diseño”, México, (2017), Booket en colaboración con Editorial Planeta- España, p 227

MARTÍNEZ, Arroyo, A (2014), Ciencia y Cultura Ante el Cambio global. En Muñoz, J (Ed), Totalidades y Complejidades: Crítica a la Ciencia Reduccionista (Pp. 139-151), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MIRANDA, Ruvalcaba, R (Coordinador) (2013), “Química Verde Experimental”, México 2013 Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán. p 251

MORALES Galicia, L M, (2013), ¿Qué tan Verde es un experimento? (Pp.35-57), México: Facultad de Estudios Superiores Cuautitlán, Universidad Nacional Autónoma de México

MUÑOZ, Rubio J, Coordinador (2014), “Totalidades y Complejidades” Crítica a la Ciencia Reduccionista, México, (2014), Universidad Nacional Autónoma de México, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. P 630.

LEFF, Enrique (2014), La Complejidad Ambiental: De la Totalidad Sistemática a la Política de la Diferencia, En Muñoz, J (Ed), Totalidades y Complejidades: Crítica a la Ciencia Reduccionista (Pp. 307-338), México: Universidad Nacional Autónoma de México.

MALDONADO, Salazar, TNJ, (2014), Las Ambientación Curricular en las Universidades: el Reto de Reorientar los Procesos Educativos, Integración Universitaria; FESC Revista Multidisciplinaria de Reflexión y Análisis en Ciencias Sociales Año 2 (4) Agosto, 19-36

ROJAS Orozco, C, (2014), El Desarrollo Sustentable, Nueva Ética en la Relación Estado-Sociedad. Propuesta de un Cambio Estructural. En Guerrero E y Márquez, FJ, (Ed), Visión Social del Desarrollo Sustentable (Pp. 75-101), México: Universidad Nacional Autónoma de México

ROSALES Velázquez, VA, Bello Domínguez, J. (2017), Reflexiones Críticas Sobre el Desarrollo y el Ámbito Social Universitario, Integración Universitaria FESC: Revista Multidisciplinaria de Reflexión y Análisis en Ciencias Sociales, Año 5 (10), 10-37.

SAVATER, F, “Ética de Urgencia”, México, 2013, Ariel, p.165

VELÁZQUEZ, Contreras, L.E, (Coordinador), (2015), “Ciencia de la Sustentabilidad y sus Disciplinas”, México, (2015), Pearson, p.184.

**LA CREACIÓN TEATRAL COMO ESTRATEGIA
PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO CRÍTICO
DE LA REALIDAD**

LUIS ALFREDO MIRANDA-CALDERÓN

LA CREACIÓN TEATRAL COMO ESTRATEGIA PEDAGÓGICA PARA EL ESTUDIO CRÍTICO DE LA REALIDAD

I. INTRODUCCIÓN

La pedagogía como elemento esencial de los procesos educativos, constituye una de las áreas del conocimiento más dinámicas y versátiles debido a su constante interacción con otras disciplinas y campos del conocimiento. Esta plasticidad le concede la posibilidad de nutrirse de diversos saberes y adaptarse nuevos paradigmas en una sociedad en una vertiginosa transformación y que demanda nuevas formas de leer e interpretar la realidad y el mundo que nos rodea.

En una visión de integralidad compleja desde el todo, la pedagogía es en primera instancia “un acto de libertad, de equidad de género, de creatividad, de colaboración, de alegría, de placer, de sentido del humor, de intuición, de espiritualidad, de estética y de arte...” (Flores 2009). Por lo tanto la pedagogía como constructo sociohistórico debe concebirse y transformarse en función de su ámbito de acción o contexto. Para enfrentarse a esta transformación, uno de los principales desafíos que debe asumir la pedagogía, es derribar las fronteras entre los objetos de estudio de las distintas disciplinas para unificar lo que siempre se ha visto separado y abordar los problemas sociales con una visión global e integradora. Un mundo estrechamente interconectado, donde lo que sucede aquí y ahora, repercute de forma directa en la colectividad. Sobre esta coyuntura Miranda y Cubillo (2010) advierten:

Los nuevos tiempos nos sitúan hoy ante un acelerado proceso de cambios que ha modificado la forma en que estaba organizado el mundo. Cambios que inevitablemente inciden en la educación y que nos obligan a transformar, de forma dinámica, prácticas, teorías, modelos pedagógicos y contenidos. Pero sobre todo, nuestros supuestos epistemológicos y ontológicos como pedagogos y a la luz de una nueva sociedad del conocimiento. (p.174)

Quizás una de las limitaciones que ha caracterizado a la pedagogía tradicional, constituye el hecho de concentrar las decisiones y la ejecución de la metodología en el o la docente, perdiendo de vista la cognición como punto central del acto pedagógico y al estudiante como actor principal del mismo. Esta condición repercute fundamentalmente en cada uno de los roles de quienes participan en los procesos de aprendizaje, tanto estudiantes como pedagogos, limitando las posibilidades para que ambos exploren nuevas formas de construir aprendizajes más orgánicos.

En la actualidad distintos proyectos educativos basados en modelos pedagógicos emergentes, sugieren la necesidad de incorporar el arte y la expresión como medios para lograr aprendizajes más vivenciales, integradores y concebidos en un amplio espectro de posibilidades cognitivas, que ubican cada estudiante como protagonismo del proceso concediéndole la oportunidad para proponer desde su lectura del mundo. Esto implica un punto de ruptura que trasciende la forma como hemos venido desarrollando los distintos procesos ligados al aprendizaje y consecuentemente a la enseñanza.

II. ESTUDIO DE LA REALIDAD: UN ABORDAJE CRÍTICO

La realidad constituye uno de los constructos sociales más abstractos y complejos que conjunta el espacio y tiempo, presupone un conglomerado de múltiples dimensiones que ubican

al ser humano como un aprendiente de su entorno. En torno a esta noción Miranda (2017) afirma:

La realidad es un elemento viviente y evolutivo que se adapta y se modifica a sí mismo. Por lo tanto en esta trama de una realidad cambiante, construir una definición universal de realidad constituye un asunto de infinito alcance pues concebirlo inevitablemente implica ligarlo a nuestra existencia, a cada una de nuestras realidades inmersas en su devenir. Es ser conscientes de la historización de lo que nos rodea, en nuestra corporeidad y en nuestro espacio-tiempo. (p.72)

La realidad como condicionante de la dinámica social impregna el ritmo y el devenir de nuestras vidas. Influye en la forma en cómo la percibimos, imaginamos, interpretamos, comprendemos, organizamos y la habitamos con otros. En otras palabras; la transformamos. Por lo tanto, desde la pedagogía se hace necesario incorporar lo imaginario, familiar, comunal, lo cotidiano, lo cercano, lo lejano, los signos del tiempo y la historia de cada uno y cada una.

Las diversas formas de leer la realidad están intrínsecamente ligadas con nuestras experiencias, interacciones y valores, lo que implica que filtramos la percepción de la realidad a través de un vasto universo de representaciones. Puntos de conexión en los que prevalece nuestra percepción y la forma única e irrepetible de ver el mundo y la realidad. Al respecto Beltrán (2008) señala:

Las relaciones entre realidad social y conocimiento de la realidad social constituyen un caso sumamente peculiar de las que se dan entre mundo y ciencia, ante todo, porque la realidad social es muy compleja, mucho más que la físico-natural, pues está impregnada de sentido que configura su estructura y su funcionamiento. Y, en la misma línea, los individuos que la componen hablan, emiten mensajes complejos de los que depende su comportamiento y el de los demás; y lo hacen en una lengua (de entre una enorme variedad de ellas) que no ha creado ninguno de los hablantes, sino que todos han aprendido. (p.292)

Desde la dimensión pedagógica, abordar el estudio de la realidad con una visión crítica implica, una reorganización del mundo de representaciones, experiencias personales y parámetros axiológicos de cada persona, tanto en el plano individual como en el colectivo; modelados o determinados por los distintos condicionantes sociales, culturales y morales. Esta noción nos permite obtener diversas miradas que nos acercan a cada realidad desde diversos ángulos, propiciando la reflexión sobre la actitud crítica y reflexiva ante las diferentes problemáticas que presenta la realidad ya que según Freire (2002:36), la práctica docente crítica implica en el pensar acertadamente y encierra el movimiento dinámico, dialéctico, entre el hacer y el pensar sobre el hacer.

El análisis de realidad desde una visión crítica y disruptiva presupone la interacción con otras nociones que abordan cada fenómeno social desde diversas miradas como la cultura, la geografía, la historia. Martínez (2009) postula que los fenómenos físicos, biológicos, sociales, ambientales y políticos, tienen interconexiones, interdependencias, reciprocidades y por tanto, es necesario y valioso considerar la coherencia integral, sistémica y ecológica de tales fenómenos; de lo contrario, los resultados del aprendizaje serán simples y aislados. Monroe, Torres y Jiménez (2016) añaden:

La complejidad del conocimiento se caracteriza por mirar la realidad de manera sistémica. La visión sistémica permite apreciar la realidad educativa como una estructura que hace posible valorar distintos componentes, elementos diversos, variedad de interacciones, diversidad de conflictos tanto en lo social como en lo económico y en lo ambiental. Abordar lo real; esto es, pretender el conocimiento de la situación y la condición educativa, reclama el empleo de saberes, habilidades, estrategias y actitudes diversas para conocer diferentes ángulos de dicha realidad. (p.13)

III. CONTEXTO Y REALIDAD: NUEVOS RECURSOS DIDÁCTICOS

Proponer la realidad como recurso y ámbito de estudio implica concebirla como una fuente inagotable de posibilidades para leer el entorno físico y social. Desde esta perspectiva el espacio y tiempo constituyen coordenadas en un amplio espectro de contextos, situaciones, lugares y no lugares. Por lo tanto cada espacio social obedece a una serie de condicionantes establecidos por la dinámica sociohistórica que ofrece una vasta gama de información para interpretar y recrear la realidad de diversas formas y utilizando distintos lenguajes.

Nuestra vida constituye una fuente constante de conocimientos, una asombrosa cantidad de información inscrita en nuestra existencia, incluso desde antes del nacimiento. La generamos sincronizadamente y somos parte de ella. Esta creación de conocimiento pasa por distintas etapas, una de ellas es la sensorial, etapa que nos permite conocer el mundo a través de lo que percibimos a nuestro alrededor con nuestros sentidos y la intuición.

En esta dimensión, cada lenguaje evoca el entendimiento, la complejidad de relaciones en donde los seres aprendientes debemos intentar ver, ya no sólo con nuestros ojos, sino también con otras formas de percepción de la realidad; ya que cuando conocemos y nos sensibilizamos por lo que nos rodea, sentimos y pensamos con él y los otros; somos capaces de internarnos en el pensamiento humano, sabremos entonces preguntar y saber escuchar. Así, comprendemos de forma armónica el lenguaje estético que caracteriza a la cultura local y planetaria. Por lo tanto, se vive y se piensa, de manera holística e integradora.

IV. LA OBSERVACIÓN: GÉNESIS DE LA PREMISA

La percepción del entorno y la realidad supone un estado de conciencia que nos permite interactuar de manera vital con diversos contextos, construyendo y deconstruyendo nuevas formas de mirar el mundo y de representar la realidad. Desde esta visión cada uno de nuestros sentidos, constituyen valiosas herramientas para descubrir y distinguir la vasta complejidad del mundo que nos rodea.

La observación es una forma por medio de la cual se crea un vínculo concreto, dinámico y constante entre quien observa y el hecho o fenómeno, y que se orienta a enfocarse en la lógica de las formas, los procedimientos y las relaciones e interrelaciones que se suscitan dentro de una realidad estudiada o fenómeno. El cual puede ser un evento natural o social, como lo describen Campos y Lule (2012) al mencionar que el fenómeno:

se entiende como todo suceso natural o social que existe independientemente del observador; el fenómeno, es algo perceptible que se presenta como realidad objetiva en un espacio y tiempo, fiable de ser visto por sus atributos tangibles, por lo tanto, éste puede causar confusión al tratar de conocerle, de ahí que se diga que observar, no sólo es ver, sino analizar, siendo esto último el papel que debe jugar el investigador al momento de hacer la observación. (p.50)

Como punto de partida para la exploración del fenómeno, la observación constituye una herramienta que nos sitúa frente a un universo de posibilidades para palpar de forma sensible, el entretejido social y la vasta gama de interacciones presentes en múltiples escenarios o contextos. Al respecto Campo y Lule (2012) señalan:

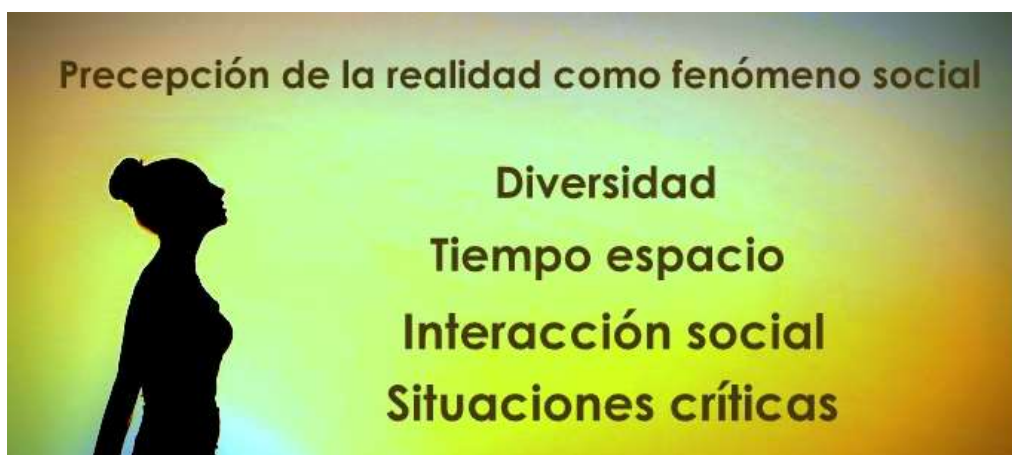
la observación requiere de atributos para su aplicación, así como también el desarrollo de habilidades previas que establezcan las condiciones de manera tal, que los hechos observables se realicen en la forma más natural; es decir, sin que exista la intervención de juicios previos y de esta forma dar pie a prever la conducta que asumirá el investigador ante el fenómeno a observar; o sea, tomar en cuenta hasta donde sea posible, todos los elementos que puedan intervenir de forma directa o indirecta en el proceso de la observación. (p. 51)

Las diversas formas de observar la realidad están intrínsecamente relacionadas con nuestras experiencias, interacciones y valores, lo que implica que filtramos la percepción de la realidad a través de un vasto universo de representaciones. Desde esta concepción, la observación debe realizarse mediante el uso de todos los sentidos y canales perceptivos, de tal modo que nos permita aprehender la realidad de una manera sensible y orgánica para su comprensión; en donde la intuición, los presentimientos, la incertidumbre y las dudas, son determinantes en cualquier investigación ya que nos da la posibilidad de percibir distintos matices de cada realidad y sí poder para recrearla. Al respecto Cortés (2016) afirma:

Procurar una aproximación a la observación y a la escucha demanda un esfuerzo de indagación, acerca de la naturaleza de sus determinantes, sus límites y posibilidades, requiere también de un deseo de preguntar y preguntarse qué es lo que está pasando en este momento en la observación determinada. (p.68)

La percepción de la realidad como fenómeno social, involucra una mirada abierta y flexible que posibilita el reconocimiento de condicionantes sociales (ver figura 1) que inciden en la dinámica de cada espacio, tal es el caso de la diversidad, concebida en todas sus manifestaciones, el escenario sociogeográfico que la delimita, la vasta gama de interacciones entre los actores sociales, así como las situaciones críticas que se establecen como circunstancias ideales para ser representadas mediante lenguajes expresivos como es el caso del teatro.

FIGURA 1. LA PERCEPCIÓN DE LA REALIDAD DEBE INVOLUCRAR UNA MIRADA ABIERTA Y FLEXIBLE QUE NOS PERMITA RECONOCER CONDICIONANTES SOCIALES



Fuente: elaboración propia.

V. EL TEATRO: UN LENGUAJE PARA LA EXPLORACIÓN DE LA REALIDAD

Bajo esta premisa que propone el lenguaje teatral como una ruta de exploración pedagógica del tejido social, es necesario considerar que el juego escénico en sí, se constituye un recurso metodológico expresivo y fundamental, para mediar nuevas formas disruptivas de construir aprendizajes y detonar procesos de análisis que aborden temas esenciales que inciden en cada realidad estudiada.

Desde esta perspectiva el juego escénico adquiere un alto valor pedagógico ya que permite desarrollar y fortalecer integralmente un conjunto de actitudes, habilidades y conceptos transdisciplinarios que no se podrían trabajar aisladamente y que ayudan a cada estudiante a tomar conciencia de la realidad social y cultural que caracteriza su entorno. Visto como una metodología para la construcción de saberes, Moreno (2016) afirma que el juego:

posibilita la simbolización y, según la capacidad de simbolización del sujeto este podrá jugar libremente juego y simbolización van por tanto estrechamente unidos y no solamente en infancia si no durante toda nuestra vida por incorporar el juego como parte de la mediación permite crear ese en arios donde la posibilidad que se concreta donde se disuelve nudos y se crean lazos de sus superan dificultades y donde se proyectan deseos. (p.18)

De modo que desde la pedagogía, el juego escénico o teatral se constituye una herramienta para la exploración de procesos disruptivos de formación pedagógica ante la necesidad de inspirar nuevas metodologías, optimizar los procesos de aprendizaje y ser un aporte significativo a la formación pedagógica y cultural del estudiantado desde la expresión artística. Ese conocimiento obtenido a través de la experiencia sensible posee estética que deriva de la palabra “*aisthesis*” que significa sensación, ese sentir, ese diálogo cognoscitivo individual y colectivo con el entorno. En este sentido la memoria sensorial y la memoria emotiva constituyen dos importantes bastiones en el proceso de simbolización y recreación de múltiples personajes, así como de diversas realidades.

VI. LA CREACIÓN TEATRAL O RECONSTRUCCIÓN DE LA REALIDAD

En esta premisa prevalece la exploración pedagógica con una visión crítica, relacionada con la necesidad de expresar y representar diversos aspectos que caracterizan cada realidad, a través del lenguaje teatral. Involucra la creatividad como un componente indispensable para recrear lo observado y proponer visiones alternas que podrían dar respuestas a problemas sociales. Al respecto Moreno (2016) señala:

La creatividad debe ser protagonista en cuanto que aporta una mirada crítica sobre la realidad colectiva y pretende buscar alternativas para que las cosas sean de otra manera distinta, mejor. Propone repensar el lugar de cada uno y el contexto resignificando tanto la propia identidad como la dimensión colectiva. La creatividad constituye una importante herramienta para la transformación social ya que permite le formular de manera crítica los significados propios y compartidos reconstruyendo sentidos alternativos. (p.136)

La creación teatral propicia de forma individual y colectiva, la exploración de lenguajes y formas de interpretar y representar la realidad inmediata, desde una postura crítica que va más allá de lo meramente estético. Trasciende prácticas educativas tradicionales propiciando la fusión de nuevas formas disruptivas de mediación pedagógica, que a su vez implican formas alternativas de comunicación, de evaluación, de motivación, de participación, de relación entre actores del proceso, de articulación y de organización, entre otras.

En este sentido la mediación para la creación teatral puede complementar estas nuevas formas de abordar la observación y la adquisición de nuevos lenguajes para representar la complejidad social (fenómeno), conformada por la vasta gama de situaciones a que nos enfrenta la realidad y cómo nos afecta. En esta dimensión Moreno (2016) menciona:

La creación permite a las personas contactar color definido con las barreras que cada uno se impone con los estereotipos y los estigmas sociales de manera muy sutil la imaginación puede ser utilizada para juzgar con los límites propios y ajenos y sobrepasar los ingresos es un espacio de creación y de ficción reinventarse y representarse de una manera diferente puede ser un buen camino para explorar otras opciones dar vida me vas ideas y proyectar nuevas realidades. (p.53)

Las posibilidades expresivas que ofrece la creación teatral permiten que los observadores-creadores, así como las todas personas ligadas a la actividad, de manera consciente, nutran el proceso con las vivencias y los aprendizajes construidos a partir de la experiencia creativa. Por lo tanto el tipo de mediación que se proponga, debe privilegiar el desarrollo pleno de cada participante como lo señala Moreno (2016) al afirmar:

La mediación artística recupera algunos conceptos extensamente abordados desde la pedagogía, la psicología y el trabajo social como son el desarrollo integral de la persona rescatar las parte del sujeto y sus potencialidades promover la elaboración simbólica por tanto la superación de conflictos inconscientes y tomar conciencia de la situación actual iniciar un proceso de transformación y reinserción. (p.18)

Desde la perspectiva de la mediación de la creación teatral como estrategia pedagógica, es fundamental partir de una metodología que integre no solo la creación teatral en sí como producto final, sino además las coordenadas o etapas previas que constituyen los insumos primordiales de la propuesta, tal es el caso de la observación, el análisis de la realidad y la exploración de recursos expresivos, en función del abordaje crítico.

Nuestra vida constituye una fuente constante de conocimientos, una asombrosa cantidad de información inscrita en nuestra existencia, incluso desde antes del nacimiento. La generamos sincronizadamente y somos parte de ella. Esta creación de conocimiento pasa por distintas etapas, una de ella es la sensorial, etapa que nos permite conocer el mundo a través de lo que percibimos a nuestro alrededor con nuestros sentidos y nuestra intuición.

VII. EL MEDIADOR: OBSERVADOR-GESTOR DEL PROCESO DE CREACIÓN TEATRAL

En el desarrollo proceso de creación teatral, el papel de mediador como guía es fundamental. Su visión general del mismo es esencial, lo que permite guiar al grupo de observadores-creadores a través de las distintas etapas que dan origen a cada creación teatral. Funge como un facilitador que gesta una serie de situaciones que propician el análisis y la creación, fusionando saberes de la pedagogía y el juego escénico. Al mismo tiempo está presente como participante activo de las experiencias, de manera que se configura en un mediador-creador

La presencia del mediador-creador a lo largo del proceso de creación teatral es esencial, especialmente si consideramos que su rol implica una importante tarea de acompañamiento pedagógico. Al respecto Mañón y Lorente (2003) proponen que el educador “camina junto” a alguien en la intencionalidad de lograr la autonomía de las personas con las que se va trabajar. Por lo tanto es fundamental considerar aspectos que estos autores señalan como primordiales, tal es el caso las capacidades y fortalezas de las personas con las que trabaja y no en las limitaciones o dificultades. El acompañamiento que el mediador brinde a cada observador-creador debe intentar comprender su mundo de representaciones y sus emociones, desde una actitud que le dé la posibilidad de escuchar más allá de las palabras propiciando el diálogo para ayudar a comprender donde lo sitúa el sujeto y el contexto.

Para el mediador-creador, llevar a cabo el entrelazado de estas experiencias conducentes a la creación teatral, debe representar además, una oportunidad para crear una estrategia pedagógica innovadora que involucra un valioso proceso de observación y seguimiento de la creación artística, mediante una metodología flexible y libre que implica a su vez, un acompañamiento para el desarrollo expresivo y pleno, que no solo se concreta con la puesta en escena, sino que se profundiza a través del abordaje crítico de la realidad representada. Como gestor del proceso debe integrar las distintas dimensiones (figura 2) que erigen la experiencia.

FIGURA 2. DIMENSIONES QUE INTERVIENEN EN EL PROCESO DE LA CREACIÓN TEATRAL



Fuente: elaboración propia.

VIII. COORDENADAS DE LA CREACIÓN TEATRAL

En los procesos que dan origen a la creación teatral cada propuesta suele crearse a partir de las ideas y percepciones de las todas las personas se conforman cada equipo de trabajo. Por lo tanto su propósito no solo pretende presentar una obra teatral, sino de construir de forma creativa y dialógica una propuesta escénica con sentido crítico, una creación entre todos los integrantes a quienes se les denominará observadores-creadores.

Cada creación teatral tiene que ver con la realidad o realidades observadas al inicio del proceso, de manera que retoma las historias de vida con su cotidianidad, la rica interacción social de los espacios colectivos y las relaciones simbólicas, expuestas a través del lenguaje teatral. Como en todo trabajo creativo desde la mediación artística, tendrán especial importancia todos y cada uno de los elementos y situaciones que se suscitan durante el proceso construcción de la creación teatral, como es el caso de los ensayos, el análisis, la dinámica grupal y las interacciones que se crean que el acompañamiento que el mediador brinda el grupo.

La creación teatral como metodología en sí misma, es además un espacio de convergencia o encuentro de diversas dimensiones y coordenadas (figuras 2 y 3), mediante las cuales se transita para plasmar mediante el lenguaje teatral, aspectos de la realidad observada como fenómeno social, que se consideran esenciales abordar desde una visión crítica.

FIGURA 3. COORDENADAS MEDIANTE LAS CUALES SE TRANSITA PARA PODER PLASMAR ASPECTOS DE LA REALIDAD OBSERVADA



Fuente: elaboración propia.

VIII.1 1ª. Coordenada: Encuentro con la realidad

La inicial, la más innegable y requerida. La observación de la realidad que se concreta en el encuentro de los observadores-creadores con los actores sociales, confrontados entre sí, a partir de la interacción social y en el espacio determinado. De esta manera se concibe la observación como una acción esencial y detonante para acceder a la realidad, vislumbrando así, las distintas posibilidades que se gestan en cada espacio-tiempo.

VIII.2 2ª. Coordenada: Estudio crítico

A partir de la realidad observada se genera un análisis que involucra un estudio crítico de las causas y efectos de lo observado, los factores determinantes, los distintos condicionantes tiempo-espacio, las percepciones de los observadores-creadores y su representatividad mediante la creación teatral, considerando para ello distintos lenguajes y formas de abordaje escénico de esa realidad. En algunos casos este análisis del fenómeno puede implicar un posicionamiento político por parte de cada observador-creador, que se expresa mediante la presencia de simbolismos en la creación escénica.

VIII.3 3ª. Coordenada: Convergencia de recursos expresivos

Abarca la exploración y selección de los recursos expresivos en el lenguaje teatral (interpretación actoral, vestuario, movimiento, música, efectos visuales). A esta coordenada corresponde la construcción de significados y simbolismos los cuales operan mediante la estructura de cada propuesta escénica, y en donde la presencia de intérpretes y espectadores confluyen nuevamente. Se analizan y se valoran las posibilidades y recursos escénicos en función del público y la temática.

VIII.4 4ª. Coordenada: La creación teatral

Constituye el fruto esencial de la experiencia y está relacionado con la relectura del contexto y la deconstrucción de la realidad, mediante la puesta en escena que se concreta en la creación teatral. Como producto creativo cada puesta en escena posee el potencial para expresar de múltiples formas, cómo interpretamos y afectamos nuestra realidad.

La creación teatral permite a cada observador creador, explorar otros lenguajes para reinventarse y representarse de una manera diferente, dar vida a nuevas ideas y proyectar otras posibles realidades. Desde la dimensión pedagógica constituye un valioso recurso que puede utilizarse para juzgar con los límites propios y ajenos, aquellos fenómenos sociales que nos afectan de forma individual y colectiva sobrepasando los límites de cada espectador en un espacio de creación y de ficción.

IX. APRENDIZAJES CONSTRUIDOS DESDE LA EXPERIENCIA DISRUPTIVA

Los aprendizajes que se desprenden de esta experiencia son altamente significativos porque trascienden no solo la dinámica del aula universitaria, sino que además inciden positivamente en la formación pedagógica de los futuros maestros, en su desempeño e interacción en las distintas comunidades educativas en las que durante su formación.

Emprender una expedición hacia la búsqueda y construcción del conocimiento de la realidad, nos sitúa ante una lectura disruptiva de nuestra existencia física y espiritual, en la que el conocimiento debe ser concebido desde nuevas visiones o paradigmas que aborden no solamente su génesis de la vida, sino además sus implicaciones como factor determinante de nuestra coexistencia y como punto de partida para una renovada visión del entorno en que los seres humanos somos aprendices y protagonistas.

El abordaje epistemológico que se propone, dentro de un modelo pedagógico humanístico y a partir de expresión creativa, está basado en que aprendemos a lo largo de la vida y en constante interacción con la realidad, donde la capacidad de sentir, de asombro y de admiración, es el fundamento esencial de la pedagogía. De modo que el espacio de construcción de aprendizajes y de encuentro-interacción que no debe ajustarse solamente a un aula, sino inscribirse en cada sitio y momento de la cotidianidad de quien aprende. Articular la realidad con el conocimiento a través el aprendizaje vivencial.

La creación teatral como práctica pedagógica disruptiva, se orienta a la generación de nuevas ideas o experiencias que buscan alcanzar sus propósitos de formas diferentes a las tradicionalmente conocidas y aceptadas. Éstas comprenden diferentes ámbitos como espacios de aprendizaje como lo son los sitios que aglomeran personas en constante interacción, pero además lo trascienden.

Como premisa de mediación pedagógica disruptiva para el estudio crítico de la realidad, la creación teatral permite explorar las diversas formas en que las personas interaccionan con su entorno y en un contexto espacio-tiempo. Permite identificar distintas percepciones en torno a situaciones particulares de la realidad, su naturaleza y los actores sociales que participan en ella. Como forma de expresión liberadora, la creación teatral rompe con las barreras que cada persona se impone con los distintos estereotipos y estigmas asignados por la sociedad sociales que de manera muy sutil impregnan conductas y actitudes, predeterminan roles y establecen relaciones de poder que a su vez inhiben el desarrollo pleno de cada persona.

Crear experiencias creativas y compartidas, siempre es una oportunidad de aprendizaje que propicia el diálogo y convivencia entre personas y sociedades diversas, fortalece sus vínculos sociales y afectivos. La exploración de lenguajes y el intercambio de representaciones desde nuestro universo simbólico, crea lenguajes, metáforas y mensajes que cumplen funciones emocionales sociales y biológicas fundamentales para la evolución en comunidad. También abre espacios de aprendizaje que permiten tomar conciencia de la realidad, favoreciendo la reconstrucción y transformación de esa realidad y así hacia una sociedad más inclusiva y justa.

La mediación desde la expresión creativa debe ser entendida como la integración de procesos de aprendizaje y la realización plena de la persona, que dan sentido a la vida. Un proceso basado en la participación, la creatividad, la investigación y la relacionalidad del intercambio de experiencias que posibilita la transformación individual y social de nuestro entorno. Es la puesta en experiencia, de lo que puede aportar el otro desde su contexto como un recurso indispensable. Una experiencia multidimensional, tridimensional, holística y vivencial.

El mundo ha sufrido cambios vertiginosos en los últimos tiempos. Cambios que ni siquiera pasaban por nuestra imaginación. Cambios que han tomado por sorpresa a todos los habitantes de este planeta y que nos involucra a todas y a todos, que se han filtrado en la totalidad de campos de la sociedad y que amenazan con una mayor desigualdad social, una fragmentación de la sociedad, peligros ambientales impensables, cambios en las formas de trabajo, en la conformación de nuevas estructuras de familia, en la inestabilidad y relatividad de las normas y en la diversificación de vida y culturas.

A partir de este escenario social es ineludible la concepción de nuevos paradigmas que permitan formular una pedagogía alternativa basada en el conocimiento presente en nuestro entorno social y físico. Paradigmas que rompan con la visión tradicional de dualidad y por ende mecanicista del aprendizaje; que concedan una visión integrada de mundo, dando paso así a una nueva visión de la vida, de la mente y del aprendizaje, donde este último es integral y por tanto transforma la totalidad de la persona y todo lo que existe a su alrededor.

Desde un nuevo paradigma es necesario comprender que la pedagogía contemporánea requiere establecer nuevos puntos orientadores para alcanzar las condiciones que privilegien el desarrollo cognitivo y espiritual en el que se valore e integre el entorno físico y social de la realidad compleja.

La pertinencia social de esta propuesta de mediación, consiste en la concreción de una necesaria, urgente y renovada noción del aprendizaje desde la experiencia disruptiva e interacción con el entorno, propiciada y enriquecida por una mediación pedagógica cuyo motor inspirador sea en sí, el descubrimiento y la observación de la realidad. Un modelo idóneo para detonar procesos de espacio-aprendizaje donde quienes aprenden, conformen comunidades aprendientes en armonía con su entorno biofísico y social.

Algunas sendas que pueden guiar este tipo de abordaje de la realidad, como recurso disruptivo e integrador de la reflexión y la expresión, se citan a continuación:

- Percibir la realidad como una compleja red de interconexiones y de dinámicas relaciones ilimitadas.
- Concebir la realidad de manera multidimensional en la que actúan diversas dinámicas sociales de forma simultánea.
- Resignificar la realidad y el entorno como fuentes de conocimiento.
- Traspasar los límites del paradigma tradicional por asignaturas o áreas, hacia una nueva premisa más integradora del conocimiento presente en el entorno.
- Explorar la pertinencia del uso de otros lenguajes (lúdico, estético, creativo) para el abordaje crítico de temáticas de la realidad social.
- Reconocer que la construcción y el reconocimiento de identidades y diversidades, donde existe interrelación y conectividad con otros seres.

“Cualquier acción que intente hacerle ver otras cosas al maestro, tiene que empezar por derrumbar lo que él suponía bien establecido y clasificado”

Emilia Ferreiro, 2010

X. REFERENCIAS

- Bunge, M. (2007). *La investigación científica*. Su estrategia y filosofía. México, Siglo XXI.
- Campos, G., Lule, N. (2012.). La observación, un método para el estudio de la realidad. *Revista Xihmai* VII (13), 45-60, Enero-junio de 2012. Consultado el 16 de enero de 2018 en <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/203/178>
- Cortés, M. (2016). *El tiempo libre y el juego en la educación: propuestas pedagógicas*. 1ª. Ed. Rosario: Homo Sapiens Ediciones
- Flores, Luz Emilia y otros. (2009). *Comunidad aprendiente*. Ediciones Sanabria. San José, Costa Rica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- Mañón, Q. y Lorente, X. (2003). *L'acompanyament i l'educador social*. En J. Planella y J. Vilar. *L'educació social: projectes, perspectives i camins*. Barcelona: Plenilini.
- Martínez, M. (2009). Hacia una epistemología de la complejidad y transdisciplinariedad, en *Utopía y Praxis Latinoamericana*, v.14 n.46 sep. 2009
- Miranda, L.A. (2017). Juego escénico y expresión: un abordaje lúdico de la realidad en la mediación pedagógica. III Congreso Internacional de Investigación y Docencia de la Creatividad. Granada, España.
- Miranda, A., Vásquez, E. y Rosabal, S. (2016). Arte y Expresión Lúdica en el Caleidoscopio de Estilos de Aprendizaje: Una Propuesta Innovadora para la Formación de Docentes de Educación Primaria en la Universidad Nacional de Costa Rica. En L. Miranda, P. Alves, C. Morais y D. Barros (Org), *Estilos de Aprendizagem e Inovacao Pedagógica* (pp. 43-58). Portugal.
- Miranda, L.A. y Cubillo, K. (2010). Sensibilización y disposición al cambio, a la luz de los retos y desafíos de la actual coyuntura educativa. *Revista Electrónica Educare*. Vol. XIV, N° 2, [173-185], ISSN: 1409-42-58, Julio-Diciembre, 2010 consultado el 21 de marzo de 2018 en <http://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/viewFile/909/834>
- Monroy, M., Torres D., Jiménez, A. (2016). Epistemología: La Complejidad del Conocimiento Educativo. *Revista Xihmai* XI (22), 7-28, Julio – diciembre 2016 consultado el 2 de febrero de 2018 en <http://www.lasallep.edu.mx/xihmai/index.php/xihmai/article/view/267/241>
- Moreno, A. (2016). *La mediación artística. Arte para la transformación social, inclusión social y el desarrollo comunitario*. Ediciones Octaedro, S.L. Barcelona, España.

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ÁREA DE MATEMÁTICA

SILVINO DE LIMA, ALDINETE
LIMA, IRANETE MARIA DA SILVA

A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA NA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: ÁREA DE MATEMÁTICA

I. INTRODUÇÃO

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)¹ foi criada no Brasil para atender as reivindicações dos movimentos sociais quanto às especificidades das escolas do campo na luta por uma educação de qualidade socialmente referenciada.

Molina (2009) afirma que os professores² em formação, que irão atuar nas escolas do campo, devem ter domínio dos conceitos e conteúdos das áreas de conhecimento que irão ensinar, mas também dos saberes relacionados ao campo e ao campesinato. No entanto, a materialização do ensino com estas características no chão da escola é possível apenas quando se pauta nos princípios da Educação do Campo (Caldart et al, 2012), que estão em consonância com a Pedagogia da Alternância (Gimonet, 2007). Esta pedagogia concebe a comunidade como ambiente de ensino e de aprendizagem, para além do espaço físico que delimita a escola ou a universidade e busca estabelecer relações entre eles, constituindo o ciclo de saberes.

Considerando este cenário, apresentamos um recorte da pesquisa de doutorado que está em andamento e versa sobre a formação de professores de matemática em cursos de Licenciatura em Educação do Campo, vinculados ao Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação (MEC).

A investigação foi realizada em três instituições formadoras situadas, respectivamente, nas Regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste do Brasil, com o intuito de responder a seguinte questão: que elementos da Alternância Pedagógica estão presentes nos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo que tem Matemática como área de concentração?

A pesquisa se ancora nos estudos realizados em três domínios: a formação de professores do campo, o ensino de Matemática à luz da Educação Matemática Crítica e a Alternância Pedagógica.

Para além desta introdução, trazemos neste artigo uma breve discussão sobre a LEdoC, focando o lugar da Matemática na formação de professores do campo. Em seguida, apresentamos, em síntese, o percurso metodológico que adotamos na etapa da pesquisa que constitui este artigo, os resultados já obtidos e nossas considerações sobre o desenvolvimento do estudo.

II. A LEDOC E O LUGAR DA MATEMÁTICA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A LEdoC nasceu com a finalidade de formar professores por área de conhecimento, para ensinarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio em escolas do campo. Arroyo

¹ Utilizamos a sigla LEdoC para designar a “Licenciatura em Educação do Campo”. Reconhecemos, porém, que outras siglas são utilizadas, a exemplo de LECAMPO e LeduCampo.

² Reconhecemos a relevância do debate e das pesquisas científicas sobre gênero. Esclarecemos, portanto, que os termos “professor”, “licenciando”, “aluno”, “autor”, “pesquisador” e “camponês” utilizados neste artigo fazem referências a todos os gêneros.

(2012) sublinha que é no bojo das lutas contra a opressão dos camponeses lideradas pelos movimentos sociais do campo que surge essa proposta, visando superar o modelo homogêneo e hegemônico de formação de professores.

De fato, o debate sobre a formação de professores do campo vem se efetivando desde a construção coletiva da *Declaração Final da II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo*, realizada em 2014 em Luziânia no Estado de Goiás e se fortaleceu no *Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC)*, criado em 2010 e constituído por representantes de diversas instituições formadoras, dos movimentos sociais do campo e da sociedade civil organizada.

A primeira experiência de formação de professores do campo por área de conhecimento teve início em 2007, por meio da implantação de um projeto piloto em quatro universidades brasileiras: Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal da Bahia (UFBA) e a Universidade Federal de Sergipe (UFS). Após esta primeira experiência, o MEC lançou três editais com chamadas públicas para seleção de PPP de cursos de LEdoC em instituições públicas de ensino superior. São eles: Edital n. 2 de 23 de abril de 2008, Edital n. 9 de 29 de abril de 2009, Edital n. 02 de 31 de agosto de 2012 (BRASIL, 2008; 2009; 2012).

O primeiro edital (BRASIL, 2008) convocou instituições públicas para oferecer cursos que funcionaram por um período pré-determinado, atendendo apenas uma turma única. No segundo edital (BRASIL, 2009), o MEC convocou as instituições a apresentarem propostas para cursos permanentes que deveriam integrar o rol de cursos por elas oferecidos. O terceiro e último edital (BRASIL, 2012), que também convoca as instituições para implementar cursos permanentes, traz alterações importantes vis-à-vis dos anteriores, na medida em que incluem os institutos federais no rol das instituições formadoras e prevê o desmembramento das Ciências da Natureza e da Matemática outrora trabalhadas em conjunto. Essa chamada resultou na criação de 42 cursos de LEdoC em universidades e institutos federais sediados nas cinco regiões do Brasil.

Cabe destacar que os dois primeiros editais (BRASIL, 2008, 2009) determinavam que as matrizes formativas dos cursos fossem organizadas os PPP em quatro áreas de conhecimento: (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias. Porém, a ideia de oferecer as Ciências da Natureza e Matemática de maneira integrada não foi consensual entre os pesquisadores. Antunes-Rocha (2009), por exemplo, afirma que esta organização suscitou muitas dúvidas durante a formação na UFMG, dando origem a um debate em torno da área da Matemática: “onde ela se encaixava? Nas Línguas, Artes e Literatura, ou nas Ciências da Vida e da Natureza? Nesse caso não foi possível manter a duplicidade de lugares; criamos uma habilitação específica.” (Antunes-Rocha, 2009, p. 51).

Já Caldart (2011) questionou qual o lugar da docência por área do conhecimento e discute a dimensão do conhecimento integrada ao processo educativo mais amplo. Para a autora é necessário refletir sobre o conhecimento na formação humana além do conhecimento específico necessário para exercer a docência. Para Britto (2011, p. 170), os educadores/pesquisadores envolvidos nessa área de Ciências da Natureza e Matemática tomam por base as categorias: “dialogicidade, problematização, contradição e interdisciplinaridade como orientadoras das reflexões/ações na prática educativa desenvolvidas na interface entre as teorias freireanas, currículo e Educação”.

O debate realizado sobre a organização destas duas áreas do conhecimento na formação inicial dos professores do campo motivou a alteração realizada no último edital, conforme mencionamos, que desvinculou as Ciências da Natureza e a Matemática.

De acordo com Molina (2017), a LEdoC se distingue das demais licenciaturas implementadas no país pelo fato de serem projetadas pelos povos do campo em meio à luta de classe, na busca pela garantia dos direitos humanos e sociais. Assim, a matriz formativa destes cursos contempla as dimensões sociopolíticas e culturais, para além dos conteúdos acadêmicos inerentes às áreas de conhecimento trabalhadas em cada um deles. Sobre isto, a autora ressalta:

A matriz original dessa política de formação docente tem como horizonte formativo o cultivo de uma nova sociabilidade, cujo fundamento seja a superação da forma capitalista de organização do trabalho, na perspectiva da associação livre dos trabalhadores, na solidariedade e na justa distribuição social da riqueza gerada coletivamente pelos homens. (Molina, 2017, p. 592).

É essencial destacar nesse debate que a LEdoC pressupõe um percurso formativo que tem a intencionalidade de transformar os modelos de campo e de escola ainda vigentes na sociedade contemporânea e, para isto, é essencial a adoção de uma metodologia de ensino que possibilite estas transformações. Partindo deste pressuposto, voltamos o nosso olhar especificamente para a formação matemática do professor de escolas do campo, na perspectiva da Alternância Pedagógica.

III. O ENSINO DE MATEMÁTICA À LUZ DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA CRÍTICA

Observa-se nas últimas décadas um crescimento significativo do número de produções acadêmicas que discutem as dimensões sociais, políticas e culturais em articulação com o ensino de Matemática. Os trabalhos sobre a Etnomatemática (D'Ambrósio, 2002) é um exemplo emblemático destas produções. Roseira (2010) ressalta que tais dimensões fazem parte das raízes culturais da Matemática e possibilitam o estabelecimento de relações que são necessárias à sobrevivência da humanidade. Concordando com o autor, entendemos que o ensino de Matemática pautado nestas relações é capaz de modificar o status tradicionalmente atribuído a própria Matemática que é caracterizado pela universalidade e pela estabilidade dos conhecimentos, que passa a conceber as relações que existem entre ela e os diferentes contextos sociais.

A Educação Matemática Crítica proposta por Skovsmose (2008, 2014) pressupõe estas relações no ensino de Matemática por meio da investigação e da criticidade. Ela discute as condições inerentes à construção de conhecimentos matemáticos pelos alunos, a partir de situações de ensino que lhes permite reagir às contradições sociais encontradas na vida real. E isto, como afirma o autor, requer, por um lado, o entendimento dos mecanismos de desenvolvimento da sociedade para tornar possível o exercício da cidadania. Por outro lado, é preciso considerar que a crítica nas aulas de Matemática não deve se restringir aos temas transversais ou aos conteúdos trabalhados em determinadas disciplinas; a crítica deve integrar a concepção de educação que na acepção de Paulo Freire significa ensinar e aprender para a emancipação social e para a justiça social.

Essa abordagem de ensino também coloca em evidência outros aspectos presentes nas aulas de Matemática, a exemplo das condições materiais disponíveis para os alunos e para as escolas do campo como a alimentação, os livros didáticos e o acesso às tecnologias da informação e da comunicação. De acordo com Skovsmose (2014), o olhar para a diversidade de condições disponíveis para os alunos, de uma parte, e o movimento entre as listas de exercícios e os cenários para investigação, de outra parte, fazem parte das preocupações da Educação Matemática Crítica.

A prática educativa que envolvem os cenários para investigação caracteriza-se pelo ensino de conteúdos matemáticos por meio da realização de investigações matemáticas que trazem na sua essência os aspectos sociais, políticos e culturais. Esses cenários são ambientes de

aprendizagem construídos pelo professor para subsidiar o trabalho investigativo do aluno, que são motivados a fazer descobertas e tomar decisões. Assim, ao propor cenários para investigação nas aulas de Matemática, o professor materializa a sua intenção de se contrapor a uma abordagem de ensino centrada apenas na resolução de exercícios que, na maioria dos casos, não favorecem a criticidade.

IV. A ALTERNÂNCIA PEDAGÓGICA

A Pedagogia da Alternância teve origem na França no início do século XX. De acordo com Queiroz (2004), ela surgiu para atender à necessidade de jovens agricultores franceses que não tinham disponibilidade para frequentar a escola, visto que o trabalho com a produção agrícola exigia maior dedicação. A questão que permeou o diálogo entre as famílias foi a seguinte: como o jovem poderia ter acesso à educação e ao mesmo tempo contribuir com a produção agrícola da família?

Em busca de resposta para este questionamento, os agricultores apresentaram uma proposta previa a permanência dos jovens por três semanas em suas propriedades trabalhando com suas famílias e frequência na escola durante uma semana por mês. Assim, como acentua Ribeiro (2010), construiu-se a primeira *Maison Familiale Rurale*³ (MFR) no Sudoeste da França, em 1935.

Para Gimonet (2007), essa experiência tinha a finalidade de oferecer a formação integral dos jovens e, ao mesmo tempo, contribuir para o desenvolvimento do território camponês, respeitando princípios como: a articulação dos tempos e dos espaços da formação, a cooperação, a ação e a autonomia. O autor destaca que o conceito de Alternância Pedagógica ultrapassa o ato de alternar os tempos formativos e se constitui em um conceito de escola: “[...] uma outra escola que não opõe mais a teoria e a prática, porque existe prática, teoria, conceito em todo lugar. Porque a mão e o pensamento se juntam sempre. Porque o saber é a ação e a ação é o saber.” (Gimonet, 2007, p. 129).

Refletindo, em particular, sobre o ensino superior, Santos (2012) ressalta que além de modificar o papel do professor formador, a Alternância Pedagógica favorece a realização do ciclo ação<>reflexão<>ação, na perspectiva da transformação social. Esta alternância concebe, portanto, que os processos de ensino e de aprendizagem podem ser vivenciados tanto na escola ou na universidade quanto em outros espaços formativos, a exemplo dos familiares, culturais, de trabalho e de produção, permitindo o estabelecimento de novas relações e, conseqüentemente, a construção dos círculos de saberes.

De fato, a vivência da alternância pedagógica ainda é um grande desafio para muitas escolas do campo e, também, para as universidades que ofertam a Licenciatura em Educação do Campo. Molina (2015) alerta para os riscos provocados pela não compreensão do conceito de alternância, que podem levar algumas instituições formadoras a privilegiar apenas o tempo universidade como espaço de formação e considerar o tempo comunidade como um espaço no qual os futuros professores realizam atividades pontuais, que não necessitam de planejamento tampouco de acompanhamento pedagógico pelos professores formadores.

Assim, considerando que a Alternância Pedagógica é a metodologia de ensino que, por força de edital ou por convicção metodológica, são adotadas pela LEdoC, buscamos compreender como ela é contemplada nos projetos dos cursos nas universidades que selecionamos para realizar a pesquisa.

³ Casas Familiares Rurais.

V. PERCURSO METODOLÓGICO

Conforme anunciamos, este artigo se restringe a uma das etapas da pesquisa em desenvolvimento e consiste na análise dos Projetos Político Pedagógicos (PPP) dos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo de três universidades federais brasileiras localizadas nas regiões Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste do país. Para preservar o anonimato das instituições utilizamos aqui a seguinte nomenclatura: Universidade A, Universidade B e Universidade C. Os referidos projetos estão disponíveis nas páginas eletrônicas das instituições, o que nos permitiu o acesso para realizarmos a análise documental que, como afirma Cellard (2014), permite ao pesquisador desconstruir, triturar o material coletado e depois reconstruí-lo para responder seus questionamentos.

Nosso objetivo foi, portanto, identificar elementos da Alternância Pedagógica que estão presentes nos Projetos Político Pedagógicos dos cursos de LEdoC, particularizando a área de Matemática.

A análise foi realizada com base nos estudos sobre as políticas de formação de professores do campo, a Educação Matemática Crítica e a Pedagogia da Alternância, que nos permitiram definir a priori as seguintes categorias: articulação, diálogo e ação. A articulação, como acentua Molina (2017), é possível entre o ensino, os saberes dos povos camponeses e as características dos territórios; e entre as instituições e organizações como a universidade, a escola, a comunidade e os movimentos sociais. O conceito de diálogo é aqui concebido na acepção freireana e retomado por Alrø e Skovsmose (2006) e Skovsmose (2014) como sendo um fator primordial para a formação matemática, tanto dos professores quanto dos alunos, na perspectiva da emancipação humana e social. A ação é uma característica essencial da Alternância Pedagógica (Gimonet, 2007) quando a finalidade do ensino é a transformação da sociedade camponesa por meio da educação.

VI. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Apresentamos nesta seção uma síntese dos resultados da análise documental organizados em torno das categorias analíticas que pré-definimos.

VI.1 *Articulação*

A articulação entre os conteúdos matemáticos e as dimensões sociais políticas e culturais do campesinato está presente nos PPP dos três cursos investigados de diversas maneiras:

No PPP da universidade A ela é contemplada entre os componentes que compõem a matriz curricular; entre os núcleos formativos geral, sociopolítico, pedagógico e específico; entre a pesquisa, o ensino e a extensão; e entre as ações realizadas na universidade, nas escolas e nos espaços não-escolares. Estas articulações permitem a formação de professores nos dois tempos formativos: tempo universidade e tempo comunidade.

No PPP do curso da universidade B ela é contemplada na seção que trata dos princípios teóricos e metodológicos, no qual se busca articular a teoria e a prática como espaços de investigação, reelaboração, reinvenção e criação. Na construção do projeto tomou-se como pressuposto que a prática não está desvinculada dos saberes e também que o trabalho intelectual está intrinsecamente articulado às ações humanas.

O PPP do curso da Universidade C preconiza que a observação, a investigação, a pesquisa e a análise, como também as sínteses das atividades realizadas nos tempos universidade e comunidade, devem ser construídas de maneira articulada.

VI.2 *Diálogo*

Os projetos dos três cursos de Licenciatura em Educação do Campo colocam em evidência a relevância do diálogo para a formação de professores na perspectiva da emancipação humana e da transformação social.

Os PPP das Universidades A e C enfatizam a necessidade de as LEdoC se fundamentarem nos princípios da Educação Popular (FREIRE, 1987) e, desse modo, reconhecem a dimensão dialógica como sendo um elemento estruturante para a organização metodológica das atividades dos cursos.

O PPP da Universidade B se organiza na direção e traz a seguinte orientação: “construir coletivamente, e com os próprios estudantes, um projeto de formação de educadores que sirva como referência prática para políticas e pedagogias de Educação do Campo”. (UNIVERSIDADE B, 2009, p. 14-15).

Entendemos que esta característica dos cursos permite, em potencial, a construção de diferentes ambientes de aprendizagem, na perspectiva da Educação Matemática Crítica, pelos professores formadores. O diálogo é, de fato, uma das principais ferramentas que dispomos para impulsionar o movimento que é necessário entre o trabalho com as listas de exercícios, comumente utilizadas pelos professores de matemática, e a construção dos cenários para investigação que favorecem o questionamento e a crítica às realidades vividas pelos sujeitos educativos. Um cenário para investigação possibilita a reflexão e a investigação, empoderando os futuros professores de Matemática a exercer a responsabilidade educativa e social de ensinar os conteúdos matemáticos para contribuir para a transformação social.

VI.3 *Ação*

A análise do PPP do curso da Universidade A evidencia que um dos principais objetivos da formação é para contribuir com a organização pedagógica e para a prática do professor nas escolas do campo, tendo como foco as habilitações por área de conhecimento, o que inclui a Matemática. Para tanto, o projeto do curso prevê a realização de diversas ações nos dois tempos formativos proporcionados pela alternância pedagógica.

O PPP do curso da Universidade B traz em destaque que as ações a serem desenvolvidas no tempo comunidade devem valorizar a cultura e os saberes dos camponeses, buscando se contrapor ao modelo de formação urbanocêntrico, visto que o acesso ao ensino superior foi historicamente negado à população do campo. Assim, o projeto do curso preconiza o estabelecimento de uma estreita relação os conteúdos matemáticos e as dimensões políticas, sociais e culturais do campesinato, tanto no tempo universidade quanto no tempo comunidade.

De igual modo, o PPP do curso da Universidade C propõe a formação de professores como ferramenta de/para o desenvolvimento social. Nesse sentido, as ações propostas têm por finalidade formar profissionais para “uma atuação pedagógica de perspectiva transdisciplinar e articuladora das diferentes dimensões da formação humana pretendida”. (UNIVERSIDADE C, 2009, p. 16).

Em síntese, observamos que as ações previstas nos projetos dos três cursos têm por finalidade formar professores para atuar nas escolas do campo, observando os princípios da Educação do Campo por meio da vivência dos tempos formativos em Alternância Pedagógica que favorece o desenvolvimento de estratégias de intervenção nas realidades dos sujeitos educativos.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo traz um recorte da pesquisa em desenvolvimento sobre a formação matemática de professores em cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) oferecidos por universidades brasileiras. Por meio de uma análise documental, buscamos identificar elementos característicos da Alternância Pedagógica presentes nos projetos dos referidos cursos.

Os resultados obtidos revelam que os PPP dos três cursos investigados contemplam a articulação, o diálogo e a ação em momentos distintos da formação de professores, seja no tempo universidade ou no tempo comunidade. Estes elementos são encontrados também nos trechos dos projetos que tratam especificamente da área de Matemática. O ensino de conteúdos matemáticos em articulação com as realidades dos povos camponeses, a formação para a cidadania por meio do diálogo com os diversos atores sociais, o planejamento de ações para serem desenvolvidas em espaços formativos distintos são elementos característicos da Alternância Pedagógica encontrados nos projetos analisados.

Cabe observar, no entanto, que a análise aqui apresentada não permite afirmar que os elementos prescritos nos projetos se materializam, de fato, na formação dos professores. Por isto, foi necessário desenvolver uma nova etapa da pesquisa que consistiu na observação in lócus de momentos formativos nos três cursos investigados. A análise desta etapa da pesquisa está atualmente em andamento e será objeto de futuras publicações...

VIII. REFERÊNCIAS

Alrø, H. & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.

Antunes-Rocha, M. (2009). Licenciatura em educação do campo: histórico e projeto político-pedagógico. In: Antunes-Rocha, M & Martins, A. (Org.). *Educação do campo: desafios para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Arroyo, M. (2012). Formação de educadores do campo. In: Caldart, R. Pereira, I. Alentejano, P. & Frigotto, G. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular.

Brasil. (2008). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 02, de 23 de abril de 2008. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Edital de Convocação nº 09, de 29 de abril de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Brasil. (2012). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Edital de Chamada Pública nº 2, de 31 de agosto de 2012. *Diário Oficial da União*, Brasília.

Britto, N. (2011). Formação de professores e professoras em educação do campo por área de conhecimento: ciências da natureza e matemática. In: Molina, M. & Sá, L. (Org.). *Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Caldart, R. (2011). Licenciatura em educação do campo e projeto formativo: qual o lugar da docência por área? In: Molina, M. & Sá, L. (Org.). *Licenciatura em educação do campo: registros e reflexões a partir das experiências-piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS)*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Caldart, R. Pereira, I. Alentejano, P. & Frigotto, G. (2012). (Org.) *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, São Paulo: Expressão Popular.

Cellard, A. (2014). A análise documental. In: Poupart, J., Deslauriers, J., Groulx, L, Laperrière, A., Mayer, R & Pires, A. *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Editora Vozes.

D'Ambrósio, U. (2002). *Etnomatemática: elo entre as tradições e a modernidade*. 2. ed., Belo Horizonte: Editora Autêntica.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

Gimonet, J. (2007). *Praticar e compreender a pedagogia da alternância dos CEFFAs*. Petrópolis: Editora Vozes.

Molina, M. (2009). Residência Agrária – Concepções e Estratégias. In: Molina, M.; Esmeraldo, G.; Neumann, P.; Bergasmaco, S. (Orgs.). *Educação do Campo e Formação Profissional: a experiência do Programa Residência Agrária*. Brasília.

Molina, M. (2015). Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*. Editora UFPR, Curitiba, (55), 145-166.

Molina, M. (2017). Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, 38(140), 587-609.

Queiroz, J. (2004). *Construção das escolas famílias agrícolas no Brasil: ensino médio e educação profissional*. Tese. (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

Ribeiro, M. (2010). *Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana*. São Paulo: Expressão Popular.

Roseira, N. (2010). *Educação matemática e valores: das concepções dos professores à construção da autonomia*. Brasília: Liberlivro.

Santos, S. (2012). *A concepção de alternância na licenciatura em educação do campo na universidade de Brasília*. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília.

Skovsmose, O. (2008). *Desafios da reflexão em educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus.

Skovsmose, O. (2014). *Um convite à educação matemática crítica*. Campinas, SP: Papirus.

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

MARIANA DEL ROCÍO AGUILAR BOBADILLA

EDUCACIÓN INTERCULTURAL E INCLUSIÓN EN CONTEXTOS DE EXCLUSIÓN

I. INTRODUCCIÓN

En el siglo XX, los nacionalismos latinoamericanos concibieron una identidad cultural única, como elemento compartido, a la educación como vía para la integración social y homogeneización de la sociedad. El sistema educativo mantiene una organización por encima de la diversidad cultural y las formas de vida que coexisten en la sociedad. En la actualidad proyecto educativo para la Educación en América Latina está inscrito en las políticas sociales de tercera generación, en donde la educación es considerada uno de los indicadores para la inclusión social. El ingreso de estudiantes pertenecientes a los grupos vulnerables (de acuerdo con la ONU indígenas, personas con alguna discapacidad, migrantes y pobres), se ha visto acompañado de medidas compensatorias y acciones afirmativas orientadas a su permanencia y eficiencia terminal.

El propósito es atender los indicadores de desarrollo humano, el abatimiento de la pobreza, así como, generar proyectos productivos en el marco desarrollista, perspectiva de la que aún no ponen distancia los gobiernos “progresistas” de la región, es el caso de los llamados proyectos de etnodesarrollo, desarrollo sustentable, gestión territorial, etc.

La inclusión de los grupos vulnerables en las instituciones educativas mediante políticas asistenciales, está diseñada por cuotas y ha sido subvencionada, inicialmente, por organismos internacionales, instancias privadas e instituciones públicas, a la larga éstas últimas han asumido esa responsabilidad. Estas acciones coincidieron con la aprobación de leyes relacionadas con el reconocimiento de los derechos sobre la diversidad cultural, que se sumaron a las políticas contra la pobreza. La implementación de las políticas de corte asistencial, compensatorio y focalizado asociadas a la educación intercultural precisan de un balance que ponga en perspectiva la educación intercultural en el contexto de las políticas para la inclusión. ¿Qué significa incluir? ¿Cómo se concibe la interculturalidad en el marco de las políticas para la inclusión? ¿Se pueden gestar procesos interculturales sin inclusión o inclusión sin procesos de interculturalidad?

Las políticas sociales para la inclusión se diseñan hacia el abatimiento de la pobreza con una orientación hacia la atención de las desigualdades, matizadas por la cultura como una transversal. La culturización de las políticas adjetivan la gestión de las mismas pero terminan por ignorar las diferencias culturales o hacer de la desigualdad (en términos de la pobreza y la vulnerabilidad) sinónimo de la diversidad cultural, en ambos casos la prioridad es elevar los indicadores de desarrollo social (Bello y Aguilar 2012).

El propósito de esta ponencia es discutir los protocolos interculturales de la inclusión de los llamados grupos vulnerables en la educación, mediante el análisis de la gestión de las políticas para la inclusión y la aplicación de proyectos de educación intercultural en el contexto de la inclusión educativa, que permitan identificar algunas pistas para el balance y dar sentido de futuro a los diferentes en la educación, como el espacio para dar contenido a los conceptos en la práctica, pues en ésta, es en donde los significados cobran sentido.

II. DIVERSIDAD CULTURAL Y POLÍTICAS DE RECONOCIMIENTO

El trayecto de las políticas de reconocimiento han configurado el modelo de atención de la diversidad en la educación, desarrolladas a partir de proyectos educativos derivados de los planes nacionales con base en adaptaciones; en los últimos treinta años, como parte de las

medidas compensatorias y asistenciales, se han dirigido hacia los grupos vulnerables entre los que se encuentran los pueblos indios, las personas con alguna discapacidad y los migrantes. Los grupos vulnerables constituyen un porcentaje significativo de la población mundial, las personas con alguna discapacidad el 15%, aproximadamente 1000 millones, esto representa 48 de cada 100 personas (OMS 2012). Los indígenas residen en 90 países son aproximadamente 370 millones de personas, 6 millones 695 mil 228 hablan alguna lengua indígena. Los migrantes constituyen el 3.3% de la población mundial, se documenta que son 244 millones de personas, (OIM 2017: 13) en 2013 eran 231.5. (OCDE 2013) Estos grupos de población son los más desfavorecidos se encuentran en los rangos de pobreza y pobres, un alto porcentaje es excluido y exhiben una de las caras de la desigualdad.

Las políticas de reconocimiento de la diversidad cultural se ubican en tres momentos: gestionan los procesos de ciudadanía; en el marco de los derechos humanos y en las llamadas políticas de tercera generación de las políticas sociales. El reconocimiento de la diversidad se asocia con el concepto de cultura desde un enfoque esencialista, que tiene su base en lo obvio, en lo evidente, lo visible y conlleva en muchos casos a la folclorización.

El modelo para la atención de la diversidad cultural en la educación mantiene dos proyectos, el de mayor trayectoria educación indígena y la educación especial. Para la década de los ochenta se implementaron proyectos con una perspectiva más abarcadora, pero cada vez más fragmentada mediante la atención de colectivos minoritarios y/o minorizados: personas con alguna discapacidad, indígenas, migrantes, grupos en riesgo, en situación de calle, vulnerables, mujeres, tercera edad etc., población que evidenciaban una diferencia cultural y se encontraban al margen de la escuela. El objetivo fue la escolarización de estos grupos en el enfoque de la “integración educativa” para cursar actividades escolares “habituales”, en la perspectiva de una situación de déficit, pobreza y escasez económica, de un individuo aislado de la comunidad y su contexto cultural, con una clara tendencia hacia la compensación. (Bello y Aguilar 2012)

Las políticas de reconocimiento destacan la diferencia, para asumirla en el discurso de la diversidad cultural y atenderla en términos de desigualdad, en el marco de las acciones políticas sociales para atender la pobreza, concebida como: Desventaja Social, Diferencia y en el marco de las Contradicciones sistémicas, con una orientación hacia la disminución de las resistencias y tensiones que fracturan el tejido social. (Crespo y Lalueza 2003) El sistema no ha abandonado su propósito de someter a sus leyes a todas las sociedades, mantiene su tendencia a uniformar, pero ha descubierto que la homogeneidad a la vieja usanza ya no es rentable, la valoración de la diversidad, al promover la politización de la cultura provoca la despolitización de la economía y la política misma, lo cual favorece sus metas. Las relaciones en contextos multiculturales exigen no solo el reconocimiento, sino el ejercicio efectivo de los derechos; lo cual ha iniciado –mediado por la organización, la lucha y la resistencia- un proceso -en ciernes- de tránsito de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento y el respeto de las diferencias; no obstante, con frecuencia la intolerancia se disfraza de tolerancia, que funciona en tanto el otro renuncia a su diferencia, a su particularidad, de no ser así es excluido. (Díaz Polanco 2006)

La ciudadanía, los derechos humanos y la democracia constituyen una aspiración social, en una sociedad fragmentada, que adopta formas de dominación y exclusión con proclividad a la injusticia, la corrupción y la pobreza.

El concepto de ciudadanía, presupone igualdad de acceso a las oportunidades, no solo en términos materiales y económicos, sino también en términos simbólicos. En esta visión subyace una base de desigualdad y exclusión; en el desarrollo de la historia, el concepto de ciudadanía se relaciona con la igualdad en el marco de los derechos universales, pero a su vez se subordinan las diferencias, no se reconoce la emergencia de nuevas identidades y otras formas de participación y

representación política. El discurso de ciudadanía ya no puede sostenerse sobre la base de la igualdad de derechos, y la equidad en las oportunidades. Es necesario reconocer desigualdades materiales, simbólicas y culturales, así como regresar a la exigibilidad de los derechos, hoy reemplazados por las oportunidades.

¿Cómo construir espacios que transiten de la visibilización al reconocimiento; del reconocimiento de la diversidad cultural a la manifestación de la alteridad; de la tolerancia al respeto? La convivencia en una sociedad plural y desigual precisa transitar del reconocimiento, al respeto de la diversidad cultural; de la coexistencia a la convivencia. Trascender la coexistencia de distintas culturas, reconocer identidades propias y diferentes, tomar distancia del pensamiento único que justifica la imposición de creencias, normas y valores de un grupo social dominante como si fueran universales.

En la convivencia entre culturas, identidades y saberes emergen tensiones al mantener los vínculos con la cultura de origen, que no se resuelven sólo con una normativa que considere los derechos sobre la diversidad cultural, porque desde la perspectiva del conflicto, se pretende erradicar la diversidad cultural y por tanto el conflicto. La diversidad cultural, refiere las tensiones propias de la relación entre diferentes, manifiestas en la educación y la institución escolar que tienen el reto de proyectar el ¿cómo transitar el paradigma de la diferencia que sustenta las políticas de reconocimiento, hacia el paradigma de la convivencia?

III. INTERCULTURALIDAD E INCLUSIÓN HACIA LA PEDAGOGÍA DE LA CONVIVENCIA

En la perspectiva de atención a la diversidad cultural se plantea un cambio en la forma de entender la escuela y las relaciones que en ella se establecen, es un hecho que los individuos y las colectividades participan en diversas comunidades culturales, se relacionan por lo menos en el contexto de dos sistemas culturales diferentes y por lo tanto hay interacción entre los sujetos y los sistemas. La escuela y el aula son espacios privilegiados para crear microcultura y microaprendizaje con base en las aportaciones de los diferentes actores.

[...] muchos establecimientos escolares, reúnen a las personas que todo separa, obligándolas a cohabitar, sea en la ignorancia o la incomprensión mutua, sea en el conflicto latente o declarado, con todos los sufrimientos que resultan de ello, no basta con explicar cada uno de los puntos de vista captados por separado. (Bourdieu 2007: 9)

La política educativa orientada a la atención de la diversidad se acompaña de adecuaciones que transformaron el paisaje urbano con la edificación de rampas, ascensores y autobuses adaptados; la normativa se hizo pensando en individuos que siempre habían estado ahí, el caso de los discapacitados, sin embargo, estas transformaciones tuvieron impacto en un sector de la población más amplio.

La trascendencia de los programas de atención a la diversidad radica en el proceso de reconocimiento de los otros, de manera paralela se visibilizaron por lo menos dos sistemas culturales en interacción y afectación mutua.

También hay que confrontarlos como ocurre en la realidad, no para relativizarlos dejando actuar hasta el infinito juego de las imágenes cruzadas sino, muy por el contrario, para poner de manifiesto, por el mero efecto de la yuxtaposición, lo que resulta del enfrentamiento de visiones del mundo diferentes o antagónicas: compromiso, de puntos de vista incompatibles por estar igualmente fundados como razón social. (Bourdieu 2007: 9)

Las políticas de reconocimiento y los proyectos educativos de atención a la diversidad en la educación visibilizan las diferencias y el nosotros se confronta con los *otros*, se reconoce la

alteridad. Pretender una cultura común a todos significa despojar a los grupos culturales de su iniciativa y creatividad; significa convertirse en consumidores y no en creadores de cultura. La cultura hegemónica impone y, expropia, en este sentido las políticas culturales impulsan determinada cultura o rasgos de algunas culturas o, bien, promueven su avasallamiento. La ausencia de instancias de participación democrática, en la definición de políticas e instituciones culturales, donde las culturas y grupos subordinados sean reconocidos y puedan expresarse, genera tensiones.

La interculturalidad como proyecto de política educativa culturizó el currículo y las relaciones en la institución escolar y el aula, así también ha sido el escenario de la emergencia de las tensiones entre los actores diferentes y desiguales puestos en relación en los procesos educativos.

El giro cultural afecta decisivamente también a la educación, al ser ésta un fenómeno cultural en sí y un procedimiento para difundir cultura e intervenir en su dinámica. Pensamos la educación y la realizamos desde y según la cultura, “interferimos” en ella seleccionándola y reproduciéndola como contenido de la enseñanza, también la creamos a través de las prácticas educativas. (Gimeno 2011: 22)

La culturización del currículo, desde el enfoque relativista de la cultura, destaca lo obvio y enfatiza su orientación en los repertorios culturales en detrimento de los procesos de interacción. La culturización del currículum parte de cuatro premisas, reconoce la diversidad, la interacción entre diversos grupos, señala la necesidad de la equidad de oportunidades y plantea la valoración de la diversidad cultural. En el contexto de las políticas de reconocimiento representa un avance en tanto su incorporación y normalización, queda pendiente cómo construir relaciones de convivencia frente a la alteridad.

La diversidad en el contexto educativo se enfrenta con el tipo de alumno que tiene perfilado el sistema, la escolarización afecta al niño y su entorno (Lalueza y Crespo 2000), no obstante, también los procesos de interacción en la escuela cambian dentro de una institución incólume. En este escenario se observan dos procesos y dos sistemas culturales en una relación en la cual se impone uno sobre el otro.

Quizá todo se reduzca a la idea de un paraíso perdido como ideal de vida y de destino que nunca alcanzaremos en este mundo. Frente a la mitificación de la ciencia y la cultura, nacieron movimientos contraculturales que han tachado a la “cultura ejemplar” como dominadora de otras, impuesta en muchas ocasiones por la fuerza” (Gimeno 2011: 14).

La asimilación, lejos de favorecer la integración propicia el aislamiento social y a la pérdida de identidad, particularmente en condiciones de pobreza, lleva a perder el contacto con el sistema y la integridad. “La desigualdad y la exclusión son dos sistemas de pertenencia jerarquizada. En el sistema de desigualdad, la pertenencia se da por la integración subordinada, mientras que en el sistema de exclusión la pertenencia se da por la exclusión. La desigualdad implica un sistema jerárquico de integración social”. (Santos 2005: 195)

Los procesos educativos y la práctica escolar se corresponden con el principio organizador social, no son independientes de lo que el sistema y la sociedad espera y en esa perspectiva se generan los diferentes enfoques en los proyectos para atender la diversidad: asimilacionista, multicultural, intercultural. En consecuencia, la diversidad transita entre la desaparición, asimilación, guettización e integración. La expansión de la escuela, ha tenido un papel fundamental para imponer modelos de vida, su sentido depende del significado y valoración para cada individuo y/o grupo.

La conciencia de la diferencia tiende a regular la relación con otros seres humanos, establece un puente hacia la interacción. La construcción de significados y apropiación de sentidos conforman la plataforma para la convivencia y es uno de los desafíos de la educación intercultural e incluyente, frente a los protocolos de la convivencialidad cifrados en la propuesta curricular.

IV. DE LA DIFERENCIA A LA CONVIVENCIA

La educación en y para la diversidad es una perspectiva en construcción con una visión interdisciplinaria, visibiliza las diferencias en el ámbito de la cultura y pone énfasis en los cambios generados en todos los ámbitos de la sociedad; reconoce la presencia y el protagonismo de los nuevos actores en los proyectos alternativos, sustentados en una noción incluyente capaz de reconocer a todos los actores que actualmente se posicionan en el escenario social y se apropian del espacio público. Un enfoque de esta naturaleza analiza los cambios en las estrategias de vida y relaciones entre los individuos; la capacidad de las instituciones públicas y sociales para incidir en estos cambios; el impacto de los movimientos y las organizaciones de la sociedad civil para establecer prioridades relacionadas con las necesidades en contextos de exclusión, así como la capacidad de estas entidades para desempeñar funciones acordes a las circunstancias actuales.

La articulación de las demandas sobre las condiciones precarias de la exclusión para sacar ventaja política en el marco de las democracias delegativas ha llevado a la confrontación de las prácticas en la escuela, con las prácticas de la comunidad o de grupos sociales en particular, que son y tienen una lógica diferente; las primeras, orientadas hacia la eficacia de los sistemas educativos y por lo tanto para la modernización y el desarrollo de la sociedad. En este sentido, las últimas transformaciones de la educación contemporánea, las reformas educativas y las en políticas del conocimiento se basan en el desarrollo científico y tecnológico que impone la reconversión económica la cual requiere de sociedades más educadas como insumo para el desarrollo, así el conocimiento se convierte en una posesión estratégica. Esto implica la regulación y normalización de la población en el uso del conocimiento, esta regulación se estructura a través de la flexibilización, reforma curricular, evaluación y mercantilización como bases para la innovación y la competitividad: el conocimiento como una mercancía. A esta perspectiva se opone el análisis desde la lógica de la equivalencia y la diferencia, sobre el conocimiento y los saberes cuyo vínculo se establece en términos de desvalorización y es sobre esta base que se instituyen o fragmentan las relaciones sociales, en este caso la contingencia representa sólo sus efectos políticos en las movilizaciones, espacios y procesos de lucha.

Entre los espacios sociales en disputa está la escuela, se convierte en el *locus* donde convergen las desigualdades y las diferencias que se gestan en la realidad social porque las políticas del conocimiento generan relaciones e intercambios en los cuales distintos actores, sin ser los mismos e iguales, determinan que el conocimiento es importante y el estado de realidad no es aceptable; son los riesgos de los procesos de exclusión – homogeneización que conllevan a concebir la realidad de una manera distinta, en este contexto se plantea la necesidad de significar los conceptos y movilizarlos hacia la práctica.

La significación implica que los procesos no son generalizables, hay estrategias puntuales que llevan a poner en el debate las palabras y las prácticas para su resignificación. El acto enunciativo abre la oportunidad para discutir los conceptos, en el caso de la cultura no sólo como tramas significativas de origen diverso, sino situar las relaciones de poder, las ausencias, el conflicto de interés entre diferentes grupos.

Maquiavelo afirma explícitamente que los conflictos cuando se mantienen disputando y no con violencia sangrienta, favorecen la cosa pública porque, paradójicamente, tiene por resultado

conquistar a favor de una parte hasta entonces excluida y marginada, el derecho de estar presente en el gobierno [...] hoy diríamos que terminan ampliando el círculo de la ciudadanía plena y, en consecuencia, de la participación activa en la vida pública. En efecto, cuando no apuntan al aniquilamiento recíproco, los conflictos estimulan la generación de nuevas leyes, fomentan innovaciones institucionales y abren mayores espacios de libertad e igualdad. (Giménez 2007: 58)

En este contexto, la política de educación intercultural y el eje de la convivencialidad difieren diametralmente de los paradigmas de la interculturalidad y la convivencia, porque dejan de lado el principio de desigualdad en el que se sustenta al sistema y evaden el conflicto que genera al buscar minimizarlo en el ámbito escolar. La política de educación intercultural ha sido la respuesta para tratar de forma diferencial a colectivos percibidos como diferentes con la finalidad de interculturalizar tanto el currículum como la práctica en un marco de tolerancia y reconocimiento con base en los principios de discriminación positiva e igualación de circunstancias de elección, que aseguren la convivencialidad, es decir la reducción de tensiones. En cambio, el paradigma intercultural parte del respeto, disposición al diálogo, participación, negociación y cooperación, en la relación de sistemas culturales diferentes implica comprender la interdependencia de culturas, pueblos y grupos sociales a partir de marcos de referencia interdisciplinarios para una convivencia no sólo pacífica, sino creativa hacia la construcción del nosotros.

V. BIBLIOGRAFÍA

Bello Domínguez, J., Aguilar Bobadilla, M. (Coords.) (2012) *Diálogo entre la interculturalidad y la inclusión. Hacia la pedagogía de la convivencia*. México: Unidad 094 D. F. Centro, Unidad 096 D. F. Norte, Universidad Pedagógica Nacional.

Bourdieu, Pierre (Dir.) (2007) *La miseria del mundo*. Argentina: Ed. Fondo de Cultura Económica.

Crespo, I., Lalueza, J. L. (2003) “Culturas minoritarias, educación y comunidad” en A. A: Essomba, M. Ed. *Educación e inclusión social de inmigrados y minorías. Tejer redes de sentido compartido*. Barcelona: Ed. Praxis.

Díaz-Polanco, Héctor. (2006) *Elogio de la diversidad. Globalización, multiculturalismo y etnofagia*. México: Siglo XXI.

IOM. (2017) *World migration. Report 2018*. Suiza: International Organization for Migration.

Lalueza, J. L., Crespo, I. (2000) “Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el guetto y la conciencia de una identidad múltiple” en *Crítica*, 889.

OCDE. (2013) *La migración mundial en cifras*. Disponible en <https://www.oecd.org/els/mig/SPANISH.pdf> consultado el 13 de febrero de 2018.

OMS/BM. (2011) *Informe mundial sobre las personas con discapacidad. Resumen*. Ginebra: Ed. OMS.

ONU. (2010) *La situación de los pueblos indígenas en el mundo*. Disponible en: http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/SOWIP_fact_sheets_ES.pdf Consultado el 4 de Septiembre de 2012.

Giménez, Gilberto. (2007) “Formas de discriminación en el marco de la lucha por el reconocimiento social” en Olivia, Gall Coord. *Racismo, mestizaje y modernidad: visiones desde latitudes diversas*. México: CIICH/CRIM, UNAM.

Gimeno, José Ssacristán. (2013) *En busca del sentido de la educación*. España: Ed. Morata.

Gimeno, José Ssacristán. (2011) *Educación y convivir en la cultura global*. España: Ed. Morata, 3ª ed.

Santos, Boaventura de Sousa. (2010) *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Extensión Universidad de la República/Ediciones TRILCE.

Santos, Boaventura de Sousa. (2005) *Democratizar la democracia. Los cambios de la democracia participativa*. México: FCE., 1ª reimp.

**ENGRANAJE Y GESTIÓN PARTICIPATIVA:
UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DIRECTIVA
EN ESCUELAS RURALES UNIDOCENTES**

LUIS ALFREDO MIRANDA-CALDERÓN

ENGRANAJE Y GESTIÓN PARTICIPATIVA: UNA PROPUESTA DE GESTIÓN DIRECTIVA EN ESCUELAS RURALES UNIDOCENTES

I. LA ESCUELA RURAL UNIDOCENTE EN COSTA RICA

En Costa Rica la escuela rural unidocente es aquella que se encuentra en un medio rural, la cual cuenta con pocos estudiantes, asimismo cuenta con una o un solo docente que se encarga de la parte administrativa y pedagógica de la institución. En algunas ocasiones las escuelas unidocentes no cuentan con la infraestructura adecuada para impartir sus lecciones.

En sus inicios las Escuelas Unidocentes nacieron con el objetivo de ofrecer la primaria completa a “...las zonas más alejadas del país y se caracterizaron porque en ellas se ofrece la primaria completa, atendida por un solo docente” (MEP, 1987, p. 23). Uno de los fines era insertar la educación primaria a lo largo de todo el país además de cumplir propósito de cerrar la brecha educativa que se advertía entre las comunidades urbanas y rurales.

En términos generales, las líneas de la política educativa costarricense del período entre los años 1986-1990, se orientaron hacia el fortalecimiento de la educación en zonas rurales, cuya población es en su mayoría campesina, con el propósito de mejorar y ampliar las oportunidades educativas de las áreas más remotas y poco desarrolladas del país, haciendo énfasis en la educación primaria. Sin embargo, pese a este y otros esfuerzos que se dieron en el pasado, la situación de la educación primaria unidocente no ha mejorado en forma sustancial.

Según datos del Ministerio de Educación Pública de las 3904 escuelas públicas existentes en el año 2002, el 44,9% era unidocentes, absorbiendo apenas el 8% de la matrícula total del país. Las regiones que concentraban mayor cantidad de escuelas unidocentes (entre el 20% y 30% de la matrícula) eran: Coto, Nicoya, Upala y Pérez Zeledón.

De acuerdo a datos del Informe del Estado de La Nación (Estado de la Nación, 2004), el nivel promedio de exclusión se había ubicado en 6%, de repitencia en 11,4% y el de reprobación en 11,0%, cifras muy superiores al promedio anual de primaria. Durante el año 2007 se reportó un total de 4026 escuelas de las cuales 1791 corresponden a escuelas unidocentes.

Para el año 2007, el porcentaje de escuelas unidocentes alcanzaba un 49,75% de las escuelas del país conformado por 1854 escuelas, de un total de 3730 instituciones de educación primaria. Posteriormente en 2012 existían 4.107 escuelas unidocentes que constituían el 36% de la totalidad de escuelas del país. Con una población de aproximadamente 19200 estudiantes

En el año 2017, de 4049 escuelas diurnas de educación primaria existentes en Costa Rica, 1535 corresponden a instituciones unidocentes, es decir el 37,9%, alcanzando una población escolar de 19326 estudiantes, de un total de 406033 estudiantes de todo el país.

En la actualidad, las condiciones y la normativa que rige en estos centros educativos, no ha sufrido cambios sustanciales, lo que paradójicamente ubica a estas escuelas en una situación deficitaria y vulnerable. Algunas de las condiciones que caracterizan a estas escuelas y que aún persisten son las siguientes:

En su mayoría, se ubican en zonas muy alejadas, aisladas en muchas ocasiones del centro de población más cercano.

- a. Atienden poblaciones inferiores a los 31 estudiantes.

- b. Brindan servicios educativos a grupos poblacionales con marcadas características de ruralidad y situación socioeconómica difícil.
- c. Poseen escasos recursos materiales y de infraestructura.
- d. En su mayoría están bajo la responsabilidad de docentes que carecen de formación en aspectos administrativos.
- e. Atienden simultáneamente estudiantes de diferentes grados e impartir todas las materias del currículo escolar.
- f. Su ubicación y difícil acceso genera que sean las instituciones menos atendidas por los funcionarios regionales y nacionales (asesores supervisores, asesores regionales y asesores nacionales).

Estas condiciones sitúan a las escuelas unidocentes frente a problemas específicos que inciden tanto en los procesos pedagógicos, como en la administración y en la supervisión. Por esta razón, estos problemas y características particulares no se toman en cuenta al diseñar innovaciones o mejorar en estas instituciones, se corre el riesgo de desperdiciar recursos y malograr proyectos consignados a elevar la calidad, pertinencia y equidad de la educación primaria pública costarricense.

Como parte del esfuerzo por mejorar las condiciones y calidad de la educación en las escuelas unidocentes, el gobierno y las universidades públicas del país que tienen a su cargo la formación de formadores, han realizado en los últimos 30 años, diagnósticos para determinar los principales problemas que afectan a estas instituciones, entre los que se subrayan, los siguientes:

- Poca formación de los y las docentes que se desempeñan como maestros(as) únicos(as), tanto en el nivel técnico como administrativo.
- Inadecuada y baja calidad de la planta física, equipo, mobiliario y otros servicios de infraestructura.
- La atención simultánea de seis o tres grados en un mismo período escolar, lo que dificulta la acción pedagógica.
- Ausencia de incentivos para los y las docentes que laboran en este tipo de instituciones.
- Problemas de acceso a la comunidad, a alimentos y a vivienda para los y las docentes que trabajan en estas instituciones
- Percepción generalizada de que estas escuelas brindan servicios educativos de inferior calidad.
- Alto nivel de ausentismo del estudiantado.
- Población estudiantil con características, necesidades y edades distintas, que se debe atender en forma simultánea, lo que dificulta la atención de las diferencias individuales.
- Limitaciones significativas de recursos financieros y humanos.
- Poco tiempo disponible del o la docente para diseñar y preparar materiales didácticos.

- Poca colaboración de los padres, madres o encargados(as) en la educación de sus hijos(as).
- Por lo general, los(as) docentes que atienden estas escuelas lo hacen en forma interina y no permanecen en ellas por más de dos años.

Al respecto Van der Bijl (2000), menciona

Creemos que la escuela rural se encuentra en una grave crisis. La escuela ha perdido mucho de su protagonismo histórico en la comunidad, y cada vez tiene que ceder más terreno e influencia a otras instancias socializadoras como los medios de comunicación masiva. Si la escuela quiere jugar un papel en la comunidad de los próximos años, tendrá que cambiar profundamente. El principal desafío para la escuela rural es convertirse en una opción interesante y atractiva para los grupos mayoritarios en el campo, con una educación adecuada a su realidad y sus necesidades, ofreciéndoles instrumentos que les ayuden a mejorar su situación económica y social. (p.60)

Otra característica de estos docentes es la de ser sociables e integrados a la comunidad, para lograr una convergencia de principios ideados tanto en lo administrativo, educativo y comunal. Como Borbón, R. (1994), menciona

Desde el punto de vista sociopolítico, en la generalidad de los casos, la escuela unidocente es el punto de convergencia de las actividades de la comunidad. Es la principal referencia y el sitio donde se desarrollan las actividades cívico–culturales. Centro de reunión para diferentes organismos comunales; en donde se imparten charlas, conferencias, talleres. Por medio de ella se promueven y se realizan campañas de salud, de higiene, de desarrollo de la comunidad, de desarrollo agrícola, de cedulación, de votación, empadronamiento, entre otras. En fin, es en general, la institución más importante de la comunidad rural. (p.14)

Las maestras y maestros que se laboran en comunidades rurales deben de estar dispuestos a dar lo mejor de sí, en el centro educativo y tener presente no solamente el calendario escolar y administrativo, sino entablar e integrar los diferentes grupos sociales, mediante actividades recreativas y sociales para el desarrollo y mejoramiento en las condiciones de vida de la comunidad.

II. OBSTÁCULOS Y LIMITACIONES EN EL NIVEL INSTITUCIONAL

- Carencia de medios de comunicación para relacionarse con la comunidad coordinar acciones con sus superiores.
- Ausencia de representación de la escuela en asociaciones existentes en la comunidad para el mejoramiento social.
- El personal es nombrado para que trabaje con seis grados simultáneamente.
- Relación pobre entre la escuela y la comunidad.
- Ausencia de condiciones en edificios escolares y caminos de acceso.
- Presupuesto insuficiente.
- Alto índice de ausentismo del estudiantado.
- En algunas ocasiones no se nombra a los(as) servidores(as) con la debida anticipación y, a la vez, cuando son nombrados se mantienen en el puesto por poco tiempo.

- No se cuenta con la atención idónea por parte de las autoridades de salud.

III. CONDICIONES QUE DIFICULTAN EL DESEMPEÑO DEL MAESTRO O LA MAESTRA UNIDOCENTE.

- Dificultades para la comunicación y consulta con otros docentes acerca de proyectos y labores administrativas
- Carencia de capacitación específica y sistemática por parte del Ministerio de Educación, para atender a los seis niveles en forma simultánea.
- La educación superior no hace énfasis en la preparación del (la) maestro(a) unidocente.
- Privación de capacitación técnica para hacer frente a la realidad de estas escuelas y comunidades.
- Carencia de estímulos de orden laboral, financiero y de reconocimiento a la acción educativa del (la) maestro(a) unidocente.
- Incapacidad del o la docente para apoyar el desarrollo comunal y para del diseño y desarrollo de material didáctico.
- Llevar a término seis planes de trabajo diarios que incluyen todos los contenidos del plan de estudios y veinticuatro pruebas mensuales.
- Brindar atención individualizada.
- Disponer de poco tiempo para preparar materiales didácticos.
- Ausencia de liderazgo.
- Elaboración de informes sin asistencia tecnológica
- Carencia de residencia cerca del lugar de trabajo.

IV. DIFICULTADES EN LA DIMENSIÓN CURRICULAR

Las normas oficiales del sistema educativo costarricense señalan como obligatoria la tarea de desarrollar la programación curricular para el trabajo en el aula. Para ello existen las normas e instrumentos que fija el Ministerio de Educación, siendo la tarea de cada docente la de diversificar y adecuar la propuesta nacional a su propia realidad.

La diversificación, como imperativo del currículo nacional, supone incorporar en la programación específica del centro educativo y del aula la realidad local, las características y nivel de desarrollo de los niños y niñas, su cultura y los intereses y necesidades de ellos, la familia y la comunidad y, a partir de ello, identificar, priorizar y dosificar qué, cuánto y cómo deben aprender. Es decir, brindar una educación pertinente, relevante y útil a las necesidades, requerimientos y expectativas de los niños, niñas, los padres y la comunidad. Sin embargo, la educación primaria en condiciones de ruralidad, requiere su propio abordaje curricular, no solo por el entorno socio-cultural en que se desarrolla, sino por la realidad y requerimientos técnicos y pedagógicos que de ella se derivan. Ante esta situación se derivan algunos obstáculos:

- a. Uso de los mismos planes y programas de estudio que las escuelas urbanas pluridocentes.
- b. Inadaptabilidad de los reglamentos de evaluación y promoción a las características y necesidades de las escuelas unidocentes.
- c. No se cuenta con una educación democrática que reafirme la identidad nacional.
- d. Falta de recursos humanos para desarrollar asignaturas especiales.

V. LA GESTIÓN DIRECTIVA Y EL USO DEL TIEMPO: DESAFÍOS DE LA ESCUELA UNIDOCENTE

Comprender que todo proceso o acción encaminada al beneficio de la sociedad merece ser planificada y dirigida, es casi una obligación para quien pretenda ser un gestor de la educación. Interpretar el entorno, analizar prospectivamente el destino de la organización y concebir medidas anticipadas a situaciones futuras, constituyen estrategias en las que el tiempo interviene como determinante de la eficacia que se pueda alcanzar.

Al definir el concepto de gestión directiva, implícitamente se vinculan al mismo: la noción de períodos, espacios de tiempo e imagen mental futura como indicadores o variables que un gestor debe manipular. Por lo tanto el factor tiempo constituye un recurso que condiciona de algún modo, el modelo de gestión directiva que se desarrolla en toda organización educativa. Los procesos que se gestan y desarrollan tienen que ver con secuencias de resultados y la adquisición vívida y compartida del conocimiento entre personas. Personas interactuando con personas a través del tiempo. (Arroyo, 2005) agrega:

La Gestión Directiva constituye todos aquellos espacios de tiempo definidos(períodos) por el director, para crear y formar las estrategias(concebir), dirigidas a prevenir y organizar(preparar), el conjunto de conocimientos, cualidades, experiencias y habilidades que individual y colectivamente posee su personal (potencial), para hacerlas pasar por una serie de estados, cada uno más perfecto que el anterior(desarrollar) y darles la fuerza necesaria (fortalecer) para alcanzar su razón de ser (misión) y traducir en realidad su imagen mental futura(visión). (p.8)

Diagnosticar, planificar, programar, ejecutar acciones y evaluar resultados, constituyen etapas de la gestión directiva en las organizaciones. Cada una de ellas recae en el hecho de que necesitan de tiempo para ser llevadas a cabo. Asimismo, cada etapa precede a la otra en un ciclo ascendente que busca la eficiencia y la eficacia. Todas, descansan en el hecho de que solamente pueden ser llevadas a cabo tomando al factor tiempo como hilo conductor.

Es a través del tiempo que se suscitan las condiciones para concretar formas de solución a situaciones cotidianas o inesperadas. Por lo tanto concebir el tiempo como un recurso valioso e indispensable de cualquier organización, presupone no solamente tener noción de su incidencia en el desempeño organizacional, sino además determinar los beneficios que genere su adecuado aprovechamiento.

Dentro del marco de acción de las organizaciones educativas, considerar el tiempo como un aliado constituye una herramienta oportuna que orienta y enfoca la consecución de logros para todos. Al respecto (Huerta, 2006) señala:

Uno de los recursos no renovables más valiosos con que cuenta el ser humano es el tiempo. Cuando los directivos y colaboradores de la organización administran adecuadamente el tiempo, contribuyen a optimizar las funciones y a eliminar tiempos muertos para mejorar el desempeño organizacional. El tiempo es un recurso completamente diferente a todos los que estamos

habituaos a manejar, pues posee algunas características muy peculiares que deben tomarse en cuenta al trabajar dentro de una organización. (p.175)

La gestión directiva que oriente sus esfuerzos con un sólido enfoque de carácter situacional, podrá aprovechar y sacar partido de las contingencias que su entorno temporal le ofrece.

VI. EL MAESTRO RURAL

En el contexto rural, el educador unidocente es agente dinamizador, orientador, líder comunal y formador de valores. De forma activa debe buscar soluciones a problemáticas de la comunidad que de forma directa o indirecta influyen en su quehacer y dentro del aula, debe asumir diversidad de roles como facilitador, transmisor, receptor e incentivador de los procesos de aprendizaje, aprovechando los recursos potencialmente valiosos que el entorno le ofrece. Su labor va más allá de lo educativo. Se extiende al ámbito administrativo, en el que desarrolla acciones como director de escuela; de manera que debe coordinar diferentes comités de apoyo, enlazar la escuela con las autoridades de la comunidad y del MEP, así como planificar y desarrollar mejoras en la infraestructura.

Con base en lo anterior se puede afirmar que tales desafíos podrían ser enfrentados de la siguiente manera:

- La actitud del o la docente al llegar a las zonas rurales, debe ser de constante descubrimiento con un liderazgo positivo que involucre el contexto de las y los educandos y de los padres de familia en la comunidad.
- La escuela debe de estar anuente a la participación activa de la comunidad en todas las áreas, (sociales, salud, vivienda, deporte, turismo) por tanto la o el educador debe ser líder positivo, que oriente la comunidad hacia el fin que la educación tiene.
- La suma de la gestión administrativa y pedagógica, debe de cubrir las necesidades académicas y sociales, de manera que en el futuro la zona rural pueda ser competente en las áreas de interés para el desarrollo comunal.
- La escuela unidocente se caracteriza por tener una o un solo docente, que imparte todas las asignaturas a las y los niños de los diferentes grados. Esta condición debe ser atendida mediante la implementación de un modelo pedagógico pertinente y acorde con el contexto comunal.
- La función de estas y estos docentes es atender simultáneamente los grupos que tienen a su cargo y a la vez realizar el trabajo administrativo de la institución educativa.

VII. CONCLUSIONES

La intensificación de la función de las maestras y maestros unidocentes es un fenómeno descrito y reconocido dentro del ámbito educativo.

A partir de las características que definen la práctica educativa unidocente y que han sido descritas a lo largo de esta premisa y sustentadas con algunos aportes teóricos, se puede afirmar que la realización de funciones administrativas en las condiciones organizacionales específicas de la escuela unidocente, repercuten negativamente en los niveles de motivación y satisfacción

laboral del maestro rural y aunado a condiciones nacionales como estatus social del docente, retribuciones salariales, sistema de jubilación e intensificación de la función, afecta la calidad de la educación rural. No obstante, en el caso del maestro rural dicha intensificación se agudiza por la propia naturaleza de la función a saber:

- Multiplicidad (cantidad) La lista de sus funciones sobrepasa en cantidad y dispersión, la homogeneidad que requiere la constitución de una clase de puesto.
- Variedad: Ordinariamente su labor requiere que se desempeñe al menos como pedagogo, administrador, promotor social y sicólogo
- Complejidad en el dominio de las diferentes disciplinas académicas como son Español, Matemáticas... o bien, diferentes profesiones.
- Simultaneidad. En un solo momento debe atender diferentes funciones muy compleja; por ejemplo, los seis niveles del I y II Ciclo de Enseñanza, las diferentes disciplinas y el grupo estudiantil sumamente divergente.

Tomando en cuenta que las maestras unidocentes consideran que el planear, dirigir, coordinar y supervisar las actividades técnicas y administrativas de la institución, les afecta negativamente su labor docente en cuanto a normas de evaluación, empleo y aplicación de métodos, técnicas y procedimientos pedagógicos y utilización del material didáctico; se puede afirmar que en los centros educativos unidocentes existen interferencias en la mediación pedagógica provocados por la dualidad de funciones. Esta condición es digna de revisión ya que va en detrimento de la calidad educativa. Lo anterior lo confirma Arroyo (2001) a expresar:

Un sistema educativo ofrecerá un servicio educativo de calidad cuando el qué y el cómo enseñar, respondiendo a los avances científicos del momento, satisfagan funcional y utilitariamente las necesidades de los individuos en sus dimensiones personales y sociales, adecuándose a la realidad socioeconómica, política y cultural del contexto. (p.89)

El poco apoyo de los niveles superiores del Ministerio de Educación Pública, la ausencia de formación técnica en la gestión administrativa y la ausencia de instructivos como cronogramas, fórmulas, manuales de gestión está provocando el traslado de tiempo lectivo para la gestión administrativa, con repercusiones negativas en calidad de la mediación pedagógica, satisfacción y motivación laboral.

La ausencia de recursos económicos, la institucionalización de grupos de apoyo comunal en las funciones escolares sin previa capacitación, está provocando serias interferencias en la atención de las funciones administrativas de primer orden y que repercuten en el logro de resultados de carácter académico. Así, las funciones de planificación o control de resultados académicos del centro se relegan por las funciones financieras y contables dentro de la teoría administrativa, no dando posibilidad a concebir, articular y desarrollar proyectos que le permitan al centro escolar, ser partícipe activo del desarrollo local.

La calidad de los procesos educativos que se llevan a cabo en las Escuelas Unidocentes Rurales presenta serias amenazas en cuanto a la equidad en términos de excelencia, que se les debe brindar a todas las personas que participan y se benefician de la acción educativa.

Es claro que las reales posibilidades de actuación de los docentes y de los aprendizajes de los alumnos y alumnas, así como las condiciones de la mayoría de escuelas rurales, limitan en el corto plazo la factibilidad de alcanzar las metas máximas debido a las condiciones que obstaculizan o condicionan su labor educativa y que han sido descritas a lo largo de este estudio.

VIII. UNA PROPUESTA A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Esta premisa está sustentada en las experiencias recogidas por el investigador quien ha laborado en distintas escuelas unidocentes rurales. Estas experiencias le han permitido desarrollar una serie de exploraciones inspiradas en la necesidad de proponer mecanismos que atiendan situaciones comunes identificadas que caracterizan a este tipo de espacios escolares. Desde esta perspectiva se retoman las virtudes y bondades implícitas que caracterizan este tipo de instituciones resaltando la calidad humana de los pobladores de comunidad rural y la relación que estos tienen hacia su centro escolar o escuela.

VIII.1 El engranaje para gestión participativa: Una propuesta para la integración de las áreas de la gestión directiva en escuelas unidocentes

El conjunto de procedimientos y acciones que desarrollan los maestros y maestras unidocentes se pueden clasificar en tres grandes dimensiones o áreas de gestión. La naturaleza de estas instituciones permite y exige la integración coordinada de estas áreas para alcanzar objetivos integrales que beneficien la comunidad estudiantil así como facilitar y apoyar la labor que desarrollan esto y estas docentes. Cada una de ellas debe interactuar y estar intrínsecamente vinculada con las demás áreas, razón por la cual resulta indispensable considerar cada una de estas áreas como partes de un engranaje o motor que impulsa y persigue logros educativos no solo en lo interno de la institución sino en su proyección social como función subyacente de las instituciones educativas rurales. Por lo tanto la propuesta de integración está constituida por una diversa gama de interrelaciones (figura 1) que se producen continuamente entre el área de gestión, el área social y el área pedagógica.

FIGURA 1. LA PROPUESTA CONCIBE LA GESTIÓN COMO UN SISTEMA DE ENGRANAJES.



Elaboración propia

Como en un sistema de engranajes, el eje principal (en este caso: el gestor educativo), transfiere a las otras piezas (personas y comités), el movimiento y energía requeridos para ejecutar acciones pertinentes de la labor educativa (sinergia). Este tipo de delegación no pretende solamente asignar funciones específicas a entes específicos, sino promover la formación y crecimiento de todas las personas que constituyen el capital humano de la comunidad educativa, como componente esencial de la gestión participativa en las escuelas unidocentes rurales de Costa Rica.

VIII.1.1 Área de gestión

Los elementos que conforman esta área constituyen el motor principal de este engranaje ya que vinculan al centro educativo con el contexto educativo de la región y del país. Asimismo, a través de la planificación y ejecución lleva a cabo procesos que hacen posible el hecho educativo. Dentro de esta dimensión se citan los siguientes aspectos o competencias:

- Diseño, ejecución y control del Plan Anual de la Institucional.
- Administración del currículo.
- Manejo de finanzas.
- Proyectos técnicos administrativos.
- Trámites con la Supervisión de Circuito y la Dirección Regional.
- Reuniones con otros maestros y maestras unidocentes.
- Autoevaluación institucional.
- Representación de la institución en eventos de la comunidad y del distrito.
- Coordinación y conducción de reuniones con organismos de apoyo.
- Toma de decisiones.

VIII.1.2 Área pedagógica

Está conformada por la totalidad de los elementos relacionados con los procesos pedagógicos que lleven a cabo las instituciones educativas unidocentes:

- Programas de estudio.
- Procesos metodológicos aplicados.(planeamiento para seis niveles)
- Planificación y control de procesos pedagógicos.
- Evaluación de los aprendizajes.
- Apertura y actualización de expedientes académicos para cada estudiante.
- Adecuaciones curriculares.
- Investigación pedagógica
- Programas educativos complementarios.

- Innovaciones pedagógicas.
- Diseño y elaboración de material didáctico.
- Proyectos académicos-curriculares.

VIII.1.3 Área social

Representa un área de gestión fundamental ya que constituye el entorno inmediato de estas instituciones y que se caracteriza por la gran interacción del recurso humano vinculado con ellas, se citan a continuación:

- Organismos de apoyo (Patronato Escolar, Junta de Educación, comités)
- Asociaciones comunales y comités
- Población estudiantil.
- Asesores supervisores circuitales.
- Maestras y maestros de otras escuelas unidocentes del circuito.
- Municipalidad.
- Padres y madres de familia.
- Directivas de padres y estudiantes.
- Empresarios de la comunidad.
- Instituciones públicas
- Iglesia.
- Proyectos comunitarios.

VIII.2 *La participación: condición primordial de la propuesta*

Por la riqueza del contexto social en el que están inmersas las escuelas unidocentes, se hace imprescindible valorar su potencial y establecer múltiples vínculos de apoyo y participación con personas y organizaciones que se relacionen directa o indirectamente con estas instituciones educativas. La propuesta pretende lograr la integración de los actores que conforman el entorno humano de las escuelas unidocentes.

Como requisito indispensable, se debe contar con un equipo de trabajo colaborador que apoye la gestión administrativa de maestras y maestros, de manera que las responsabilidades de estos docentes se concentren en los procesos pedagógicos. Esto implica brindar capacitación y propiciar el empoderamiento de los miembros de los organismos de apoyo, en cuanto a sus responsabilidades, involucrar a padres y madres en procesos de planificación, ejecución y control, representan excelentes estrategias para complementar la gestión en las escuelas rurales del país. Esta condición ideal debe concebirse analógicamente como un mecanismo donde cada engranaje impulsa a otro en función de un trabajo sinérgico que se concreta en la eficiencia.

Como en cualquier sistema de engranajes, la velocidad del eje impulsado depende del número de dientes y la fuerza del mismo. Cabe señalar que analógicamente, esta condición tiene aplicación en la gestión de las escuelas unidocentes en términos de sinergia y trabajo colaborativo. Por lo tanto intensificar procesos aislados podría desacelerar otros procesos y viceversa, razón

por la cual, el balance entre las competencias que desarrolla un maestro unidocente debe favorecer, en primera instancia, la dimensión pedagógica que es la razón de ser de las instituciones educativas rurales.

Para lograr la gestación de redes de apoyo se requiere de un vasto conocimiento de la comunidad y de la ruralidad, que permitirá determinar e incorporar los elementos de alianza que apoyarán la gestión en la dimensión administrativa y/o en la pedagógica. En este sentido la vinculación con la comunidad es fundamental de estas escuelas, debido a sus condicionantes geográficos, así como a las situaciones socioeconómicas y culturales, es un prioritario alcanzar la pertinencia de los procesos educativos, el compromiso y la responsabilidad de toda la comunidad en las acciones del centro educativo, incluso por la viabilidad del proyecto de centro que estas escuelas podrían construir para su gestión académica y administrativa.

VIII.3 Potenciación y empoderamiento del recurso humano

Para contar con un verdadero y útil recurso humano que apoye la gestión educativa de los y las docentes que atienden estas instituciones, es necesario fortalecer el dominio de las competencias que a cada una de los miembros de los comités, organismos de apoyo y asociaciones, le corresponde. En la medida que estas responsabilidades sean asumidas por dichas personas, mayores cantidades de tiempo dispondrán los y las docentes para concebir y desarrollar procesos pedagógicos pertinentes, fortaleciendo así la dimensión curricular de su plantel educativo.

Resulta claro que la incorporación de colaboradores en la gestión unidocente debe basarse en una metodología proactiva que logre aprovechar las aptitudes innatas de los individuos, sus interacciones y sus potencialidades en cuanto al manejo de su entorno. Según Dabas (1998), los propósitos que persigue el abordaje de intervención en el nivel escolar a través de redes de colaboración son:

- Potenciar los niveles de relación existentes en los equipos.
- Optimizar los recursos existentes dentro y fuera del ámbito institucional.
- Valorar las acciones concretas emprendidas, utilizando los errores como elementos de aprendizaje.
- Promover la participación horizontal de sectores internos y externos del centro educativo.
- Visualizar la comunidad como un sistema integrado por los subsistemas (escuela, familia, otras instituciones).
- Maximizar los procesos de socialización

VIII.4 Transferencia y compartir de conocimientos

Una de las estrategias que pueden concebir los y las docentes de estas instituciones, en calidad de gestores educativos; es el compartir el conocimiento, tanto teórico como práctico, de las acciones y procedimientos que deben ejecutarse en las escuelas unidocentes. Este conocimiento basado en la experiencia, puede ser compartido y enseñado a las personas que apoyan la institución desde diferentes ámbitos de manera que puedan asumir responsabilidades como lo son manejo de finanzas, comedor escolar, mantenimiento y reparación del plantel escolar, inventarios de haberes, envío y recepción de documentos a instancias del Ministerio de

Educación Pública y actividades y proyectos de proyección de las instituciones educativas a las comunidades entre otras.

IX. BIBLIOGRAFÍA

Aguilar, M. y Monge, M. (1994). *Hacia una Pedagogía Rural*_1a edición. San José, Costa Rica.

Aguilar, Ma. (2004). *La educación rural en Centroamérica*. II Seminario Centroamericano de Educación Rural. CIDE-UNA EFUNA.

Alvarado, R. y Maya, A. (2009). *La Escuela Unidocente: Un Reto y una Oportunidad para la Educación en la Comunidad Rural*, San José, Costa Rica: CECC-SICA.

Arroyo, J. (2001). *Incidencia de los indicadores en la Calidad de la Educación*. San José, CR. Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Arroyo, J. (2005). *Administración estratégica en las Organizaciones Educativas*. Programa Nacional de Desarrollo Profesional para Administradores de la Educación. Ministerio de Educación. Universidad de Costa Rica.

Borbón, R. (1994). *Guía para orientar los procesos en enseñanza y aprendizaje en las escuelas unidocentes*. Ministerio de Educación Pública. San José, Costa Rica.

Cerdas, Y. y Ovares, S. (2000). *Adecuación curricular en el contexto rural. Guía didáctica*. División de educación Rural, Universidad Nacional, Heredia.

Chaves, L, García, J y Alvarado, R. Informe final. *Las escuelas unidocentes en Costa Rica: fortalezas y limitaciones*. (2010). *Tercer Informe del Estado de la Nación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación-CONARE.

Dabas, E. (1998). *Red de redes: las prácticas de la intervención en redes sociales*. Buenos Aires, Paidós.

Díaz, M. y Solano, J. Alvarado, R. (2002). *Educación unidocente. Miradas desde la práctica*. División de Educación Rural. Universidad Nacional, Heredia.

Garbanzo, G. (2002). *La Supervisión Educativa: Eje para el desarrollo de maestros y maestras, profesores y profesoras eficaces del sistema educativo costarricense; Un enfoque en busca de la calidad educativa*. San José, Costa Rica

Huerta, J. y Rodríguez, G. (2006). *Desarrollo de Habilidades Directivas*. Primera Edición, México. Editorial Pearson Prentice Hill.

Jabif, L. (2004). *Módulos de Formación en Competencias para la Gestión Escolar en contextos de pobreza*. IIPE. UNESCO. Buenos Aires, Argentina.

Solano, J, Van Kampen y Ovares, S. (2003). *El Docente Rural en Costa Rica*. EUNA.

Solano, J. Bijl, B. (2000). *Educación Rural: un acercamiento pedagógico*. División de Educación Rural, Universidad Nacional, Heredia.

Torres, N. y Zamora, J. (2007). *Escuelas multigrado y unidocentes en Costa Rica. Semillero de la educación rural. Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación Rural*. Dirección de Educación Rural, Proyecto PADES. Heredia: Universidad Nacional.

**A SALA DE AULA COMO ENTRE-LUGAR
DE CIDADANIA E AÇÃO SOCIAL:
REFLEXÕES ACERCA DE COMUNIDADES
BRASILEIRAS DIASPÓRICAS
E DESTERRITORIZADAS**

FREIRE SCHIFFLER, MICHELE
SILVA PRADO, GISELE

A SALA DE AULA COMO ENTRE-LUGAR DE CIDADANIA E AÇÃO SOCIAL: REFLEXÕES ACERCA DE COMUNIDADES BRASILEIRAS DIASPÓRICAS E DESTERRITORIALIZADAS

I. INTRODUÇÃO

O Brasil é um país diverso cultural e etnicamente. São múltiplas as origens de formação de nosso povo. Centenas de povos nativos, diversos povos de origens africanas e imigrantes dos continentes europeu e asiático perfazem um caleidoscópio de nações. No entanto, a democracia racial no país é um mito que mascara narrativas de opressão, violência e subalternização.

Desde tempos coloniais até a contemporaneidade seguimos convivendo com a colonialidade, senão em sua forma imperialista de séculos anteriores, nos diversos mecanismos de subalternização dos povos. A colonialidade do poder desdobra-se na colonialidade do ser e do saber, reforçando linhas abissais de diferença colonial.

Nessa perspectiva, o presente artigo aborda os efeitos da colonialidade do poder em perspectiva decolonial, de modo a questionar hierarquias e a perpetuação de abismos sociais na sociedade brasileira. Contempla, para tanto, a perspectiva de nações indígenas, quilombolas e de comunidades brasileiras emigrantes, de modo a problematizar não só os mecanismos de subalternização, mas também o lugar do profissional da educação como intelectual transformador.

À luz dos estudos da linguística aplicada crítica, transdisciplinar e ideológica, com a contribuição da pedagogia crítica e dos ensinamentos de Paulo Freire, propõe-se a defesa da sala de aula como espaço de lutas e de agenciamento. *Lócus* onde se faz possível a luta por uma justiça cognitiva global, a partir da descolonização de currículos e da práxis docente. Este artigo constitui-se em um ensaio de esperança, em que o papel do linguista e do educador encontra no chão da escola a possibilidade concreta de transformação social. Defende, pois, o ensino como princípio dialógico e exercício constante de responsividade e responsabilidade para com a sociedade.

II. EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

A escola, instituição onde se estabelecem relações de sociabilidade desde a primeira infância, é um espaço para sentir-se acolhido, integrado, um espaço de construção identitária e ênfase em autoestima positiva. Segundo a Constituição Federal Brasileira, de 1988, em seus artigos 205 e 206, a Educação é assumida como dever do Estado e da família, em colaboração com a sociedade.

Segundo o documento oficial, a função da instituição escolar envolve o pleno desenvolvimento da pessoa, compreendendo o exercício da cidadania e a habilitação para o mundo do trabalho. Assume, como princípio norteador da atividade educacional, a igualdade de condições para a permanência e o acesso à escola, com ênfase na liberdade de expressão do pensamento e a garantia do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

Para tanto, prevê a gratuidade do ensino na rede pública, assim como a valorização do profissional docente e o investimento em uma estrutura educacional de qualidade, não só no que se refere às instalações físicas da escola, mas também no que se refere à qualidade do material didático ofertado.

Ainda constam como documentos oficiais que visam à garantia da cidadania e dos direitos humanos, no que concerne à atividade educacional brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394/96) –, e o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001).

Legalmente, os princípios constitucionais de pluralidade, diversidade e equidade sagram-se presentes nos referidos documentos. A LDB, em sua perspectiva cultural, assume como lugares de aprendizagem amplos espaços, que transcendem a instituição escolar, como as esferas discursivas da família, do trabalho e das manifestações culturais, o que contribui para a troca de experiências entre professor e aluno, bem como para a valorização dos saberes locais, em comunhão com diversos teóricos que pensam a esfera do saber e da produção do conhecimento, como Boaventura de Sousa Santos, Walter Mignolo, Luiz Paulo da Moita Lopes, dentre outros.

No que concerne à Educação Básica, a prática social, tendo por finalidade o desenvolvimento da solidariedade humana, também é prerrogativa prevista na Lei 9.394/96, sendo reiterativamente destacados os princípios de igualdade, liberdade e pluralismo. Outro importante fator diz respeito ao apreço à tolerância, visando à formação ética, ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico.

No tocante à linguagem, em concordância com a valorização das práticas sociais e da experiência extraclasse, o documento assume a importância do conhecimento de formas contemporâneas de linguagem. Princípios que devem nortear as diretrizes para o ensino da língua materna e da língua estrangeira.

Conforme documentos oficiais, assume-se o potencial transformador da Educação na melhoria da qualidade de vida e de acesso à justiça social como prerrogativa para o respeito e a cidadania. No entanto, mais do que a igualdade, o princípio que deve nortear a educação nacional é a equidade, em que aqueles que historicamente foram vitimados por ações de preconceito e exclusão, a saber, descendentes de africanos e nativos indígenas brasileiros, tenham acesso a ações afirmativas para mitigar os abismos sociais traçados na sociedade brasileira.

Nesse sentido, há instrumentos legais que visam à reeducação das relações étnico-raciais por intermédio da ação pedagógica, como as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que alteram a LDB. A observação das leis, no entanto, não é, por si só, responsável pela solução da desigualdade social, do preconceito e do racismo no Brasil. No que se refere ao processo de ensino e aprendizagem, outras variáveis devem ser consideradas, como a atividade docente, a formação de professores, o desenvolvimento de pesquisas em Linguística Aplicada, Educação Crítica e Estudos Culturais, além da elaboração e da revisão crítica de materiais didáticos disponíveis no mercado editorial e contemplados no Programa Nacional do Livro Didático.

Para pensar acerca da complexidade da questão relacionada ao papel da Educação na defesa dos direitos humanos, é importante refletir sobre processos de subalternização e violência a que são submetidos alunos em situação de vulnerabilidade social e integrantes de comunidades historicamente marginalizadas para, a partir de então, discutir a necessidade de ações afirmativas para uma educação antirracista e o papel do professor na transformação da realidade concreta de preconceito e opressão.

III. EDUCAÇÃO CRÍTICA E A COLONIALIDADE DO SABER

O conhecimento é uma das chaves para o entendimento do pensamento abissal, do acesso a oportunidades e, também, da reprodução de desigualdades. Ao problematizar tal questão, Boaventura de Sousa Santos afirma que o conhecimento científico não se encontra distribuído socialmente de forma equitativa (Santos; Meneses, 2010).

Essa é, segundo o autor, uma das formas pelas quais se sustenta a dicotomia entre o pensamento ocidental e o não ocidental e as diferentes formas de racismo e preconceito que se articulam na sociedade contemporânea. As linhas abissais consistem em processos de invisibilização daquilo que está do outro lado da linha, desde uma perspectiva eurocêntrica. Ao outro lado destina-se o paradigma de apropriação e violência, considerando o “outro” como irrelevante, irreconhecível e até mesmo descartável.

Neste contexto, a escola acaba por reproduzir as desigualdades e os ideais de uniformidade e massificação, como forma de manutenção da ordem social a que se referem Bourdieu e Passerom, em sua obra *A reprodução: Elementos para uma teoria sobre o sistema de ensino*. Segundo os autores, a escola é vista como um local de reprodução de valores que efetiva e legitima as desigualdades. Essa instituição transmite a cultura da classe dominante que, ao tratar de maneira igual, tanto em direitos quanto em deveres, aqueles que são diferentes socialmente, acaba privilegiando os que por sua herança cultural já são privilegiados. O autor também afirma, de forma crítica, que o exame como forma de avaliação é seletivo e excludente.

Bourdieu e Passerom (2012, p.27) afirmam que a ação pedagógica escolar “reproduz a cultura dominante, contribuindo deste modo para reproduzir a estrutura das relações de força, numa formação social onde o sistema de ensino dominante tende a assegurar-se do monopólio da violência simbólica legítima”. Assim, a escola contribui para que haja uma diferenciação entre as crianças e para que esta seja mantida e reproduzida.

A fim de romper com tal reprodução, o educador deve pensar em perspectiva de construção sociocultural do conhecimento, em que os exercícios da escuta do outro, da reflexividade e da transdisciplinaridade sejam constantes, atuando como intelectual transformador (Giroux, 1997). Para tanto, a práxis docente precisa reinventar as formas de produção do conhecimento a partir das histórias locais. Trata-se de uma práxis problematizadora e autorreflexiva, que fale ao mundo contemporâneo sobre suas contradições de modo a realizar na e a partir da sala de aula um exercício de esperança.

Quando tratamos do processo de escolarização de populações em situação de vulnerabilidade social, como comunidades indígenas, quilombolas e de migrantes, o exercício de esperança constitui-se como ensaio para um futuro com justiça e equidade. Segundo Katherine Walsh (2012), a interculturalidade crítica é um dos caminhos possíveis para criar outras condições de saber, articulando seres, saberes, modos e lógicas de viver em um projeto múltiplo e multiplicador de sociedade. A grande lógica a ser interrompida é a da racialização como instrumento de classificação e controle social, que reproduz violências e diferenças coloniais, especialmente em âmbito Latino-americano.

Nesse sentido, uma educação crítica compromete-se com o enfrentamento da matriz colonial de poder. Principalmente a partir da ruptura da lógica que vincula o poder ao saber, através da colonialidade do ser. A grande falácia da matriz colonial, mas que por séculos sustenta a subalternização de povos inteiros, é a relação de que o conhecimento autorizado encontra-se apenas nos enunciadores ao “norte da linha”, reproduzindo um paradigma eurocêntrico de produção do conhecimento. Essa matriz é reproduzida até a contemporaneidade, sendo frequentemente encontrada em discursos midiáticos e acadêmicos, bem como em materiais didáticos.

Problematizar as grandes narrativas das comunidades imaginadas homogêneas a partir da cultura local é um exercício que deve formar parte da atividade docente e da produção de conhecimento, de modo a trazer respostas e comprometer-se com a promoção da justiça social. No entanto, é uma tarefa complexa, uma vez que língua, literatura, cultura e nação relacionam-se também com a ordem geopolítica e com a construção discursiva das comunidades imaginadas. As

atividades do educador integram-se, assim, a um projeto político, social, epistêmico e ético de transformação e decolonialidade. Segundo Mignolo (2003), trata-se de unir forças com a luta pela descolonização e desmodernização do conhecimento, a partir do deslocamento da tradição clássica, do embaçamento das fronteiras nacionais e da demolição das fronteiras disciplinares.

Ao educador é indispensável o compromisso com o poder transformador da educação, tendo em si a função da comunicação libertadora. Para Paulo Freire (1967, p. 6):

A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a “escola”, autoritária por estrutura e tradição.

A sala de aula constitui-se, portanto, como espaço de refundação das estruturas e dos ordenamentos da sociedade, que inferioriza, racializa e desumaniza parcelas consideráveis de sua população. Nesse espaço, uma arena discursiva, são travadas lutas ideológicas, epistemológicas e contra-hegemônicas, em que o processo investigativo e docente insere-se no movimento político da sociedade, em que compreender a diversidade e os saberes subalternizados torna-se problema fundamental.

IV. EM BUSCA DA INTERCULTURALIDADE CRÍTICA: COMPREENDER AS DIVERSIDADES

IV.1 Comunidades indígenas

A construção identitária do sujeito indígena no Brasil perpassa questões de ordem histórica, política, social e cultural. Em um cenário decolonial, desenham-se contornos difusos entre o reconhecimento e a justiça social. O signo da diferença colonial marcou historicamente as comunidades indígenas, com o extermínio de diversas etnias e com o estigma da subalternidade.

No entanto, o que se observa na contemporaneidade é a sobrevivência de mais de 300 nações indígenas, com a existência de cerca de 270 línguas nativas ainda vivas no território nacional. Em uma sociedade multicultural, os signos identitários são cotidianamente ressignificados, mas, apesar de uma constante celebração do móvel e da multiplicidade de identificações possíveis no contexto tecnológico da globalização, a tradição persiste. Tradição pensada não como sinal de imobilidade, mas de adaptação, atravessamentos e fluxos culturais que constituem as mais diversas camadas da população brasileira.

A cultura das populações nativas traz, a partir da mescla de linguagens, saberes e culturas, o signo de luta e resistência contra a perpetuação da colonialidade do poder. Contra o silenciamento e as linhas abissais impostas às populações nativas por séculos de exploração predatória, o ritmo, a poesia e as performances culturais de diversas etnias indígenas utilizam-se do ambiente virtual para representar demandas ancestrais reais. Plataformas para exibição de vídeos e as redes sociais potencializam as vozes de comunidades que historicamente foram obliteradas das narrativas oficiais de nação. A literatura nativa, produzida com financiamento dos próprios autores; filmes produzidos pelos integrantes das comunidades; e o rap produzido por artistas como o Kunumi MC e o Bro's Mcs são exemplos de resistência e reexistência dos povos nativos do Brasil, que renarram a história nacional. O prefácio do livro *500 Anos de Angústia*, de Olivio Jekupé (2015, p. 7), da etnia guarani, residente na aldeia Krukutu, em São Paulo, é exemplar desse processo.

500 anos de angústia, é um livro de poesia e que publiquei a primeira vez em Londrina numa gráfica, e esse livro foi uma forma de mostrar ao Brasil que nós indígenas não ficamos felizes no ano de 2000, porque a sociedade comemorava os 500 anos do descobrimento, mas para nós

indígenas não tinha sentido comemorar isso, porque passamos 500 anos sofrendo nas mãos dos juruakuery (não índios).

Por isso, quando cheguei na gráfica eu ainda não tinha um nome próprio, mas de tanto ver a imprensa mostrando todos os dias as festas que estavam planejando aí resolvi dar o nome desse livro com esse título, porque sei que tanto eu quanto os outros indígenas não estavam felizes com essas festas, e espero que ao lerem meu livro possa entender a minha angústia e que mesmo assim ela continue, porque continuamos perdendo nossas terras, muitos sendo assassinado e tanta outras coisas mais de ruim ainda acontece.

O discurso marca ideologicamente a luta por direitos constitucionais que diariamente são violados. Por intermédio da linguagem os nativos brasileiros constituem-se como sujeitos conscientes de seus direitos como povos originários do Brasil. Narrativas como a de Olívio trazem em seu cerne o movimento de ruptura com estruturas de poder e representação social que estigmatizam e oprimem civilizações. Trazê-los para a sala de aula e pensar criticamente sobre a condição dos povos nativos do Brasil hoje é um exercício de reflexividade e responsabilidade.

IV.2 Comunidades quilombolas

Segundo o Decreto 4887/2003,

[...] consideram-se remanescentes das comunidades dos quilombos, para os fins deste Decreto, os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.

Estima-se que, atualmente, existam no Brasil mais de 3000 terras quilombolas certificadas pela Fundação Cultural Palmares (2018), sendo que há 1715 processos de regularização de terras quilombolas abertos junto ao Incra (Incra, 2018). Essas comunidades trazem saberes ancestrais que são atualizados e reinscritos durante a enunciação de suas memórias e a celebração de suas culturas.

No Estado do Espírito Santo, região Sudeste do Brasil, há 20 processos abertos aguardando titulação, no entanto, o número de terras quilombolas existentes é muito superior. Dentre as manifestações culturais negras, podemos referenciar, por exemplo, o Congo, o Jongo, os Reisados e Bois, o Alardo, e o Ticumbi, realizadas em comunidades negras rurais da região Norte do Estado.

Os festejos quilombolas reinscrevem o passado de injustiças, trazendo reflexões e denúncias para o tempo presente, unindo a fé à força da tradição. Um exemplo do potencial crítico de resistência pode ser encontrado nos versos a seguir, transcritos do Ticumbi de São Benedito. Eles foram enunciados pelo Secretário do Rei de Bamba, durante celebração ocorrida durante o mês de abril de 2018, no município de Conceição da Barra.

Rei de Congo, sempre que um filho chora o pai corre para ajudar

Só que nosso pai é o Brasil que também ouço chorar.

O governo manda fazer, mas o Congresso não faz,

porque é um puxando pra frente e 10 puxando pra trás.

O povo não tem dinheiro, o prefeito diz que também não,

o meu país está quebrado de tanta corrupção

é homem correndo com mala de dinheiro para não ser assaltado

está vendo que dentro da mala vai o dinheiro do desempregado

já virou sem-vergonhice todos metendo a mão
antes se roubava pouco hoje se rouba milhão
e o nosso parlamento virou escola de ladrão.

A coisa está tão descarada por conta da impunidade
que os nossos projetos sociais dependem da oportunidade
se falta uma parte eles que tem prioridade
e o cara fala mansinho dizendo “não sei de nada”.
Mente, mente e inventa com a cara deslavada
instruído pelo advogado cada palavra falada.

Se o político está preso o juiz manda soltar
atendendo o advogado que pediu pra revogar
e vai pra casa o sujeito em prisão domiciliar
lá nas suas casas eles riem dos brasileiros
junto com seus comparsas fazem festa com seu dinheiro
e viaja pra onde quer pros confins do estrangeiro
mas existe um ditado que é velho e esclarecido
a justiça tem dois pesos e também duas medidas
se a pessoa é ladra rica sempre é favorecida
se o pobre é réu ladrão fica preso pro resto da vida .

Na performance, elementos da cultura popular somam-se à fé, à história de antigos impérios africanos e à luta por justiça social. Luta que por séculos se articula em busca da ruptura com estruturas coloniais de poder que oprimem e subalternizam povos e culturas. É notória a indignação com a situação política do País. Nos versos, são potencializadas as vozes daqueles que por séculos sofrem com a desigualdade imposta pela colonialidade do poder e do saber.

IV.3 Comunidades migrantes

Em um contexto globalizado, muitos são os motivos que levam à decisão de migrar, segundo Durand e Lussi (2015), as abordagens econômicas são as mais utilizadas para explicar as migrações e envolvem os fluxos migratórios que não são motivados por desastres naturais ou guerras. Há fatores como os de expulsão, geralmente ligados a condições econômicas, ligados diretamente à posse, ao uso e a produtividade da terra, bem como ao número de familiares que dependem desta. Tais fatores podem determinar o grau de dificuldade econômica enfrentado pelos indivíduos, sendo a migração uma forma de solucionar possíveis problemas. Nesse contexto, existem ainda fatores de atração como a disponibilidade de terras e necessidade de mão de obra nos países receptores de migrantes (Klein, 1999).

Segundo estimativas populacionais do Ministério das Relações Exteriores, em 2016 mais de 3 milhões de brasileiros viviam em outros países como migrantes. No final do ano de 2007, o número de brasileiros registrados no Japão chegou a 320 mil pessoas. O número de crianças

também aumentou e muitas delas, inclusive, nasceram no Japão. Com a crise de 2008 e após os desastres naturais ocorridos em 2011 – terremoto seguido de tsunami - a população brasileira residente no Japão diminuiu. Em 2014, representava, segundo o Ministério das Relações Exteriores, a segunda maior comunidade brasileira no exterior, com o número de 179.649 residentes em todo território japonês, registrados nos consulados. Segundo dados da Organização Internacional para as Migrações (OIM, 2015), a migração interna para o Japão foi de 2.043.877 migrantes. Em 2015, a população imigrante brasileira no Japão era de 182.227.

Tendo em vista tamanha representatividade, se faz necessário refletir sobre como as crianças brasileiras residentes no Japão, inseridas no contexto escolar japonês, constroem suas identidades e o papel fundamental do professor nesse processo.

Pautada em valores nacionalistas, a educação japonesa estimula a competitividade e abafa o desenvolvimento da individualidade, levando, muitas vezes, à perseguição (*ijime*) e ao abandono escolar (Okano; Tsuchiya, 1999).

A violência simbólica apresenta uma reductividade destruidora, exercida sobre as crianças migrantes. Na distribuição no espaço social, os japoneses encontram-se na posição dominante, exercendo seu domínio cultural sobre a classe dominada. Para as crianças brasileiras, esse aspecto se apresenta como dificuldade, uma vez que os exames são voltados para as crianças japonesas, não levando em consideração as especificidades de outras etnias, o que pode gerar, em alguns casos, desistências, evasão escolar e pouca ascensão por parte de crianças estrangeiras ao ensino superior. Essa disparidade entre as duas culturas é explicada por Barth (2000, p. 58), que afirma existir “uma disparidade entre valores e facilidades organizacionais: os objetivos mais valorizados estão fora do campo organizado pela cultura e pelas categorias da minoria”. Desse modo, a invisibilidade da criança brasileira enquanto grupo minoritário é um obstáculo à sua expressão como indivíduo e como cidadã. Esta deveria ser aceita e respeitada em sua diferença, o que muitas vezes não ocorre no sistema de ensino japonês. Conforme Bourdieu e Passerom (2012), a violência simbólica é expressa na imposição e na legitimação da cultura dominante, sendo que sua interiorização é realizada de forma que o grupo subalternizado não se opõe ao seu opressor, já que não se percebe como vítima desse processo. Na tentativa de combater tal violência, minimizar o impacto e o choque cultural sofrido pelas crianças migrantes é fundamental assumir um compromisso de respeito, escuta e combate à violência imposta sistemicamente.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da realidade apresentada nos três grupos observados, é possível perceber a extrema importância da educação na transformação da realidade social e na promoção dos direitos humanos, por meio de uma pedagogia crítica que deverá atuar como prática da liberdade na formação de indivíduos críticos e capazes de transformar a realidade em que vivem, exercendo sua cidadania de maneira plena e consciente de seus direitos.

Nós, professores, precisamos ter um olhar social que está além do que prescrevem currículos e manuais pedagógicos e didáticos. A sala de aula é lugar de permanente construção e desconstrução de conceitos e paradigmas. O princípio dialógico da linguagem, a intersubjetividade e a interculturalidade crítica são os caminhos que acreditamos ser a base para um paradigma emergente de produção do conhecimento.

A violência simbólica é expressa através de uma imposição de padrões culturais e comportamentais dominantes que ainda se encontra presente em instituições de ensino. A escola permanece como um meio de legitimar as desigualdades e reproduzir a diferenciação entre as crianças brasileiras, sejam elas indígenas, quilombolas ou migrantes. Em todos os casos, o

desrespeito a sua integridade física e psicológica é sustentado por princípios de segregação e imposição de relações de poder a partir da racialização.

Ainda que em espaços geográficos distintos, a colonialidade do saber articula-se de modo a reproduzir estereótipos e impor linhas abissais de segregação e diferença. O exercício dialógico de escuta da palavra outra em contexto escolar encena o protagonismo necessário à afirmação de identidades e ao empoderamento, de modo a promover concretas transformações sociais. Mais do que um lugar de utopia, a sala de aula desenha-se como possibilidade de reconhecimento, reterritorialização e exercício de esperança.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARTH, Fredrik. Grupos Étnicos e suas fronteiras. In: LASK, Tomke (Org.). *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2000.

BOURDIEU, Pierre; PASSEROM, Jean-Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Decreto nº 4887, de 20 de novembro de 2003. *Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias*. Brasília, DF, 20 nov. 2003.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei Darcy Ribeiro) – Plano Nacional de Educação: Lei nº 10.172, de 10 de janeiro de 2001 e legislação correlata e complementar*. Supervisão editorial Jair Lot Vieira. 3.ed. Bauru, SP: Edipro, 2006.

DURAND, Jorge; LUSSI, Carmem. *Metodologia e Teorias no Estudo das Migrações*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1967.

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

INCRA, 2018. *Relação de processos de regularização abertos no Incra*. Disponível em: <http://www.incra.gov.br/quilombola>. Acesso em: 22/5/2018.

JEKUPÉ, Olívio. *500 Anos de Angústia*. São Paulo: Scortecci Editora, 2015.

KLEIN, Herbert S. Migração Internacional na História das Américas; In: FAUSTO, Boris; *Fazer a América: A imigração em massa para a América Latina* - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1999.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais / Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

OIM, 2015. *Migrantes brasileiros residentes no Japão em 2015*. Disponível em: <http://www.iom.int/countries/japan>. Acesso em: 20/05/2018.

OKANO, Kaori; TSUCHIYA, Motonori: *Education in Contemporary Japan- Inequality and Diversity*; Cambridge University Press; 1999.

PALMARES, 2018. *Comunidades Remanescentes de Quilombos (CRQ's)*. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/comunidades-remanescentes-de-quilombos-crqs>. Acesso em: 22/5/2018.

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) *Epistemologias do Sul*. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

**POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA
DE PROFESSORAS DE JOVENS E ADULTOS:
HISTÓRIA E MEMÓRIA EM TEMPOS DE CRISE**

AQUINO, FERNANDA MAYARA SALES DE

POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS DE JOVENS E ADULTOS: HISTÓRIA E MEMÓRIA EM TEMPOS DE CRISE

I. INTRODUÇÃO

O Programa Verso e Reverso – Educando o educador, veiculado pela televisão aberta, em finais da década de 1980, fez parte de um projeto de formação continuada de professores de jovens e adultos desenvolvido pela Fundação Educar. Esse projeto foi proposto e executado à época da redemocratização da sociedade brasileira, após 21 anos de ditadura civil-militar e, portanto, em um período de lutas e conquistas por direitos fundamentais. Di Pierro (2000) afirma que as políticas de educação de jovens e adultos do período 1985-1999 constituíram parte do processo de construção da democracia brasileira numa conjuntura em que as organizações autônomas da sociedade civil eram chamadas para, na interação com as instituições estatais, ampliar os espaços públicos de reconhecimento de direitos e deliberação de políticas sociais.

Nesse contexto, com mudanças nas relações político-sociais – mais próximas dos valores e princípios democráticos –, buscava-se desenvolver a ação educativa de adultos de modo que se aproximasse do modelo defendido pela educação popular no que tangia à garantia do direito à educação e à participação dos sujeitos envolvidos (Lovisoló, 1988). O governo federal, enfrentando o processo de retomada democrática pós ditadura, por meio da Fundação Educar, sucedânea do Mobral, que atuou durante o regime militar, era responsável por financiar a execução de programas de alfabetização e educação de jovens e adultos e promover a formação e valorização de seus professores.

O Programa foi pensado e executado nesse cenário de efervescência política, desenvolvido sob a ótica da pedagogia crítica, que prioriza práticas e discursos freireanos. Em novo cenário de golpe político pelo qual passa o Brasil desde 2016, a história e a memória desse projeto constituem espaço e tempo de reflexões em torno da temática da formação continuada de educadores de jovens e adultos e de lutas pelo estado democrático de direito. Neste artigo, objetivo discutir a teoria freireana que subjaz à proposição e à execução histórica de uma política de formação continuada, ao tempo em que parte da elite brasileira e de grupos conservadores, renegam as contribuições de Paulo Freire para o campo da educação no país.

O percurso metodológico construído toma por base o uso de narrativas, estas compreendidas em perspectiva ampliada ao considerar a linguagem escrita e o audiovisual com a linguagem verbal e não verbal. Para Ricoeur (*apud* Barros, 2012:2), o não-narrativo sequer existe e “[...] toda história é narrativa”. A consciência da narratividade da história implica assegurar o retorno ao vivido, à sensibilidade e à ação humana. Este retorno, na pesquisa ora empreendida, ocorre por meio de interpretação de um documento da Fundação Educar e de programas de televisão veiculados pela Rede Manchete, ambos preservados no acervo do Centro de Referência e Memória da Educação Popular e Educação de Jovens e Adultos no Rio de Janeiro (CRemeJA).

Especialmente em relação aos programas de TV, o retorno ao vivido e à ação humana em torno da formação continuada de professores de jovens e adultos foi realizado considerando a relação entre linguagem não verbal e verbal na produção de narrativas sobre ser professor e a sua função social e política. “Na vida, o discurso verbal é claramente não suficiente. Ele nasce de uma ação pragmática extraverbal e mantém a conexão mais próxima possível com esta situação” (Voloshinov; Bakhtin, 1976: 6). Assim, palavras, imagens, entoação dos falantes e gestos produzem narrativas sobre práticas educativas cotidianas com jovens e adultos das classes populares. Escavei-os para identificar como a teoria freireana subsidiou os programas nos

roteiros, pela expressão de conceitos, princípios ou mesmo falas/entrevistas do próprio Paulo Freire; e, ainda, como essa teoria subsidiou a veiculação de um projeto de sociedade democrática atrelado a um projeto de formação continuada de professores.

A narrativa histórica pode contribuir para reconfigurar, em cada um dos interlocutores, antes telespectadores do Programa Verso e Reverso, e hoje os que dialogam com essa memória, seus entendimentos sobre a ação humana e seus possíveis significados. “Sustentará Ricoeur que as diversas tramas que são inventadas, seja no dia-a-dia, na ficção literária ou no modo narrativo da História, têm o papel primordial de ajudar a ‘configurar nossa experiência temporal confusa, informe e, em última instância, muda’” (Barros, 2012: 10). A memória do Programa Verso e Reverso, a partir do contexto histórico em que se forjou, ajuda a refletir, no atual cenário político-social brasileiro, quanto à relevância de os cursos de formação inicial ou continuada de professores contribuírem para a construção de sociedades democráticas, justas e igualitárias, uma vez que os direitos não nascem todos de uma vez e nem de uma vez por todas (Bobbio, 2004).

Para a teoria freireana, a prática educativa docente, se democrática, contribui para o fortalecimento da democracia. Princípios freireanos atravessam tanto a proposta da política de formação, desde a concepção, razão e finalidades dessa formação quanto a execução da política, por ser o Verso e Reverso desenvolvido sob a ótica da pedagogia crítica, que prioriza práticas e conceitos da obra de Freire.

II. A POLÍTICA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO VERSO E REVERSO E A TEORIA FREIREANA

A constituição de uma Comissão Paritária — MEC/Educar — promoveu encontros para debates e seminários, definindo princípios, diretrizes e estratégias para uma política de educação de adultos no Brasil, que já em suas diretrizes previa como linha de ação a viabilização de um processo de capacitação permanente com a utilização de meios educativos presenciais, semipresenciais e indiretos (teleeducação). A instituição passava a estimular a valorização e a formação de professores responsáveis por ações educativas para jovens e adultos, financiando a execução de programas de alfabetização e educação básica em municípios e entidades conveniadas, incentivando a criação e a divulgação de metodologias de ensino.

A Educar assumiu a responsabilidade de articular [...] a política nacional de educação de jovens e adultos, cabendo-lhe fomentar o atendimento nas séries iniciais do ensino de 1º grau, promover a formação e o aperfeiçoamento dos educadores, produzir material didático, supervisionar e avaliar as atividades (Haddad/Di Pierro, 2000: 120).

A formação continuada de professores de jovens e adultos teve no Projeto Verso e Reverso o principal sustentáculo dessa formação, entendida como “[...] tempo de formação de atitudes, conhecimentos e habilidades significativos, destinado à habilitação da pessoa para o desempenho da função docente” (Educar, 1987: 6). O exercício da docência exige saberes específicos e, portanto, não é tarefa que qualquer um faz, sendo necessário tempo; espaço; profissionais bem formados e disponíveis ao diálogo; materiais didáticos; compromisso político com a educação e a transformação social. No tocante à concepção de formação expressa no documento *Formação de Professores para Educação de Adultos: proposta*, este esclarece que o tempo de formação pressupõe:

1. Compromisso político com a causa da educação.
2. Caracterização da prática a ser exercida na perspectiva de adequação à realidade contextual.
3. Identificação
 - a) das aspirações nacionais, em relação ao homem brasileiro;

- b) das influências sócio-econômico-culturais sobre o processo educativo;
- c) das especificidades da clientela destinatária;
- d) do avanço científico-tecnológico;
- e) das possibilidades da educação (Educar, 1987: 1).

Embora o documento não faça referência explícita às formulações teóricas de Paulo Freire, ao indicar que o tempo da formação pressupõe “[...] compromisso político com a causa da educação”, explicita a indissociabilidade entre política e educação, bem como a necessidade de formar educadores engajados politicamente no processo de garantia do direito à educação e à transformação social. Segundo Freire (1991: 20) “[...] a educação é um ato político [...] ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades”.

Outro aspecto que fundamenta a concepção de formação do Verso e Reverso é a proposição de que a prática docente seja pensada considerando a perspectiva de adequação contextual, partindo da identificação das aspirações nacionais em relação ao homem brasileiro; das influências socioeconômico e culturais sobre o processo educativo; das especificidades dos docentes alcançados pelo projeto; e do avanço científico e tecnológico. Observa-se que a proposta de formação da Educar teve como fundamento considerar o docente sujeito histórico, inserido em dado contexto político e econômico, com práticas singulares, centrais durante o processo formativo, pensadas e repensadas objetivando a transformação social.

A pretendida formação, apoiada na realidade do momento em que é gestada, aponta condições de trabalho, sem prescindir da consideração de perspectivas incluídas nas aspirações nacionais. Não se tratava, pois, de restringi-la à atualidade como era e como se situava, mas previa modificações necessárias à transformação do *status quo*, de tal sorte que pudesse acompanhar a renovação decorrente da própria dinâmica social (Educar, 1987: 1).

Esse desenvolvimento, para que tivesse significado no tempo de formação e, portanto, atendesse ao contexto nacional de reconstrução da democracia e democratização do direito à educação, tinha que dar respostas à necessidade de formação do homem brasileiro para a construção da sociedade buscada (Educar, 1987: 2).

No livro *Cartas a Cristina*, Paulo Freire (1994) conta como foi formando-se o educador, assumidamente progressista, em que se tornou. Uma das principais características de uma educação progressista, para ele, refere-se à formação de sujeitos críticos, conscientes da realidade social em que estão inseridos e imbuídos do desejo de transformação dessa realidade. Assim sendo, os conteúdos da formação não podem estar desvinculados da realidade social dos educandos, mas identificados com aspirações nacionais e com o projeto de sociedade democrática assumido por brasileiros à época da redemocratização do país.

A razão principal da formação de professores de jovens e adultos, no âmbito da Educar, dava-se pelo desenvolvimento de possibilidades humanas indispensáveis ao exercício docente, considerando singularidades das pessoas e demandas da sociedade. Essas demandas diziam respeito ao aumento da escolaridade e à necessidade que o sujeito tivesse condições de personalização, participação e recriação individual e coletiva. Em linhas gerais, buscava-se que o cidadão brasileiro – jovens e adultos em processos de formação, tanto estudantes quanto docentes – tivesse percepção global da realidade histórica; construísse e assumisse um projeto de vida; participasse de processos decisórios de criação e beneficiação de bens (econômico, artístico, de lazer e tecnológico); e fosse capaz de criar e recriar individual e coletivamente ações comprometidas com a transformação da realidade e mudança de mentalidade.

É necessário acentuar que a personalização implicava o reconhecimento de que pessoas não são objetos, mas presenças voltadas para o mundo e para as outras pessoas, misturadas com elas em perspectiva de universalidade. A pessoa adulta tem comprometimento direto com múltiplos problemas que se oferecem à experiência humana: econômicos, sociais, políticos, estéticos, éticos etc. (Educar, 1987: 3).

A proposta, então, de formação do Verso e Reverso versava sobre a necessidade de reconhecimento, por parte do ser humano, da consciência de si e do mundo nos processos de enfrentamento e transformação de realidades sociais, discussão essa amplamente realizada por Paulo Freire na obra *Pedagogia do Oprimido*. A personalização seria, por assim dizer, o processo de superação da *consciência ingênua* pela *consciência crítica* e a consequente ação de *atos-limite*, voltados para superação de uma dada realidade opressora.

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva [...] tal desvelamento [...] não basta ainda para autenticar a conscientização [...]. A sua autenticidade se dá quando a prática do desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade. (Freire, 2006: 171-176).

Tais processos requeriam, no âmbito da proposta de formação, que os educadores fossem formados de modo que se tornassem capazes de participar de decisões para a criação e beneficiamento de bens econômicos, artísticos, de lazer e tecnológicos. Isto requereria uma relação de autêntico diálogo entre os sujeitos sociais. Diálogo que não poderia ser confundido com simples conversação, mas encontro de seres humanos mediatizados pelo mundo e, principalmente, comprometidos com a transformação da sociedade.

Toda relação dialógica pressupõe amor, como compromisso com a causa do outro; humildade, na medida em que o sujeito precisa compreender-se como ser inconcluso que, portanto, precisa da contribuição de seus pares; fé no poder do ser humano criar e recriar; esperança, enquanto busca incessante para restaurar a humanidade oprimida pela injustiça; e pensar crítico, associado à transformação constante da realidade em processo de permanente humanização dos seres humanos. Segundo Freire (1987: 44), falar em democracia e silenciar o povo é farsa; necessário se faz dar-lhes o direito à palavra. Palavra esta que constitui uma práxis (ação e reflexão). “Não há palavra verdadeira que não seja práxis”. Portanto, o sujeito dialógico-crítico dialoga com outros em processo de reflexão/conscientização e ação, com vista à transformação da realidade em que se insere.

Assim, “A finalidade da formação do educador para jovens e adultos consiste em enriquecer pessoas em uma direção definida, a fim de que elas possibilitem a outrens a construção/reconstrução pessoal e a participação na transformação social.” (Educar, 1987: 4). A noção de construção/reconstrução usada no documento para explicitar a finalidade da formação — esta convergente com a dimensão de recriação —, concebe docentes como sujeitos criadores, capazes de mobilizar teorias e criar outros saberes e outras práticas sociais além das instituídas. Segundo Freire (2014) é como seres transformadores e criadores que os seres humanos produzem bens materiais, objetos, instituições sociais, ideias e concepções.

III. O PROGRAMA VERSO E REVERSO E O PROJETO DE REDEMOCRATIZAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

Televisão, compreendida como recurso tecnológico, é e será aquilo que fizermos dela. Nem ela nem qualquer outro meio estão predestinados a ser qualquer coisa fixa. Ao decidirmos o que veremos ou fazemos da televisão; ao elegermos experiências que merecem nossa atenção e nosso esforço de interpretação; ao discutirmos, apoiarmos ou rejeitarmos determinadas políticas

de comunicação, estamos, em verdade, contribuindo para a construção de um conceito e uma prática de televisão. (Machado, 2001:12).

O Verso e Reverso, programa televisivo, compunha o projeto mais amplo Verso e Reverso, que englobava, ainda, o Curso via Rádio e o Curso por Correspondência — todos eles com foco na formação continuada de educadores de jovens e adultos. Nesta seção, passarei a discutir como a teoria freireana subsidiou programas de TV, por meio de conceitos, princípios ou mesmo de falas do próprio Paulo Freire, como anunciado anteriormente; e, ainda, como essa teoria fundamentou a veiculação de um projeto de sociedade democrática no conteúdo da formação continuada.

Em termos de formato, o Programa Verso e Reverso estava dividido em duas séries, cada uma com 24 programas de 25 a 30 min. A série I, em linhas gerais, discutiu fundamentos e práticas da educação de jovens e adultos. Na série II, a prática ganhou centralidade e os programas apresentaram exemplos de experiências exitosas sobre os temas tratados. Nesse sentido, há depoimentos de professores sobre suas práticas, de especialistas em educação e dúvidas de diferentes docentes sobre o tema abordado.

Na série I, os programas de televisão, em maioria, têm a seguinte organização: abertura com um resumo, feito pelo apresentador, do tema tratado no programa anterior e breve exposição do que será abordado no programa em andamento; em seguida, apresenta-se um pequeno documentário sobre o trabalho de professores de diferentes regiões do país sobre a temática tratada; posteriormente, inicia-se um quadro com especialistas de diferentes áreas do conhecimento, que discutem o tema do programa; em seguida, apresenta-se um segmento de opinião de outros professores, estudantes, especialistas em educação e representantes de comunidades, com a intenção de oferecer aos professores telespectadores a possibilidade de conhecer outras realidades; ao final, o apresentador ou especialistas em educação respondem a dúvidas de docentes que trabalham com educação básica de jovens e adultos, enviadas por correspondência.

Na série II, em que a prática ganha centralidade, o programa está estruturado da seguinte forma: resumo do tema tratado na edição anterior, indicação de nova temática ou continuidade de algum assunto que esteja sendo discutido, em sequência. Toda a discussão parte da prática pedagógica de algum professor em situação real de sala de aula e, posteriormente, especialistas ou o apresentador tecem comentários sobre os procedimentos didáticos utilizados na aula exibida. Ao final, um quadro nomeado *A prática em questão* focaliza professores que falam das dificuldades que encontram em seu cotidiano de sala de aula, referentes à temática tratada no programa, e o apresentador responde a dúvidas com sugestões de atividades.

Em relação aos conteúdos dos programas, na série I foram discutidas temáticas pertinentes à educação básica de jovens e adultos, tais como: situação educacional brasileira e analfabetismo no país; processo de aprendizagem do aluno jovem e adulto; planejamento; métodos e processos de alfabetização; uso social da língua; Matemática em programas de educação básica de jovens e adultos; Estudos Sociais e Ciências naturais na educação de jovens e adultos; material didático; entre outras. Na série II, com a exibição de aulas de professores diversos, os temas abordados eram os conteúdos das próprias aulas em desenvolvimento com os estudantes, entre eles: leitura e interpretação de textos; significado de frases; pontuação; vocabulário; família de palavras e sufixos; construção do conceito de dezena simples e atividades com formação, leitura e escrita de números de dois algarismos; resolução de situações-problema que envolvem a adição e a subtração sem reagrupamento; adição com reagrupamento; recursos e procedimentos didáticos adequados ao estudo da multiplicação e da divisão por número de um algarismo sem reagrupamento etc.

O uso da televisão na formação continuada de professores de jovens e adultos, com os temas explicitados acima, em combinação de som, imagem e texto, gerou em concomitância a veiculação pela TV de um projeto de formação continuada sustentado em um facilmente identificado projeto de sociedade. Imagens, som e gestos são elementos fundantes do processo de produção de discursos e de significados em programas de televisão do Verso e Reverso. Em geral, a linguagem não verbal é consonante com o projeto de democratização e transformação da sociedade brasileira. Reafirmava-se, a cada programa, o compromisso com uma sociedade livre, democrática e igualitária, buscando contribuir para a formação de sujeitos que pudessem atuar ativamente no processo de redemocratização do Brasil, ao final dos anos de 1980. Para isso, a fundamentação teórica dos programas baseava-se na pedagogia crítica e contava com contribuições teóricas freireanas. Como ilustração, destaco a fala de abertura do apresentador Álvaro Goulart, no primeiro programa da série I do Verso e Reverso, e uma fala de Paulo Freire exibida no primeiro programa da série II, respectivamente:

Todos os brasileiros têm direito à educação. Infelizmente essa afirmação não reflete a realidade educacional do país. [...] o governo tem de fato oferecido educação básica para toda a população brasileira? (Verso e Reverso, Série I, PGM 1, 1987).

A questão da formação do educador ou da educadora é um dos capítulos importantíssimos de uma pedagogia crítica. E o que é isso? [...] a formação do educador se impõe como algo inclusive permanente. [...] você tem formação e formação. Uma coisa é uma formação bem feita do ponto de vista técnico e científico, mas feita dando a entender ao formando que a formação é neutra. E toda vez que um formador diz ao educando que a formação é neutra ele está a serviço do poder, contra os oprimidos. A outra coisa é você fazer uma formação declarando de saída que a formação não é neutra [...] A formação científica, a seriedade científica da educadora é absolutamente fundamental, mas para terminar eu te diria que [...] antes de falar com as educadoras na modificação da forma de trabalhar, antes de falar da sua capacitação permanente eu trataria de encontrar caminhos, de tratar o educador nacional de forma menos indecente da forma como ele vem sendo tratado hoje. (Verso e Reverso, Série II, PGM 1, 1988).

A série Verso e Reverso tem início chamando professores telespectadores à reflexão da educação como direito de todos, em um cenário histórico de efervescência de lutas por direitos sociais. A reivindicação da educação e, conseqüentemente, da formação docente como direito constitui valor fundamental na veiculação de um projeto sociedade democrática pela TV. Além disso, a concepção de formação não neutra, mas contextualizada e comprometida com a transformação social prevista na proposta é executada na medida em que atravessa os programas que foram ao ar. Na concepção de formação explicitada no primeiro programa da série II, fica clara a influência da teoria freireana da educação enquanto ato político comprometido com a libertação dos oprimidos, tendo sido usada fala do próprio Freire para sustentar essa posição. A libertação, em Freire (2011), refere-se ao processo de reconhecimento da opressão e da luta concreta do ser humano por libertar-se.

Além das falas verbalmente explicitadas nos programas do Verso e Reverso, comprometidas com a veiculação desse projeto de sociedade democrática e participativa, observa-se a importância da linguagem não verbal para a veiculação dessa mensagem. Para efeito de exemplo, descrevo uma cena, cujo texto assim se enuncia: “É necessário que o indivíduo alfabetizado tenha uma visão ampla da sociedade e uma forma precisa de participação.” (Verso e Reverso, PGM 2, 1987). O texto é exibido sob imagem em movimento do povo nas ruas, carregando uma grande bandeira do Brasil, com trilha sonora motivacional de fundo. Voloshinov e Bakhtin (1976) afirmam que o discurso verbal é indissociável do discurso não-verbal e que a entoação e o gesto estão impregnados de valores específicos.

Destaco, ainda, outras cenas do Programa 2 da série I e do Programa 14 da série II. No primeiro, ao abordar a situação educacional brasileira e o analfabetismo no país, são usadas imagens de manifestações, nas ruas, nas quais aparecem cartazes com reivindicações por direitos fundamentais, dentre os quais destaco: “Sr. Governador, não deixe fechar a nossa escola José de Alencar. Nós seremos o futuro [...]”; “Queremos beber água, água, água [...]”, e, também, nas salas de aula cartazes sobre a dívida externa, organização do povo e trabalho. No segundo programa, ao tratar do tema recursos e procedimentos didáticos adequados ao estudo da multiplicação e da divisão por número de um algarismo sem reagrupamento, são utilizadas imagens da comunidade em momentos de participação social, ao mesmo tempo em que se ouve o áudio da fala da professora e de alunos sobre os problemas da comunidade e a necessidade de ocupar espaços de participação social, com a finalidade de influir nas decisões e lutar pelo que se acredita. O exercício matemático desenvolvido na referida aula, segue como apresentado:

Professora: Suponhamos que uma Associação seja criada para atender a dois loteamentos novos. Um grupo se reuniu e fundou uma Associação, mas aí como é que eu faço para que outras pessoas venham participar?

Aluno: Convidando

Professora: Convidando de que forma?

Aluna: Colando cartazes na rua pra todo mundo ir na Associação de Moradores.

Professora: Vamos tentar uma questão prática. Suponhamos que eu esteja abrindo a Associação; resolvi que eu vou visitar os loteamentos e eu tenho um determinado número de panfletos pra distribuir. Suponhamos que a gente tenha conseguido alguns folhetos, alguns panfletos e que vamos distribuir aqueles panfletos pelos três loteamentos. Suponhamos que eu tenha conseguido 369 folhetos para distribuir pelos três loteamentos. Vamos pensar então nessa questão? (Verso e Reverso, Série II, PGM 14, 1988).

Em geral, as práticas de professores de jovens e adultos exibidas ao longo dos programas nos ajudam a perceber a centralidade dada à teoria freireana como fundamento teórico-prático na formação de educadores e na reconstrução da sociedade democrática. Destaco o conceito de participação em Freire (1987), que para o autor se traduz em engajamento. Ou seja, a tomada de consciência da realidade por parte dos oprimidos pela reflexão e ação, em processo de descoberta enquanto refazedores permanentes. A seguir, seguem-se outras falas de professores que trabalharam com a metodologia freireana, assumidamente, e tiveram suas práticas visibilizadas no Programa Verso e Reverso.

Eu tenho uma experiência pessoal, na minha favela Chapéu Mangueira, em que o método Paulo Freire desencadeou um nível de consciência da realidade e possibilitou às pessoas adultas acompanhar e participar nesse processo. Nós temos hoje uma experiência em Calaba, na Bahia, também do método Paulo Freire que vai integrando esta comunidade cada vez mais e faz com que ela entenda perfeitamente o mecanismo existente hoje de pressão social, econômica, política. (Verso e Reverso, Série I, PGM 2, 1987).

O nosso método é uma recriação do professor Paulo Freire [...] as professoras vão a campo em toda periferia do Cabo, fazem um levantamento de palavras geradoras no contato com as comunidades. [...] se trabalha a palavra moradia, saúde e essas que eu falei dando um enfoque social, uma conotação político econômica para a palavra. [...] Num segundo bloco, isso no decorrer do projeto, nós temos palavras geradoras onde os alunos iriam discutir e analisar que canais de superação existem para esses problemas do dia a dia. [...] temos a palavra prefeitura, igreja, partido, associação de moradores e sindicato. E fechávamos nesse segundo bloco com a palavra “o povo se organiza”. Em um terceiro bloco, nós precisávamos discutir com os alunos que os problemas do povo do Cabo não acontecem só com o povo do Cabo, ele acontece em nível nacional, e também que o Cabo está dentro de um contexto geográfico. Então nós

discutíamos a palavra Brasil, terra e reforma agrária, dívida externa, eleições e plano cruzado. Atendíamos à questão fonética da palavra e à questão política da palavra. (Verso e Reverso, Série I, PGM 8, 1987).

As práticas de professores exibidas nos Programas do Verso e Reverso da série II, dialogam com as problemáticas do cotidiano de estudantes, como a greve dos caminhoneiros, enchentes, previdência, aumento da conta de energia e participação social à luz dos conteúdos programáticos das disciplinas. Ou seja, existiam currículos contextualizados às realidades dos educandos a fim de que estes fossem formados para a participação cidadã. “[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. (Freire, 1987: 58). Portanto, a televisão, como dispositivo audiovisual, foi importante para ampliar o acesso à formação continuada de professores de jovens e adultos, bem como para veicular o projeto de sociedade democrática em curso naquele momento da história do Brasil.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este texto teve como objetivo discutir a teoria freireana na proposição e execução histórica da política de formação continuada de professores de jovens e adultos do Projeto Verso e Reverso, desenvolvido no âmbito da Fundação Educar no final dos anos de 1980. A discussão é oportuna e necessária, sobretudo, em contexto de golpe político, que se agrava com uma crise de direitos e de negação, por parte da elite brasileira e de grupos conservadores, das contribuições de Paulo Freire para o campo educacional do país.

Embora o documento da Fundação Educar não faça referência explícita à teoria freireana, ao indicar que o tempo da formação pressupõe “[...] compromisso político com a causa da educação”, explicita a indissociabilidade entre política e educação e a necessidade de formar professores engajados na busca pela transformação social — noções amplamente discutidas por Freire. Práticas de professores de jovens e adultos exibidas ao longo dos programas de TV do Verso e Reverso visibilizaram com maior destaque a centralidade dada à teoria freireana como fundamento teórico-prático na formação de educadores para a reconstrução da sociedade democrática.

Preliminarmente, constato que, concomitante a um projeto de formação continuada de professores estava sendo veiculado um projeto de sociedade democrática, sendo o uso da televisão fundamental para a democratização do acesso à formação e para a construção de mentalidades comprometidas com a participação e a transformação da sociedade brasileira.

Por fim, reafirmo a relevância do ato educativo, nos cursos de formação inicial e continuada de professores, por ser sempre um ato político, ideologicamente orientado para a diminuição de injustiças, desinvisibilização da desigualdade social e comprometido com a construção de uma sociedade não opressora e democrática.

V. REFERÊNCIAS

Bakhtin, M./Voloshinov, V. N. (1976). *Discurso na vida e discurso na arte*: sobre poética sociológica. Tradução de C. A. Faraco; C. Tezza. Circulação restrita.

Barros, José D’Assunção (2012). Tempo e narrativa em Paul Ricoeur: considerações sobre o círculo hermenêutico. *Revista de História e Estudos Culturais*, v. 9, n. 1, jan./fev./mar./abr.

Bobbio, Norberto (2004). *A era dos direitos*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier.

Di Pierro, Maria Clara (2000). *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 314f.

Freire, Paulo (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1991). A educação é um ato político. *Cadernos de Ciência*, Brasília, n. 24, pp. 21-22, jul./ago./set.

Freire, Paulo (1994). *Cartas a Cristina*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2006). *Ação cultural para liberdade: e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (2011). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Fundação Educar (1987). Formação de professores para educação de adultos. Proposta. Brasília. (documento interno para estudo).

Haddad, Sérgio; Di Pierro, Maria Clara (2000). Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, maio, jun., jul., ago. pp. 108-130.

Losivolo, Hugo (1988). Educação de adultos entre dois modelos. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 67, pp. 23-40.

Verso e Reverso (1987). Série I. PGM 1. (acervo CReMEJA).

Verso e Reverso (1987). Série I. PGM 2. (acervo CReMEJA).

Verso e Reverso (1987). Série I. PGM 8. (acervo CReMEJA).

Verso e Reverso (1988). Série II. PGM 1. (acervo CReMEJA).

Verso e Reverso (1988). Série II. PGM 14. (acervo CReMEJA).

**EL IMPACTO DE ALGUNOS FACTORES
EN EL DESEMPEÑO DE LAS HABILIDADES
EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR
EN MÉXICO PARA 2016**

SÁNCHEZ LOZANO, JOSÉ ALEJANDRO
MORALES FLORES, EUDOXIO

EL IMPACTO DE ALGUNOS FACTORES EN EL DESEMPEÑO DE LAS HABILIDADES EN LOS ESTUDIANTES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO PARA 2016

I. INTRODUCCIÓN

El presente trabajo titulado “El impacto de algunos factores en el desempeño de las habilidades en los estudiantes de educación superior en México para 2016”, busca comprender el papel que juegan variables como localización, turno, origen del recursos y grado de marginación, en los resultados del desempeño de habilidades, en los alumnos de nuevo ingreso a educación superior, lo anterior como parte de los retos que afrontan las universidades mexicanas a 16 años del documento “La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo” de la ANUIES, donde se proyectaron metas hacia 2020 que parece no se lograran cumplir; este trabajo se divide en cuatro apartados, en el primero se busca hacer un acercamiento al concepto de educación superior; en el segundo apartado, se hace un recorrido histórico de la educación superior en México; en un tercer y cuarto apartado se hace un pequeño análisis del modelo de regresión lineal a utilizar para medir el impacto de los factores mencionados; en el último apartado, se hace un análisis de los resultados arrojados en el modelo de regresión lineal propuesto, además de algunas conclusiones al respecto.

II. UN ACERCAMIENTO AL CONCEPTO DE EDUCACIÓN SUPERIOR

La educación a lo largo de la historia ha transformado a la sociedad, y dentro de la economía ha mostrado una relación de poder y propiedad, que tiene como objetivo un proceso de reproducción que perpetúa dicha relación; así lo señalan Bowels y Gintins (1999:145):

La vida económica muestra un patrón, complejo y relativamente estable de relaciones de poder y propiedad. La perpetuación de dichas relaciones sociales no es automática. Al igual que un organismo vivo, la estabilidad de la esfera económica es resultado de mecanismos explícitos constituidos para mantener y ampliar los patrones dominantes de poder y privilegio. Se llama a la suma de dichos mecanismo y sus acciones, proceso de reproducción, [...] el análisis de la educación [...] se trata precisamente de las relaciones sociales que son necesarias para garantizar [...] patrones de dominación, producción, distribución, propiedad y solidaridad.

Esto implica que si bien la educación es un elemento de reproducción patrones de dominación, también incide en la reproducción de patrones del proceso de producción, de distribución, además de sentar las bases de la legitimación de la propiedad, y el ejercicio de la solidaridad social.

Sin embargo, la educación cumple otro papel fundamental dentro de la sociedad, que implica ser un agente de estabilidad social; el desarrollo económico conduce a cambios constantes en las relaciones sociales de la producción y de clase, lo que conlleva a conflictos que cambian de forma y contenido, que tienen impactos profundos tanto a nivel micro como macro social, por lo que la educación ha servido como un medio para difundir y atenuar tales conflictos (Bowels y Gintins, 1999:163).

Autores como García Hoz señalan que (1960:138):

La educación es un agente de estabilidad social, ya que, al difundir en las nuevas generaciones las mismas ideas y actitudes que aceptaron las generaciones anteriores, contribuyen a formar grupos homogéneos en sus deseos y aficiones, lo que es afianzar la permanencia de ciertas características

sociales, [...] en ocasiones es vehículo de nuevos ideales, susceptibles de transformar la fisonomía social de un pueblo, y en este sentido se nos presenta como agente de cambio social.

En otras palabras, la educación es un agente armonización y cohesión social, promoviendo identidad sobre una base de valores sociales; y un agente de cambio, cuando la sociedad requiere una transformación según los diversos contextos que se presenten.

La relación entre estabilidad social y educación, puede entenderse a través de tres factores (García, 1960:144):

1. Factores Culturales: Ya que impacta en los ideales y normas de vida dominantes en una sociedad, además de proyectar las configuraciones de formas más elevadas de la persona.
2. Factores Económicos: Ya que plantea la cuestión de que la educación es causa o efecto de las condiciones sociales en las que se desenvuelve, reconociendo que una mejor educación recibida por la juventud representa una mayor productividad en el futuro.
3. Factores Políticos: Por último, se señala que la educación queda absorbida por la política al prestarle el gran servicio de formar los hombres que ha de encarar la vida pública, además de preservar la tradición y facilitar el progreso.

Si bien la Educación es un agente de reproducción de conciencia, de estabilidad social y que contribuye al desarrollo humano, es necesario hablar del papel que juega la educación superior.

Mireya González menciona que la Educación Superior desde el Siglo XIX se concebía como la combinación de erudición, investigación y educación; en tiempos más recientes se le ha incorporado la innovación lo que vincula la investigación con el sistema productivo, además de tener un compromiso estrecho con la sociedad ya que busca mejorar las condiciones de vida a través de la interacción de las actividades públicas y privadas (2016:29-30).

En la década de los 70's, la ANUIES definía a la Educación Superior como (1979:8):

El nivel con que culmina nuestro sistema educativo, lo cual implica que no debe ser considerado en forma aislada, sino en relación con los ciclos educativos que le preceden. Esta posición del sistema de educación superior exige que de su planeación se esperen resultados de organización racional y funcionamiento eficiente, adecuadamente vinculados a los de niveles que le son previos. Consecuentemente, las metas y objetivos que se propongan para mejorar las funciones de la educación superior, a nivel institucional, regional o nacional, formarán parte de la totalidad del sistema educativo nacional que, desde todo punto de vista, es un componente indivisible del desarrollo integral del país.

A lo que hoy agrega (ANUIES, 2000:56):

Comprende los estudios de técnico superior o profesional asociado, de licenciatura y de posgrado, que a su vez incluye los estudios de especialización, maestría y doctorado. De acuerdo a la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE), de la UNESCO, los estudios de técnico superior o profesional asociado se ubican en el nivel 5B, los de licenciatura, especialización y maestría en el nivel 5A y los de doctorado en el nivel 6.

La Ley para la Coordinación de la Educación Superior, en su Capítulo 1 de Disposiciones Generales, en su Artículo 3, señala que:

El tipo educativo superior es el que se imparte después del bachillerato o de su equivalente. Comprende la educación normal, la tecnológica y la universitaria e incluye carreras profesionales

cortas y estudios encaminados a obtener los grados de licenciatura, maestría y doctorado, así como cursos de actualización y especialización”.

En el Artículo 4 de la misma Ley, se señalan las funciones de la educación superior, entre las que están Docencia, Investigación y Difusión; Alonso y Haces de Villa señalan que (2006:36):

1. Docencia: Es la función que tiene como eje central la enseñanza; actividad que implica la planificación, el desarrollo y la evaluación, que tiene como objetivo la generación y construcción compartida del conocimiento; enseñanza que implica diversos ambientes de aprendizaje en un clima de colaboración y participación.
2. Investigación: Esta función es la expresión y resultado, del talento individual y colectivo, que abarca una gran cantidad de procesos, actividades y productos; y donde sus manifestaciones las podemos observar en forma científica, tecnológica, humanística, artística y filosófica.
3. Difusión: Esta función hace referencia a la difusión cultural, que implica un diálogo abierto y permanente entre la sociedad y la universidad, con el objetivo de crear y recrear la cultura que emana de la institución, lo que da como resultado que la universidad entienda que la relación que guarda con la sociedad da sentido a la producción científica, tecnológica, humanística y artística.

Estos tres pilares, son la base bajo la cual la educación superior planifica su marco de acción, y con esto contribuye a resolver los problemas que presenta la sociedad, y con esto (ANUIES, 1979:35):

Racionalizar y optimizar el funcionamiento de un sistema integrado por unidades heterogéneas, para identificar las tendencias, las relaciones, las limitantes, las necesidades, los recursos y las opciones que tienen las instituciones, con el fin de que ellas participen eficientemente en el proceso de cambio económico, social, político y cultural requerido por el desarrollo nacional

Con respecto a las áreas formativas, podemos señalar que la educación superior se divide en tres áreas, estas son:

1. Científica: Área que se encarga de la generación y avance de nuevos conocimientos y saberes.
2. Tecnológica: Que implica la aplicación de los conocimientos y saberes del área científica.
3. Humanística: Que se encarga del estudio de las implicaciones valorativas del área científica y tecnológica.

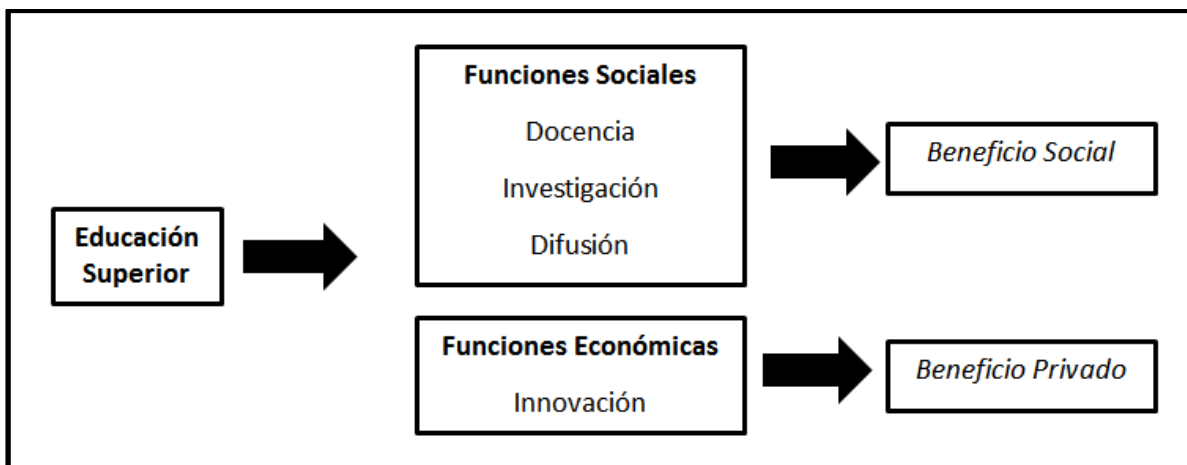
Por último, podemos señalar dos tipos de objetivos de la educación superior, estos se encuentran a nivel micro y a un nivel macro (ANUIES, 1979:36-37):

- A nivel Micro:
 1. Formación de profesionales en los diversos campos del saber, la ciencia y la técnica.
 2. Investigación como tarea permanente de renovación del conocimiento para solucionar problemas nacionales, regionales y locales
 3. Extensión de los beneficios de la educación superior y de la cultura a todos los sectores de la comunidad.
- A nivel Macro:
 1. Ser un componente esencial y permanente del desarrollo.

2. Fortalecer la capacidad para asimilar y producir avances científicos y tecnológicos.
3. Contribuir al incremento de la producción en sus diversos sectores, justa distribución de la riqueza y elevación de los niveles de vida.
4. Coadyuvar activamente en la extensión de los servicios educativos, sociales y asistenciales.
5. Comprometerse en la conformación de una conciencia cívica.
6. Transformar la sociedad actual para el mantenimiento de la convivencia y las relaciones internacionales.

Por lo tanto, el papel que juega la educación superior en la sociedad es importante, ya que contribuye al desarrollo personal de los individuos, y de la sociedad, lo que implica que la Educación Superior ya no se concibe sólo como una actividad de erudición e investigación, sino que forma fuertes vínculos entre ésta como institución y la sociedad en la búsqueda de mejorar la calidad de vida.

ESQUEMA 1. FUNCIONES DE LA EDUCACIÓN SUPERIOR



Fuente: Elaboración propia.

III. EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

Podemos señalar el año de 1935 como el año de la génesis del actual sistema de Educación Superior en México, ya que como menciona Valadés (2001:573):

Se creó el Consejo Nacional de Educación Superior y de Investigación Científica que sería el nuevo instrumento del Estado para [...] estudiar las condiciones y necesidades del país en materia educativa y de investigación, [...] durante su corta vida, [...] auspició el desarrollo de centros universitarios [...] y promovió la unificación de los planes y programas de estudio, lo mismo que las orientaciones y métodos de los institutos oficiales de cultura superior de los estados.

En el periodo de 1940 a 1948, da inicio la creación del Sistema Universitario Nacional, en palabras de Valadés (2001:575) “los acuerdos adoptados [...] consistieron en promover la creación de un organismo nacional que asocie, en forma permanente, universidades e institutos de enseñanza superior mexicana”; finalmente en 1950 se constituye la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES), gracias a ella se crea un plan nacional de educación, donde los puntos fundamentales fueron los siguientes (Valadés, 2001:577):

1. Garantizar la cooperación entre las instituciones y el Estado.
2. Exigir respeto a la autonomía y libertad de cátedra y de investigación.
3. Interacción entre la educación superior y la sociedad.
4. Educación orientada a las necesidades del país.
5. Ampliar la cobertura de la demanda social de educación superior.
6. Desarrollar infraestructura administrativa en cada institución.
7. Establecer condiciones para tratar problemas del trabajo.
8. Estrechar la relación educación superior-empleo.

En la década de los sesenta, Valadés señala que (2001:581):

En 1969 la ANUIES creó el Centro Nacional de Planeación de la Educación Superior y en 1971 la Secretaría de Educación Pública dio origen a otros organismo especializados análogos, [...] en 1978, la Subsecretaría de Educación Superior e Investigación de la Secretaría de Educación Pública y la ANUIES iniciaron conjuntamente los trabajos requeridos para definir el Plan Nacional de Educación Superior.

Estos años serán un periodo de desarrollo y crecimiento tanto para el sistema educativo mexicano como para la educación superior, parafraseando a Solana, el país se transformará profundamente, en dicho periodo se articulan las instituciones y el crecimiento económico coadyuvará a avanzar hacia formas más justas de convivencia social a través de la mejora gradual de los mecanismo políticos y expresiones de cultura, haciendo posible el paso de un país agotado por la lucha armada y pobre, a un país en reconstrucción y reinventándose (Solana, 2001:2).

Para inicios de la década de los ochenta, el proceso de génesis de la Globalización, generará en el mundo un cambio en el paradigma económico, que arrastrará a México a una crisis que se manifiesta en 1982, y que conllevará a una transformación estructural para las finanzas públicas y los servicios públicos del Estado a través de las recomendaciones de la agenda política del Consenso de Washington.

La Educación Superior no escapará a este proceso de cambio, como lo menciona Galaz et al (2008:60):

Con la crisis económica del país, que empieza en 1982, y el dramático descenso de los ingresos del profesorado se hizo evidente que las actividades de investigación corrían el peligro de desaparecer. Ello significaría eventualmente la posible migración de los académicos involucrados hacia los sectores público y privado, y hacia el extranjero inclusive, en búsqueda de mejores condiciones de trabajo y, en particular, de retribución.

La crisis de 1982, dará origen a la creación del Sistema Nacional de Investigadores (SNI) en el año de 1984, con el cual se busca otorgar recursos a los académicos investigadores que aunque no tuvo éxito en el corto plazo, sentó las bases para que los docentes adquirieran mayor grado de estudios y trabajar de manera más exitosa en sus tareas de investigación (Galaz et al, 2008:60).

Para inicios de la década de los noventa se empezará a gestar un viraje educativo, que va de la idea de educación como formación y transformación del alma, a la formación y transformación del estudiante a un potencial recurso humano que se insertará en un mercado laboral regido por las leyes del mercado; la gestación de carreras encaminadas a satisfacer la demanda de mano de obra especializada que eleve la productividad del proceso de producción con bajos salarios, Levy et al, señalan que los (1994:3):

Productos varían desde la educación profesional hasta la general, desde la capacitación científica hasta la técnica, desde la educación masiva hasta la de élite, desde la transmisión de la sabiduría convencional hasta la generación de nuevos y controvertidos conocimientos.

Autores como Comas, Fresán Buendía y Gómez, señalan que para la década 1990, se establecen formalmente las estrategias para evaluar instituciones, programas académicos, académicos y estudiantes con el objetivo de proveer de incentivos económicos y simbólicos, lo que dará pie a la institucionalización de la evaluación en los primeros años de la década del siglo XXI (2014:51-22).

La educación superior empezará a corporativizarse, parafraseando a Eduardo Ibarra, la universidad empezó a aplicar la gestión de negocios como eje de acción, lo que transforma su marco de acción en tareas estandarizadas, donde su principal recurso es el conocimiento en el corto plazo; los funcionarios y rectores se subordinan a las exigencias del mercado y la ganancia (2005:17).

Eduardo Ibarra añade tres momentos de transformación de la universidad de un ente público al servicio de la sociedad, a un ente público-privado al servicio del capital (2005:17):

- A. Primer Momento: Traslado de parte de los costos de la educación a los alumnos y sus familias, mediante cuotas, colegiaturas y servicios.
- B. Segundo Momento: Creación de políticas públicas que incrementan la expansión de la educación superior privada sobre la pública, lo que redujo de manera significativa los subsidios, crecimiento de la matrícula y cuestionamiento de la calidad de esta.
- C. Tercer Momento: En marcar a las universidades públicas como empresas que se deben evaluar, acreditar y certificar para la obtención de recursos económicos extraordinarios.

Las instituciones de educación superior iniciarán un proceso de transformación de su currícula, ya que en el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES) en su Asamblea General, dictaminan a través del documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, las directrices que deberá seguir el sistema de educación superior en México, en este documento se hace un diagnóstico de la sociedad mexicana y el Sistema de Educación Superior, donde se analiza la problemática del financiamiento, coordinación, planeación y evaluación del Sistema de Educación Superior, con la finalidad de observar los escenarios en los horizontes del año 2006 y 2020 (Malo, 2000:1).

Entre los postulados que dirigen a este documento se encuentran (Malo, 2000:2):

- Calidad e innovación. Donde se señala que los valores de la calidad y la innovación serán referencia en los programas y acciones dentro del Sistema de Educación Superior.
- Congruencia con su naturaleza académica: Se postula que las decisiones sobre docencia, investigación y difusión se tomarán con el mayor rigor con una base académica.
- Pertinencia en relación con las necesidades del país: Conlleva a que docencia, investigación y la difusión se lleven a cabo atendiendo a las problemáticas de la sociedad.
- Equidad: Esto es la atención y apoyo a instituciones y personas especialmente necesitadas, siempre respetando el principio de igualdad de oportunidades.

- Humanismo: Implica llevar a la praxis la paz, libertad, democracia, justicia, igualdad, derechos humanos y solidaridad, lo que orientará la formación integral de ciudadanos pensantes, participativos y solidarios.
- Autonomía responsable: Esto conlleva a no situarse al margen del marco jurídico social, además de una responsabilidad social en el uso de los recursos financieros y todas las actividades de docencia, investigación y difusión.
- Estructuras de gobierno y operación ejemplares: El funcionamiento cotidiano se ejercerá con espíritu de servicio, siendo un ejemplo y evitando desperdicios de tiempo y recursos, con estructuras flexibles y sistemas eficientes de planeación, operación y calidad.

No sólo a nivel nacional se presenta esta transformación curricular universitaria, en 1999 se firman la Declaración de Bolonia los ministros de educación de 29 países europeos, la Declaración tendrá como objetivo:

- La creación y desarrollo armónico del Espacio Europeo de Enseñanza Superior.
- Flexibilización y validación de los programas dentro de la Unión.
- Desarrollo paulatino de un marco común regulatorio.
- Creación de nuevos estándares de calidad educativa y de calificación laboral.

A inicios del año 2000, junto con la Declaración de Bolonia surge el proyecto Tuning, que busca establecer un marco normativo para que los planes y programas de estudio sean comparables garantizando calidad en la formación de profesionistas; este proyecto establecerá estándares de formación genéricos y específicos, estos es, el desarrollo de competencias que todo profesionista debe tener en el espacio europeo, y la formación de profesionistas con las competencias propias del área de preparación profesional. En el proyecto Tuning convergerán 135 universidades europeas de 27 países, con el objetivo de homologar programas, enfoques y procesos tanto de aprendizaje como de enseñanza y evaluación. (CGUT, 2008:27).

Uno de los principales problemas que se observan en este viraje del Sistema de Educación Superior, es que si bien estos postulados en el discurso muestran intenciones por modernizarlo, algunos de ellos guardan en su seno una visión economicista que dejan a un lado problemas que impactan al contexto educativo (Del Castillo y Azuma, 2009:44).

IV. EL MODELO DE ESTUDIO

Considerando lo planteado inicialmente, se pretende realizar una regresión lineal a través de un modelo obtenido de los resultados de la Prueba de Desempeño de Habilidades PLANEA¹ del 2016, que considera una muestra de 14,784 escuelas, para que esto nos ayude a entender cuál es el impacto de los siguientes factores en el desempeño de habilidades de los alumnos de Educación Media Superior:

¹ PLANEA, es el Plan Nacional para la Evaluación de los Aprendizajes alineada al Marco Curricular Común que presentan alumnos que cursan el último grado de educación media superior de todas las escuelas de este nivel educativo del país. Sus propósitos son conocer en qué medida los estudiantes dominan un conjunto de aprendizajes esenciales al término de la educación media superior en dos áreas de competencia: Lenguaje y Comunicación (Comprensión Lectora) y Matemáticas; informar a la sociedad sobre el estado de la educación en términos del logro de aprendizaje de los estudiantes en México; ofrecer información pertinente, oportuna y contextualizada a las escuelas y a los docentes, que ayude a mejorar sus prácticas de enseñanza y el aprendizaje de todos sus estudiantes; y por último, contribuir al desarrollo de acciones específicas para la mejora educativa con información relevante sobre los resultados educativos.

1. Lugar donde se estudia: Es decir, el Estado de la República Mexicana donde se estudia, que se encuentra representado por los 31 Estados y la Ciudad de México, que se representará por variables dummy.
2. El Turno en el que se estudia: Se encuentra representado por los turnos matutino, vespertino, y discontinuo, este último considera las escuelas de educación abierta, representado por variables dummy.
3. Origen de los Recursos Económicos: Considera si los recursos provienen de la Federación, del Estado, y particulares, que se considerará de igual manera como variable dummy.
4. Grado de Marginación del lugar: Considera el grado de marginación del lugar donde se sitúa el plantel educativo, y será representado como variable dummy.

Tomando estos factores, tenemos las siguientes variables en nuestro modelo:

- **e02:** Baja California
- **e03:** Baja California Sur
- **e04:** Campeche
- **e05:** Chiapas
- **e06:** Chihuahua
- **e07:** Coahuila
- **e08:** Colima
- **e09:** Ciudad de México
- **e10:** Durango
- **e11:** Guanajuato
- **e12:** Guerrero
- **e13:** Hidalgo
- **e14:** Jalisco
- **e15:** México
- **e16:** Michoacán
- **e17:** Morelos
- **e18:** Nayarit
- **e19:** Nuevo León
- **e20:** Oaxaca
- **e21:** Puebla
- **e22:** Querétaro
- **e23:** Quintana Roo
- **e24:** San Luis Potosí
- **e25:** Sinaloa
- **e26:** Sonora
- **e27:** Tabasco
- **e28:** Tamaulipas

- **e29:** Tlaxcala
- **e30:** Veracruz
- **e31:** Yucatán
- **e32:** Zacatecas
- **tm:** Turno Matutino
- **tv:** Turno Vespertino
- **td:** Turno Discontinuo
- **rf:** Recursos de origen Federal
- **re:** Recursos de origen Estatal
- **rp:** Recursos de origen Particular
- **mgma:** Grado de Marginación Muy Alta
- **mga:** Grado de Marginación Alta
- **mgb:** Grado de Marginación Baja
- **mgmb:** Grado de Marginación Muy Baja
- **alumad:** Calificación del desempeño en la Prueba de Desempeño de Habilidades PLANEA

Tenemos que considerar que si bien no existe una calificación de la prueba, asignamos una calificación a cada una de las escuelas, a través de la multiplicación del porcentaje de alumnos que se encuentra en cada uno de los niveles de desempeño (Malo, Regular, Bueno, Excelente) por un valor de 0.25, 0.50, 0.75 y 1.00 para el nivel de desempeño malo, regular, bueno y excelente respectivamente.

Dado que todas las variables son cualitativas (excluyendo la calificación del desempeño en la prueba PLANEA y su respectivo logaritmo), las consideraremos como variables dummy, dándoles el valor de 1 si se considera la variable, o 0 si no se considera la variable.

En el primer modelo (Tabla 1), se realizó una prueba de Regresión Lineal para considerar en qué medida afecta cada variable al puntaje final de los alumnos en la Prueba de desempeño de habilidades PLANEA (variable alumad) en términos de puntos en el puntaje final

Por lo tanto tenemos el siguiente modelo:

$$\begin{aligned}
 alumad\ i = & \beta_1 + \delta_1 e02\ i + \delta_2 e03\ i + \delta_3 e04\ i + \delta_4 e05\ i + \delta_5 e06\ i + \delta_6 e07\ i + \delta_7 e08\ i + \delta_8 e09\ i \\
 & + \delta_9 e10\ i + \delta_{10} e11\ i + \delta_{11} e12\ i + \delta_{12} e13\ i + \delta_{13} e14\ i + \delta_{14} e15\ i + \delta_{15} e16\ i \\
 & + \delta_{16} e17\ i + \delta_{17} e18\ i + \delta_{18} e19\ i + \delta_{19} e20\ i + \delta_{20} e21\ i + \delta_{21} e22\ i + \delta_{22} e23\ i \\
 & + \delta_{23} e24\ i + \delta_{24} e25\ i + \delta_{25} e26\ i + \delta_{26} e27\ i + \delta_{27} e28\ i + \delta_{28} e29\ i + \delta_{29} e30\ i \\
 & + \delta_{30} e31\ i + \delta_{31} e32\ i + \delta_{32} tm\ i + \delta_{33} tv\ i + \delta_{34} td\ i + \delta_{35} rf\ i + \delta_{36} re\ i + \delta_{37} rp\ i \\
 & + \delta_{38} mgma\ i + \delta_{39} mga\ i + \delta_{40} mgb\ i + \delta_{41} mgmb\ i + e\ i
 \end{aligned}$$

Corriendo el modelo tenemos:

$$\begin{aligned} \widehat{aluma}_i = & 34.64 + 3.71e02 i + 4.44e03 i + 4.78e04 i + 4.09e05 i + 4.37e06 i - 0.91e07 i \\ & - 1.12e08 i + 0.02e09 i + 6.28e10 i + 1.73e11 i - 1.20e12 i + 1.97e13 i \\ & + 3.99e14 i - 0.39e15 i - 2.71e16 i + 0.86e17 i + 2.45e18 i - 0.68e19 i \\ & + 0.78e20 i + 8.99e21 i + 7.02e22 i + 5.53e23 i + 0.46e24 i + 5.26e25 i \\ & + 4.33e26 i - 0.16e27 i + 1.03e28 i + 0.51e29 i + 3.98e30 i + 5.12e31 i \\ & + 5.05e32 i + 11.33tm i + 6.45tv i + 12.68td i - 1.85rf i - 5.04re i - 5.47rp i \\ & - 5.07mgma i - 1.77mga i + 0.62mgb i + 2.13mgmb i \end{aligned}$$

TABLA 1. REGRESIÓN LINEAL DEL MODELO

Source	SS	df	MS	Number of obs = 14784		
Model	285072.147	41	6952.97918	F(41, 14742) = 50.35		
Residual	2035755.82	14742	138.092241	Prob > F = 0.0000		
Total	2320827.96	14783	156.99303	R-squared = 0.1228		
				Adj R-squared = 0.1204		
				Root MSE = 11.751		

alumad	Coef.	Std. Err.	t	P> t	[95% Conf. Interval]	
e02	3.713608	1.032508	3.60	0.000	1.689762	5.737453
e03	4.441938	1.452242	3.06	0.002	1.595363	7.288513
e04	4.78032	1.334483	3.58	0.000	2.164566	7.396074
e05	4.09238	1.022036	4.00	0.000	2.089062	6.095698
e06	4.372578	1.440664	3.04	0.002	1.548698	7.196459
e07	-.9121446	.9462086	-0.96	0.335	-2.766832	.9425426
e08	-1.1214	.9893844	-1.13	0.257	-3.060717	.8179165
e09	.024918	1.000996	0.02	0.980	-1.937159	1.986995
e10	6.285657	1.118343	5.62	0.000	4.093565	8.47775
e11	1.73762	.9237949	1.88	0.060	-.0731332	3.548373
e12	-1.202253	1.019912	-1.18	0.239	-3.201408	.7969028
e13	1.970864	1.019653	1.93	0.053	-.0277837	3.969511
e14	3.991684	.9265857	4.31	0.000	2.17546	5.807907
e15	-.3979966	.8763391	-0.45	0.650	-2.115731	1.319737
e16	-2.713256	.9554367	-2.84	0.005	-4.586031	-.8404808
e17	.8675858	1.171244	0.74	0.459	-1.4282	3.163371
e18	2.454583	1.326418	1.85	0.064	-.1453611	5.054528
e19	-.688019	1.034899	-0.66	0.506	-2.71655	1.340512
e20	.7801629	.988642	0.79	0.430	-1.157699	2.718025
e21	8.991307	.8841429	10.17	0.000	7.258276	10.72434
e22	7.0276	1.11227	6.32	0.000	4.847412	9.207788
e23	5.530661	1.210516	4.57	0.000	3.157898	7.903424
e24	.4674162	1.009665	0.46	0.643	-1.511654	2.446487
e25	5.268175	1.014434	5.19	0.000	3.279757	7.256593
e26	4.331628	1.059106	4.09	0.000	2.255648	6.407607
e27	-.1657553	1.073996	-0.15	0.877	-2.270921	1.93941
e28	1.030895	1.019161	1.01	0.312	-.9667884	3.028578
e29	.5196623	1.19266	0.44	0.663	-1.8181	2.857424
e30	3.989489	.8818025	4.52	0.000	2.261046	5.717932
e31	5.120808	1.121233	4.57	0.000	2.923052	7.318564
e32	5.055128	1.143286	4.42	0.000	2.814144	7.296111
tm	11.33939	.9709015	11.68	0.000	9.436303	13.24248
tv	6.456959	.9876827	6.54	0.000	4.520977	8.39294
td	12.68579	1.910496	6.64	0.000	8.940981	16.4306
rf	-1.855457	.5701737	-3.25	0.001	-2.973068	-.7378449
re	-5.046476	.4965052	-10.16	0.000	-6.019688	-4.073263
rp	-5.479747	.5024738	-10.91	0.000	-6.464659	-4.494836
mgma	-5.077723	.7023583	-7.23	0.000	-6.454433	-3.701013
mga	-1.777929	.3660922	-4.86	0.000	-2.495516	-1.060343
mgb	.6262537	.3844276	1.63	0.103	-.1272725	1.37978
mgmb	2.136957	.3724187	5.74	0.000	1.40697	2.866944
_cons	34.64713	1.389792	24.93	0.000	31.92297	37.3713

Fuente: Elaboración propia.

V. RESULTADOS

En el Modelo (Anexo – Tabla 1), podemos observar que algunas de las variables que representan los estados, inciden en el resultado de la Prueba de Desempeño de Habilidades PLANEA; el coeficiente de determinación R^2 es igual a 0.1228, y aunque es pequeño, muestra una correlación entre el resultado de la prueba PLANEA y las variables explicativas, esto demuestra que si bien es necesario incorporar más variables que expliquen nuestro modelo, las variables que consideramos explican el resultado de la prueba; con respecto a las variables e21, e22, e10, y e23, que corresponden a los Estados de Puebla, Querétaro, Durango y Quintana Roo, impactan en 8.99, 7.02, 6.28, y 5.53 puntos respectivamente, en el resultado final de la prueba de los alumnos, siendo estas variables significativas y las de mayor impacto positivo; con respecto a las que tienen un impacto negativo y que son significativas, tenemos a las variables e16, e12, y e08, que corresponden a los Estados de Michoacán, Guerrero y Colima, impactando en -2.71, -1.20, y -1.12 puntos respectivamente, en el resultado final de la prueba PLANEA para el 2016.

Con respecto a los turnos, podemos observar que las variables td y tm, que corresponden a los turnos discontinuo y matutino, tienen un impacto positivo importante de 12.68 y 11.33 puntos respectivamente, y la variable tv, que corresponde al turno vespertino, impacta en menor medida en 6.45 puntos en los resultados de la prueba PLANEA 2016.

En lo correspondiente a los recursos económicos, todas las variables impactan de manera negativa, siendo las variables rp y re, que corresponden a recursos particulares y estatales, las que más impacto tienen con -5.47 y -5.04 puntos respectivamente, y la variable rf, que corresponde a recursos federales, es la que menos impacto tiene con -1.85 puntos en el resultado final de la prueba PLANEA en 2016.

Por último, considerando las zonas de marginación en donde se localizan las escuelas, podemos observar que existe una relación directa entre la marginación y el impacto negativo en la calificación final de la prueba, ya que la variable mgma, que corresponde a zona de marginación muy alta, tiene un impacto negativo de -5.07, y la variable mgmb, que corresponde a zona de marginación muy baja, tiene un impacto positivo de 2.13 puntos en el puntaje final de la Prueba PLANEA 2016, las variables mga y mgb, que corresponden a zonas de marginación alta y baja, impactan en -1.77 y 0.62 puntos respectivamente en el resultado final de dicha prueba.

En el modelo podemos recomendar que se observe el desempeño de los Estados de Michoacán, Guerrero, y Colima, ya que son los que más impactan de manera negativa con respecto a los demás Estados; con respecto a los turnos, podemos considerar estudiar los modelos de educación discontinua o abierta, es decir sistemas flexibles, ya que son los que mayores impactos positivos tienen, mientras que el turno vespertino se debe reformar, ya que tiene menor impacto; en lo que respecta a los recursos económicos, podemos decir que los recursos particulares y estatales son los que de peor forma se utilizan, ya que tienen un impacto negativo significativo; por último, se debe de promover programas de oportunidades en las zonas de alta y muy alta marginación, ya que estas impactan de manera negativa y significativa en los resultados del desempeño de habilidades de los alumnos de Educación Superior.

VI. CONCLUSIONES

El papel de la Educación para el Desarrollo de toda sociedad es muy importante, una sociedad educada será aquella que tenga cimentada una Educación de cambio, para la transformación desde la estructura más pequeña y simple, hasta la estructura más grande y compleja, Educación como participación activa e inclusiva, en la búsqueda del bien común; es por eso, que el papel de la Educación dentro de la sociedad es de suma importancia.

En el año 2000 la Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior de la República Mexicana (ANUIES) en su Asamblea General, dictaminan a través del documento “La educación superior en el siglo XXI. Líneas estratégicas de desarrollo”, las directrices que deberá seguir el sistema de educación superior en México, donde se analiza la problemática del financiamiento, coordinación, planeación y evaluación del Sistema de Educación Superior, con la finalidad de observar los escenarios en los horizontes del año 2006 y 2020, sin embargo, las condiciones contextuales no han permitido grandes avances.

Este trabajo a través de un análisis de regresión lineal, demostró la forma en que inciden factores como la localización, el turno, el origen del recurso y el grado de marginación, en los resultados de desempeño de habilidades en la educación media superior para 2016, de los cuales podemos concluir que Puebla, Querétaro, Durango y Quintana Roo, son los Estados que mayor impacto positivo tienen en el resultado, al igual que los turnos discontinuo y matutino tienen el mayor impacto positivo, con respecto a los recursos, el recursos federal es el que tiene menor impacto negativo, y por último, considerando las zonas de marginación en donde se localizan las escuelas, podemos observar que existe una relación directa entre la marginación y el impacto negativo en la calificación final de la prueba.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Alonso Rodríguez, Sofía y Galdy Haces de Villa (2006), “Propuesta de bases para medir el desempeño de las universidades privadas sin fines de lucro en la República Mexicana sustentada en el Balanced Scorecard”, (Tesis de Licenciatura), Universidad de la Américas Puebla, Puebla, México.

ANUIES (1979), “La Planeación de la Educación Superior en México” en Revista de la Educación Superior, Vol.8, Enero-Marzo 1979, ANUIES, México, pp 1-110

ANUIES (2000), La Educación Superior en el Siglo XXI: Líneas estratégicas de desarrollo, una propuesta de la ANUIES, ANUIES, México, pp.497.

Bowels, Samuel y Herbert Gintins (1999), “Educación y Desarrollo Personal: la larga sombra del trabajo” en Mario Fernández Enguita, (editor) Sociología de la Educación, Barcelona, Ariel, pp. 144-163.

Comas, Oscar, Magdalena Fresán, Angélica Buendía e Isabel Gómez (2014), “El PIFI en las universidades públicas: de la decisión racional a la legitimidad institucional” en Revista de Educación Superior, Vol. XLIII (1), No. 169, enero-marzo 2014, RESU-ANUIES, México, pp. 47-67.

Coordinación General de Universidades Tecnológicas (2008), Manual para la difusión del Modelo de Educación Basada en Competencias del Subsistema de Universidades Tecnológicas, Subsistema de Universidades Tecnológicas, México, pp. 132.

Del Castillo, Gloria y Alicia Azuma, (2009), La reforma y las políticas educativas. Impacto en la supervisión escolar. México, FLACSO-México, pp.263.

Galaz, José Francisco, Laura Padilla, Manuel Gil y Juan José Sevilla (2008), “Los dilemas del profesorado en la Educación Superior Mexicana” en Revista Calidad de la Educación, No.28, Julio 2008, Selected Works, México, pp. 53-69.

García Hoz, Victor (1960), “Concepto y contenido de la Sociología de la Educación” en Principios de Pedagogía Sistemática, Madrid, RIALP Ediciones, pp. 134-166.

González, Mireya (2016), “Compromisos de la educación superior” en Boletín Redipe, Vol.5, No.2, Red Iberoamericana de Pedagogía, España, pp.28-36.

Ibarra, Eduardo (2005), “Origen de la empresarialización de la universidad: El pasado de la gestión de los negocios en el presente del manejo de la universidad” en Revista de la Educación Superior, Vol. XXXIV (2), No. 134, abril-junio, 2005, ANUIES, México, pp. 13-37.

Levy, D., Balán, J., Brunner, J., Schwartzman, S., Vessuri, H. y Joseph Tulchin, (1994), La educación superior dentro de las transformaciones políticas y económicas de los años noventa. Informe del grupo de trabajo sobre educación superior de la asociación de estudios latino-americanos. Argentina, CEDES, pp. 24. [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2016], disponible en: <http://168.96.200.17/ar/libros/argentina/cedes/levy.rtf>

Ley para la Coordinación de la Educación Superior, Diario Oficial de la Federación el 29 de septiembre de 1978, Texto vigente.

Malo, Salvador (2000), “La Educación Superior en el Siglo XXI. Líneas Estratégicas de Desarrollo. Una Propuesta de la ANUIES” en Revista de Educación Superior, Vol. 29, No.113, Enero - Marzo de 2000, [Fecha de consulta: 3 de diciembre de 2016], disponible en: <http://publicaciones.anui.es.mx/pdfs/revista/Revista113_S5A2ES.pdf>

Solana, Fernando (2001), “Introducción. Pasado y futuro de la Educación Mexicana” en Historia de la Educación Pública en México 1876-1976. México, Fondo de Cultura Económica – Secretaría de Educación Pública, pp. 1-10.

Valadés, Diego (2001), “La Educación Universitaria” en Historia de la Educación Pública en México 1876-1976. México, Fondo de Cultura Económica – Secretaría de Educación Pública, pp. 532-585.

BRANCA CANTO E MELO E SEU PROTAGONISMO NO I CONGRESSO INTERNACIONAL FEMINISTA

XAVIER, LIBANIA; MARINHO, NAILDA

BRANCA CANTO E MELO E SEU PROTAGONISMO NO I CONGRESSO INTERNACIONAL FEMINISTA

O trabalho analisa a luta organizada de mulheres para se inserir e se manter nesse espaço educativo com vistas a conquistar os benefícios que o conhecimento formal poderia lhes proporcionar, em um contexto no qual esse espaço era eminentemente masculino.¹ Articulado ao estudo das diferentes modalidades de associativismo em educação, o artigo pretende contribuir para a reflexão sobre as contribuições das formas associativas para a democratização do acesso ao conhecimento formal, incluindo o escolar, o acadêmico e o científico.² Nesse texto, discutiremos o ativismo e as concepções educativas da professora Branca Canto e Melo, expressas no I Congresso Internacional Feminista (I CIF). O evento ocorrido em 1922, no Rio de Janeiro, Brasil, foi organizado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), entidade presidida por Berta Lutz³. Como delegada da Liga Paulista pelo Progresso Feminino, Branca Canto e Melo foi uma das integrantes da Comissão de Educação e Instrução do Congresso. Nessa Comissão, ela apresentou uma *tese geral* ou *memória* intitulada “Da Instrução da mulher”. Nela, com base na situação da educação feminina em São Paulo, trata da *nacionalização do ensino público*, das *escolas profissionais*, da *educação doméstica*, discutindo os baixos salários dos professores primários e o não reconhecimento do diploma do curso normal entre os estados federativos (Fonte: FBPF/AN).

Consideramos que esse trabalho pode contribuir, não apenas com os estudos sobre o protagonismo feminino, como também poderá proporcionar algumas reflexões caras à história da formação de professores no Brasil, dialogando com outros pesquisadores que estudam a temática, tanto em uma quanto em outra perspectiva. Do ponto de vista do estudo das práticas associativas e dos processos de construção democrática, o estudo da trajetória de Branca Canto e Melo revela aspectos relevantes da história das associações femininas, de seus congressos e de suas formulações sobre a educação, a profissionalização e a participação política das mulheres, com destaque para a luta em prol do sufrágio universal e, nesse, é claro, do reconhecimento do direito da mulher ao voto, bem como a atenção para as ocupações majoritariamente femininas como o magistério.

I. HISTÓRIA DAS MULHERES E GÊNERO

Na obra *Minha história das mulheres*, Michele Perrot nos conta que seu interesse em estudar a história das mulheres começa nos *anos de 1970, na esteira dos acontecimentos de maio de 1968 e do movimento das mulheres*, com o qual conviveu quando professora assistente na Sorbonne, e depois na Universidade de Paris VII. Segundo ela, *engajada no movimento das mulheres, desejava conhecer sua história e trabalhar nela, visto que esta ou não existia ou era escassa*. (PERROT, 2012, p.14). Em sua percepção, em trinta anos, a história das mulheres mudou

¹A primeira autora vem pesquisando a educação feminina, em especial a inserção das mulheres no ensino superior brasileiro a partir do século XIX. Contou com financiamento da Faperj.

²A segunda autora vem se dedicando ao estudo associativismo docente e de suas contribuições para processos de construção democrática, com apoio de bolsa Pq-CNPq e recursos do Edital Universal (2014-2018).

³Filha da enfermeira inglesa Amy Fowler e do médico-cientista Adolfo Lutz, Bertha Lutz nasceu em São Paulo-SP, em 2 de agosto de 1894. Após concluir seus estudos na Sorbonne, ela retornou ao Brasil, em 1918, com o diploma de bióloga (Ciências Naturais), sendo nomeada, no ano seguinte, por aprovação, em concurso público para o cargo de “secretário” do Museu Nacional. Influenciada pelas lutas das mulheres europeias e americanas, Bertha Lutz tornou-se uma ativa liderança na luta pelo reconhecimento dos direitos políticos, intelectuais e sociais das mulheres. Faleceu em 16 de setembro de 1976, aos 82 anos. (Fonte: FBPF/AN; MARTINS e COSTA, 2016).

em seus objetivos e em seus pontos de vista. Para ela, essa história partiu de uma história das mulheres *para tornar-se mais especificamente uma história do gênero, que insiste nas relações entre os sexos e integra a masculinidade* (PERROT, 2012, p.16).

Joan Scott, contextualiza o conceito de gênero e busca problematizar como o termo veio sendo utilizado ao longo do tempo. Nesse empenho, ela propõe o uso do conceito de gênero como uma categoria de análise útil para se sair da mera descrição da história das mulheres. Segundo Scott, para compreender como funciona o gênero é preciso pensar no sujeito individual tanto quanto da organização social e, simultaneamente, articular a natureza das suas interrelações. A autora chega a uma definição de gênero que extrapola o binarismo homem/mulher; macho/fêmea e avança para a articulação entre duas proposições segundo as quais, *o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder* (SCOTT, 1991, p.14). Um outro aspecto considerado pela autora é a política, uma vez que a política se constituiu um dos domínios onde o gênero pode ser utilizado para a análise histórica”, considerando que história política ainda era o modo dominante da interrogação histórica sobre as mulheres e o gênero (SCOTT, 1991, p.20) Scott rejeita as explicações biológicas *que encontram um denominador comum para diversas formas de subordinação feminina*. (ARAUJO, 2005, p.42). Para finalizar essas reflexões sobre gênero como categoria de análise ou empiria, destacamos as seguintes questões propostas por Scott.

A criação da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF) demonstra o forte empenho de um grupo de mulheres brasileiras em seguirem uma tendência internacional de tirar as mulheres da invisibilidade social em que elas se encontravam, sobretudo nas primeiras décadas do século XX. A FBPF e suas representações estaduais objetivavam a conquista por parte das mulheres de maiores direitos civis e políticos, tendo como principal bandeira a luta pelo direito ao sufrágio universal. Essa era uma bandeira já levantada no final do século XIX, após a instauração da República, mas negada pelo Congresso Constituinte, em 1891 (HAHNER, 2003, p.29); uma reivindicação só conquistada pelo decreto de 24 de fevereiro de 1932.

A história da luta organizada das mulheres localiza no início do século XX uma miríade de associações e entidades femininas, por meio das quais se estabeleceu um intercâmbio profícuo em nível internacional, nacional e local. Nessas associações, foram pautados debates cruciais para a modificação dos padrões de educação e ensino, bem como de participação social, política e profissional das mulheres. Nessas lutas, muitas mulheres se destacaram por sua liderança política e intelectual, tais como Bertha Lutz e Branca Canto e Melo. Sobre esta última, será possível avançar no conhecimento de suas ideias e textos a respeito do tema, sobretudo daquelas que foram debatidas no Congresso organizado pela Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, como veremos a seguir.

II. A FEDERAÇÃO BRASILEIRA PELO PROGRESSO FEMININO (FBPF)

A década de 1920 foi marcada pelas comemorações da independência do Brasil, ocorrendo entre outros eventos a abertura da Exposição Internacional do Centenário da Independência do Brasil, em 7 de setembro de 1922, visando integrar o Brasil as nações civilizadas; e no plano cultural pela Semana de Arte Moderna, realizada em São Paulo. No plano político, foi marcada por insatisfações e pela busca de soluções para os problemas do período como o analfabetismo e o sistema eleitoral vigente (NAGLE, 2001). No ano do centenário da independência foi também criado o Partido Comunista Brasileiro e ocorreu a revolta militar do Forte de Copacabana.

Nesse contexto, destaca-se também o crescimento do feminismo, e nele grupos interessados em marcar posição frente à sociedade e ao poder instituído, tais como a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino, com sede no Distrito Federal (Rio de Janeiro) e suas afiliadas organizadas em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe, Pará, Minas Gerais, Santa Catarina, Paraíba, entre outros. Estas associações objetivavam a conquista por parte das mulheres de maiores direitos civis e políticos, tendo como principal bandeira a luta pelo direito ao sufrágio universal.

Contando com a ativa participação de Bertha Lutz e de outras lideranças como Maria de Lacerda Moura⁴ formou-se a Liga para Emancipação Intelectual da Mulher que, mais tarde, recebeu um nome mais simples e genérico, passando a denominar-se Federação das Ligas pelo Progresso Feminino. Tão logo os movimentos pela ampliação dos espaços de participação política e social das mulheres foi se expandindo, novas associações de mulheres foram surgindo em outros estados do país, levando à formação da Federação das Ligas pelo Progresso Feminino⁵.

Influenciada pelos movimentos feministas europeu e americano, a Federação das Ligas, buscou se consolidar, envidando esforços na organização do I Congresso Internacional Feminista (I CIF). O evento aconteceu em dezembro de 1922 na capital federal, sendo sua realização merecendo nota na imprensa escrita. Por exemplo, foi anunciada no jornal *Correio da Manhã*, de 8 de dezembro de 1922 e no jornal *O Paiz*, de 20 de dezembro de 1922.

Afirma Hahner que, no contexto brasileiro, ... *a campanha do sufrágio feminino (...) não estava ligada a nenhum outro movimento social, [religioso], nem a quaisquer partidos políticos* (2003, p.29), ao contrário de outros países. No programa do evento constava no segundo dia, a reunião da Comissão responsável pela *organização da associação pelo sufrágio feminino*, conforme publicado no jornal no jornal *O Paiz*, de 20 de dezembro de 1922.

Do evento participaram senhoras da sociedade, funcionárias públicas, professoras, médicas, advogadas, entre outras. Se fizeram representar várias afiliadas da Federação, além da Liga do Distrito Federal e de outros estados brasileiros. Participaram também algumas Associações como a Liga de Professores, o Centro Social Feminino, a Cruz Vermelha, a Legião da Mulher Brasileira, a União dos Empregados no Comércio, a Associação Cristã Feminina. E diversos colaboradores, entre eles senadores, deputados, médicos e advogados.

A delegada de Honra foi Carrie Chapman Catt, Presidente da Aliança Internacional pelo Sufrágio Feminino e da Associação Pan-Americana das Mulheres, considerada a *maior líder do movimento feminino* (Fonte: FBPF/AN). Delegadas de associações estrangeiras também participaram como a Argentina Mora Y Araujo representante *del Consejo Nacional de Mujeres*; e Ana Castro Osorio, Presidente da Associação Feminina Portuguesa. Participou também a escritora Julia Lopes de Almeida na Comissão de Relações Internacionais e Paz.

⁴Maria Lacerda de Moura (1887-1945) nasceu em Manhuaçu, Minas Gerais, primogênita de uma família modesta. Em Barbacena, MG, cursou a Escola Normal e lecionou “Pedagogia e Higiene”. Se afasta da Federação quando passa a entender a luta pelo sufrágio universal como elitista. Assumiu a presidência da Federação Internacional Feminina, entidade criada por mulheres de São Paulo e Santos. Em 1921, inseriu nos estatutos daquela entidade a proposta de modificação dos currículos das escolas femininas, incluindo a disciplina “História da mulher, sua evolução e missão social”. Apresentava afinidade com ideias anarquistas, por isso enfrentou discussões sobre a questão do sufrágio universal, do papel do Estado e dos dogmas religiosos. (MARTINS e COSTA, 2016)

⁵ Constam nos documentos da Federação, as seguintes denominações da entidade: Liga para Emancipação Intelectual da Mulher, Liga pelo Progresso Feminino, Federação das Ligas pelo Progresso Feminino, Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF). A carta de 3 de dezembro de 1921, tem timbrado “Liga para a Emancipação da Mulher”, na carta de 28 de novembro de 1922 consta “Federação Brasileira das Ligas pelo Progresso Feminino”. (Fonte: FBPF/AN).

III. O I CONGRESSO INTERNACIONAL FEMININO (I CIF)

Em um esboço do relatório sobre o Congresso, a *Federação das Ligas* se apresenta como uma *Associação que se destina a promover o progresso feminino por todos os meios lícitos*; e a realização do Congresso Internacional Feminista teve entre seus objetivos *não deixar passar a data do 1º Centenário da nossa Independência sem que fosse lembrada a colaboração da mulher* (Fonte: FBPF/AN)

Desse modo, o I CIF demarcava a empenho da vontade das mulheres e de suas associações sobre a emancipação feminina, buscando angariar a simpatia de uma sociedade conservadora, para quem as mulheres possuíam funções muito precisas, tais como procriar e cuidar da prole, obedecendo aos pais e ao marido, bem como se movendo dentro dos limites sociais que lhe eram atribuídos.

Procurando não romper bruscamente com a imagem delicada e casta que se tinha das mulheres, no documento exposto, a organização do evento adota palavras suaves, fixando a ideia de *progresso feminino*, contra a qual seria difícil alguém ser manifestar contrariamente, ao mesmo tempo em que demonstra o senso de responsabilidade do movimento, ao destacar que a luta se daria *por meios lícitos*. Ao utilizar o termo lícito, a organização reforça ideia de que seguia a ordem, sem chamar a atenção para a demanda que o grupo acatava, no sentido de se promoverem mudanças na legislação eleitoral, por exemplo, estendendo o direito de voto às mulheres. Por fim, o trecho procura integrar no panteão da memória nacional, a participação positiva das mulheres na conquista da independência do país.

A líder mais conhecida entre nós, Bertha Lutz era oriunda da elite intelectual e econômica brasileira, condição que lhe possibilitou viajar e ter contato com as sufragistas de outros países. Além disso, ao contrário de grande parte das feministas de seu tempo, mesmo as da elite econômica inseridas em outras entidades e mesmo da entidade por ela presidida, Bertha tinha reconhecimento e trânsito na elite política da época, tal como acertadamente observou Celi Regina Jardim Pinto (2003). Assim, estamos falando de mulheres oriundas de um estrato social privilegiado, para quem existia a possibilidade de viajar e de realizar estudos prolongados, ainda que esta não fosse uma opção comum às mulheres da época.

O evento privilegiou temas como o direito à educação das mulheres, tendo como um de seus objetivos (...) *deliberar sobre questões práticas de ensino e instrução feminina* (FBPF/AN). É para esse evento que direcionamos nosso olhar centrado na participação de Branca Canto e Melo e seu protagonismo nele, sem deixar de considerar o período e o espaço sócio histórico cultural de sua trajetória como professora e as concepções do seu tempo.

IV. BRANCA CANTO E MELO NO I CIF

Branca foi professora de História Geral na Escola Normal do Instituto de Educação Caetano de Campos, na década de 1930. Formada pela Escola Normal, depois foi professora de Latim e História no primário e ginásio dessa instituição escolar, além de ser uma das primeiras mulheres na década de 1930 participantes de movimentos pelo direito feminino ao voto.

O Congresso Feminista foi organizado em Seções, sendo que cada uma pertinente a parte do Programa, desenvolvendo seus trabalhos por meio de Sessões temáticas das Comissões nomeadas para dirigirem os trabalhos: Educação e Instrução, Legislação do

trabalho; Assistência às mães e a infância; Direitos civis e políticos, Carreiras e profissões apropriadas a serem franqueadas a sexo feminino; Relações Pan-Americanas e Paz. (Fonte: FBPF/AN).

Nessas comissões foram apresentadas *numerosas teses* versando sobre vários temas pertinentes as respectivas comissões. Exigia-se que as apresentações fossem *em forma de memorias ou teses sobre condições existentes ou de indicações sugerindo medidas e métodos práticos de trabalho e aperfeiçoamento nos respectivos campos de seção*. (Fonte: FBPF/AN)

A Comissão de Educação discutiu os seguintes temas: ensino primário, profissional, normal, secundário, doméstico e agrícola, e superior; focando assuntos como os baixos salários dos professores primários e o não reconhecimento do diploma do curso normal entre os estados federados; a presença feminina no ensino secundário e superior e o ensino Doméstico e Rural tendo a Escola Doméstica de Natal como exemplo (FBPF/AN, 1922). Nessa Comissão, Branca Canto e Melo apresentou uma tese geral intitulada “Da Instrução da mulher”.

A professora da Liga Paulista começa o seu texto dizendo que *a família paulista era conservadora, mas inteligente*, fato que, em sua visão, teria levado a que, naquele estado, *o movimento feminino se fizesse, lenta, porém, eficientemente*. Mantendo o tom conciliador, típico de quem não tem poder, mas quer apresentar as suas críticas, Branca acrescentou, ainda, reconhecer *o respeito a liberdade de movimento de que gozava a moça paulista dentro e fora de sua casa e a boa vontade com que era acolhida no desempenho de qualquer profissão*. (Fonte: FBPF/AN)

Afirma que a classe média paulista, *a chamada burguesia*, e talvez mesmo o *proletariado* gozavam igualmente de um nível intelectual elevado. Porém isso, o que é uma felicidade, vai se tornando uma preocupação. Afirma, assim que, em São Paulo, os estabelecimentos de ensino oficiais eram todos franqueados ao sexo feminino, embora não fossem devidamente procurados, acrescentando que *não se contará uma dúzia de senhoras frequentando os cursos superiores*. Porém, observa que os cursos secundários, profissionais, estavam abarrotados, havendo *grande número de moças matriculadas nas escolas normais, nas escolas de Farmácia de Odontologia, na de Obstetrícia, na de Comércio*. Daí, chega à conclusão de que *o sexo feminino procurava a instrução como meio de vida*. (Fonte: FBPF/AN)

Da conclusão, Branca chega à prescrição de que era necessário fazer *a propaganda pela instrução da mulher*. De acordo com ela era preciso educar as novas gerações e fazê-las compreender a vantagem da instrução feminina, fosse a mulher casada ou solteira, trabalhasse ou não para viver, era preciso que elas recebessem mais *cultura geral*. Daí a preocupação com a carência de colégios, liceus, estabelecimentos de instrução secundária sem caráter profissional. Daí, também, a prescrição de ampliação de vagas nos ginásios oficiais, que, *ministrando à mulher uma sólida cultura geral, a eduquem para a sociedade, para o lar, para a família cujo alicerce ela é, para formadora da mentalidade dos cidadãos brasileiros, os futuros construtores da Pátria*.

Na seção da *tese* intitulada “Da nacionalização do ensino público”, Branca explica o motivo que a preocupava, tendo em vista que ...

Até há bem pouco tempo, o campo único aberto a atividade feminina era o professorado. E professoras foram e são todas as que precisam trabalhar sem que se consultassem os temperamentos, as vocações, e nem mesmo a resistência orgânica de cada uma. A diretoria das Escolas Normais se via em apuros, sem poder, muitas vezes, matricular nem a terça parte das alunas aprovadas. (Fonte: FBPF/AN)

Mas além do magistério, havia também um novo campo de trabalho bastante promissor que vinha absorvendo um grande contingente de moças em São Paulo - o comércio com suas múltiplas ocupações como de Caixa, Datilografia e Estenografia. Dessa

maneira, as Escolas de Comércio, *as Escolas Normais continuam a diplomar centenas de moças, anualmente*, afirma Branca. Ela via nisso um grande problema que deve preocupar e ocupar a agenda da Liga feminista – isso estava provocando a plethora, o excesso de mão de obra, nesses dois campos profissionais – o comércio e o magistério. Assim questiona: *Que resultará daí?* E responde: *O amesquinçamento da profissão e o barateamento da profissão*. Com isso levanta outra questão: *Com o barateamento do trabalho e o encarecimento da vida, como poderá uma mulher manter-se, e aos seus, honestamente?*

Toda a argumentação da congressista convergia para dizer que essa situação levava à humilhação das professoras, por exemplo, limitando a atuação profissional delas ao estado em que se diplomou, já que não havendo a nacionalização do diploma, elas tinham que se submeter às Secretarias públicas, implorando por uma vaga de emprego, em lugar de reivindicar, profissionalmente, um posto de trabalho compatível com sua formação.

Para evitar esses efeitos deprimentes, Branca aponta uma solução: *a federalização, a nacionalização do ensino público*. Ora, se os dois estabelecimentos estaduais de ensino superior que São Paulo possui, a Escola Politécnica e a Faculdade de Medicina, Ginásio do estado, tem seus diplomas reconhecidos pela União, porque não se fazer o mesmo com o diploma das professoras? Por que o diploma de professora não é válido em todo território nacional? Para concluir essa primeira parte de suas colocações, a feminista propõe que a Liga pelo Progresso Feminino, iria ao encontro aos desejos do professorado brasileiro, *si procurasse obter poderes competentes a nacionalização do ensino, em todos os ramos*.

V. A TESE DE BRANCA SOBRE A EDUCAÇÃO DOMÉSTICA

No Congresso se incentivava o ensino doméstico nas escolas femininas brasileiras segundo *os mais modernos modelos americanos e europeus*. Conforme o Programa do Congresso entre as reuniões preliminares no dia 21 ocorreu a sessão “O Ensino da Economia Doméstica”, com especial referência as escolas domésticas do Conselho Nacional de Mulheres da Noruega (com projeções do cinematografo) no Pavilhão da Noruega, na Exposição Internacional que ocorria no ano da independência do Brasil; e evidenciando também esse ensino nos Estados Unidos.

Na Comissão de Educação e Instrução no que tange a discussão sobre o ensino profissional, doméstico e agrícola perguntavam-se: *Deve-se promover largamente a criação de escolas para mães de família onde se ensinem além da economia e prendas domésticas as noções essenciais de higiene e medicina infantil?* (Fonte: FBPF/AN).

Em sua tese geral “Da Instrução da mulher”, Branca entende a *educação doméstica*, como a *ciência do lar*, a *House Keeping*. Essa educação já faz parte dos Programas das Escolas Profissionais e do curso médio dos grupos escolares, para as meninas. Essa aprendizagem é tão importante para as meninas quanto *aprender a ler e a escrever*, argumenta a congressista. Nesse sentido, solicita a Liga pelo Progresso Feminino que peça ao governo a *introdução dessa disciplina no programa a ser ensinado às meninas, em todos os colégios, bem como a ampliação do tempo a esse ensino, nos Grupos Escolares ou então a continuação dele nos cursos complementares*. Então, conclui que, se por um lado a missão principal da mulher é de ser *mãe de família, esposa*, por outro, quando necessário for, deve ser *trabalhadora ao lado do homem, para se manter, sem dependências ou humilhações*. A escola, enquanto instituição formadora, não pode desconsiderar essa possibilidade. Resumindo: *Ser mãe de família, dirigir o lar, é a missão que Deus lhe marcou. Mas, como nem todas as mulheres são mães de família e dirigentes do lar, a escola deve organizar-se para a função principal, sem deixar de preparar-se para o imediato*. (Fonte: FBPF/AN, 1922)

Lamentando as dificuldades das mulheres para viver nesse contexto, ela reafirma a necessidade da educação doméstica para a classe pobre, embora reconheça que as meninas

ricas também necessitem dessa educação, apesar de outras possibilidades que a elas se apresentam. Numa visão higienista, o discurso propagado contribui para imputar às mulheres a responsabilidade sobre a saúde da família; e reforça o papel do ser feminino ao reivindicar com veemência a educação doméstica, seja no currículo das escolas primárias, profissional ou mesmo numa escola específica para esse tipo de aprendizagem, como na Escola Doméstica de Natal, porém, com olhares diferenciados para as mulheres que essa educação deveria atingir. Havendo as mulheres do campo e as mulheres da cidade, as ricas e as pobres, mas todas não devem perder de vista a necessidade de aprender ser boas donas de casas, e para isso a escola doméstica tem papel fundamental. (BONATO, 2006).

As conclusões da tese de Branca Canto demonstram uma preocupação comum nas diversas recomendações por ela arroladas, qual seja a de elevar a cultura geral, a formação profissional e artística das mulheres, inclusive a de fornecer, por meio do ensino da economia doméstica, instrumentos capazes de orientar ações mais eficazes, conscientes e racionais às mulheres que desejassem permanecer desempenhando os tradicionais papéis de mãe, esposa e administradora do lar. Uma vez mais, nossa protagonista dava exemplo de cautela e demonstrava uma percepção muito clara a respeito dos limites e possibilidades de se promoverem mudanças no papel social da mulher no Brasil, à época. Como já assinalamos, ela considerava ser imprescindível promover um alargamento intelectual da formação da mulher, mas tinha clareza que esse alargamento deveria ser ao, mesmo tempo, amplo e gradativo, se desenvolvendo sem que as mulheres, e cada uma delas, precisassem abrir mão de sua autoimagem ou da aceitação social que desfrutavam, tão necessária para manter a estabilidade e o crescimento do movimento político que ela encabeçava.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, vamos sintetizar o conjunto de teses analisadas pela Comissão de Educação e Instrução do I CIF que a Comissão formulou em sua conclusão geral. Do conjunto, destacaremos as seguintes: *Sobre o Ensino profissional*, a tese “Ensino do desenho profissional e de mão livre nas escolas profissionais femininas”, de Benevenuta Ribeiro; “Ensino profissional e agrícolas”, de Guilhermina Vieira da Matta. Interessante observar, na primeira tese, a combinação de dois estilos de desenho: o profissional e o de mão livre, sugerindo que tão importante quanto a difusão de uma racionalidade profissional se considerava, também, o estímulo à criatividade e flexibilidade aberta a despertar talentos, ao mesmo tempo em que poderia potencializar vocações profissionais.

Sobre o Ensino primário, foram apresentadas as teses: “A coeducação dos sexos”, de Esther Pedreira de Mello; “A educação da infância na idade pré-escolar”, de Haydea Vianna Fuiza de Castro; “Cultura física da mulher na escola primária”, de Maria Reis Campos; “Uniformidade de ensino normal para eficiência do ensino primário” e “Criação de escolas especializadas”, de Corina Barreiros. Em meio a essas teses, destacamos a importância atribuída à uniformização da formação de professores e a consequente equivalência dos diplomas em todo o território nacional. Desse modo, a profissionalização do magistério, ocupação majoritariamente feminina, sobretudo no início do século XX, emprestaria legitimidade institucional às professoras que atuavam, muitas vezes com contratos precários, sem ter garantias de fazer valer o seu diploma em outras regiões do país. Ao lado desta preocupação, a defesa da coeducação coloca no centro do debate a igualdade de direitos no que tange ao ensino ministrado aos homens e às mulheres, seja no que se refere aos conteúdos ensinados, seja no que se relaciona ao reconhecimento das capacidades cognitivas de ambos os sexos. *Sobre o Ensino Secundário*, conjugavam-se as teses: “A mulher no Colégio Pedro II”, de Bertha Lutz e “A formação dos professores primários”, de Maria José Gaze.

Para além destas, destaca-se uma *Tese Geral* sobre “A Instrução da mulher”, de Branca de Canto e Mello. Tudo indica que a tese de Branca foi “selecionada” para ser publicado nos anais do evento.

Conforme demonstrou Saffioti (2013), os dados estatísticos indicam que a república acentuaria a tendência, já esboçada no império, de concentração do elemento feminino em certos ramos do ensino menos valorizados socialmente. Inicialmente, dois setores de emprego eram caracteristicamente femininos, reforçadores dos estereótipos em torno da mulher: o serviço doméstico, que exige traços específicos da figura feminina, como atenção às minúcias, o trabalho na cozinha, o cuidado com a casa e as crianças, entre outros, e o magistério. No caso do magistério, entre as resoluções do primeiro Congresso Internacional Feminista foi aprovado uma indicação de que o governo possibilitasse o reconhecimento dos diplomas de cursos normais entre os estados da federação.

Encerramos este texto, arrolando as conclusões da professora Branca Canto e Melo, considerando que *a instrução feminina, quer como criação, quer como remodelação reclama a contribuição de opiniões mais experimentadas e mais autorizadas*. Conclui, em seguida, entregando o problema, suas análises e conclusões às *consocias*, ou seja, àquelas que compunham a Associação e, em última instância, que estavam na liderança do movimento pela elevação do estatuto social das mulheres.

Ao fim e ao cabo, a Federação entendia a educação e a instrução como possibilidade de emancipação feminina. Assim a entidade e os Congressos por ela organizados constituem-se parte significativa da história do movimento feminista e da história da educação de mulheres no Brasil.

VII. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. “Diferença e igualdade nas relações de gênero: revisitando o debate”. *Psicol. Clin*, v.17, n.2, Rio de Janeiro, 2005. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/pc/v17n2/v17n2a04.pdf>

BONATO, Nailda Marinho da Costa. Concepções de educação doméstica: as teses da I Conferência pelo Progresso Feminino – 1922. In: *Anais do VII Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas*, 2006. Campinas: FE-Histedbr/Unicamp. p. 1-10. Disponível em http://www.histedbr.fe.unicamp.br/acer_histedbr/seminario/seminario7/TRABALHOS/N/Nailda%20marinho%20da%20costa%20bonato.pdf

GAZOLI, Monalisa Renata. “Aspectos de vida da atuação profissional e da bibliografia de e sobre Firmino de Proença (1880-1946)”. In. MORTATTI, M. R. L., et al., orgs. *Sujeitos da história do ensino da leitura e escrita no Brasil* [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 135-152. Disponível em <http://books.scielo.org/id/3nj6y/pdf/mortatti-9788568334362-10.pdf>

SAFFIOTI, Heleieth. *A mulher na sociedade de classes: mito e realidade*. 3ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2013.

GOLOMBEK, Patrícia de. *Caetano de Campos: A Escola que Mudou o Brasil*. São Pulo: Edusp, 2016.

HAHNER, June Edith. *Emancipação do sexo feminino: a luta pelos direitos da mulher no Brasil, 1850-1940*. Trad. Eliane Lisboa. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2003

MARTINS, Ângela Maria Souza; COSTA, Nailda Marinho. “Movimento feminista e educação: cartas de Maria Lacerda de Moura para Bertha Lutz (1920-1922)”. *Revista*

Contemporânea de Educação, vol. 11, n. 21, jan/jul de 2016. Disponível em [file:///C:/Users/Nailda/Downloads/2539-8304-3-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Nailda/Downloads/2539-8304-3-PB%20(5).pdf)

NAGLE, Jorge. *Educação e sociedade na Primeira República*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PERROT, Michele. *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2012

PINTO, Celi Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003 (Coleção História do povo brasileiro)

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital (orgs). *Dicionário Mulheres do Brasil*: de 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”. *SOS corpo*. Trad. Christina Rufino Dabat e Maria Betânia Ávila. Recife, 1991.

**LÁ VEM O HOMEM DO SACO:
DA FICÇÃO A REALIDADE,
UMA HISTÓRIA DE MEDO E PRECONCEITO**

SAYONARA FERNANDES DA SILVA

LÁ VEM O HOMEM DO SACO: DA FICÇÃO A REALIDADE, UMA HISTÓRIA DE MEDO E PRECONCEITO

I. PARA COMEÇO DE HISTÓRIA

O mundo contemporâneo é cercado de imagens. Imagens paradas, imagens em movimento, elas aparecem nos mais variados aportes: jornal, *outdoor*, revistas, televisão, catálogos, computador, cinema, livro. Imagens dos mais variados tipos, formas, modelos, cores. Imagens que nos provocam e nos causam comoção, emoção, repulsa, paixão, desejos, impulsos, riso, raiva, polêmica. Contudo, não é de hoje que o mundo é cercado de imagens. A imagem é uma necessidade humana de comunicação, pois como nos afirma Castanha (2008),

se fosse um fenômeno recente e característico da nossa época, o homem não teria, em civilizações e culturas extremamente diferente, criado imagens tão singulares como as que ele criou e que hoje vemos em paredes de cavernas, pintadas em afrescos, esculpidos em mármore, madeira ou pedra. Museus, bibliotecas ou faraônicas obras arquitetônicas guardam um acervo cultural de imagens, testemunho da necessidade humana não só de produzir ou deixar registro, mas também de se comunicar. (Castanha 2008: 141)

Na verdade, a origem da escrita está intimamente ligada à imagem, considerada por muitos estudiosos como pré-escrita. Sendo a leitura de imagens uma tentativa de entender o percurso cultural da humanidade, podemos afirmar que as imagens estão no plano da subjetividade e não carregam em si um significado único, sendo possível lhes inferir significados hipotéticos ou múltiplos de comunicação, pois, como diz Santaella (2012), “a semântica da imagem é polissêmica. Ela pode ter muitos significados” (Santaella 2012: 110). Da pré-história aos dias de hoje, a expressão e a comunicação formam um percurso para se tentar compreender a história do homem e, conseqüentemente, da criação de objetos culturais, tais como a pintura, a escultura e o livro, sendo o último elemento, mais especificamente o livro de imagem para a infância, instrumento de estudo desta pesquisa.

Este artigo é um recorte da investigação de doutorado realizada no Programa de Pós Graduação em Educação – PPGEd na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/Brasil. A pesquisa *Da imagem à palavra: a narrativa por imagem na educação infantil* objetiva investigar as contribuições do livro de narrativa por imagem do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) (Brasil, 2006) para a formação do leitor na Educação Infantil.

A necessidade de investigar a competência recepcional do leitor sobre as narrativas por imagens com crianças não alfabetizadas da Educação Infantil surgiu do exercício constante de observar, problematizar e refletir em torno do inadequado uso do acervo do PNBE nos Centros Municipais de Educação Infantil na Cidade do Natal, do trabalho escolarizado desenvolvido com o livro para infância no âmbito das instituições escolares, da recepção das imagens dos livros pelas crianças, em situações de pesquisa e de docência nas salas de aula de crianças em idade pré-escolar – como denomina a lei para o que se refere às crianças de 4 e 5 anos.

É certo que as crianças vivem imersas no mundo das palavras e das imagens, e, ainda que não estejam alfabetizadas, as crianças tem contato com os mais variados suportes de textos, verbais ou não verbais. Recém ingressas na escola, elas entram em contato com livros de literatura, os quais, desde o seu surgimento, no século XVII, com os contos de Perrault, exploram palavra e imagem. Entendemos que “hoje, não se pode pensar em Literatura Infantil sem ilustração” (Amarilha 2012: 42) e que ler é um direito do ser humano.

Nessa perspectiva, Antonio Candido aproxima direitos humanos e leitura, dizendo que a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e, portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade. (Candido 2012: 11)

A reflexão do autor assinala sobre a natureza fundamental da literatura na constituição da identidade humana. Muitas pessoas passam toda uma vida sem nunca ter contato com a literatura, sem viver a experiência da ficção, sem o encantamento e o encontro com os personagens que povoam os enredos e que instigam o pensamento criativo e a imaginação.

Nesse sentido, mesmo sabendo que os livros de imagem não são considerados literatura, é importante ressaltar que a investigação realizada para a tessitura deste trabalho tem suporte no acervo do PNBE no que se refere a escolha dos livros, um vez que esse disponibiliza livros de vários gêneros para todos os níveis de escolarização da educação básica brasileira, incluindo os de imagens, o que torna a leitura possível para crianças de todos os meios sociais, visto que as escolas em todo país recebem o acervo para as crianças matriculadas nas suas redes públicas de ensino.

O interesse pela investigação sobre os livros de narrativa por imagem como adotamos, ou livros álbuns, como são denominados nos estudos de Colomer (2007), está embasado no pressuposto de que a leitura das imagens precede a leitura das palavras; as narrativas estão presentes em nossas vidas desde o nosso nascimento, fazem parte do lendário popular, é uma atividade comunicativa que permite o trânsito da criança entre o real e o fictício por meio de seu momento catártico e do processo de imaginação.

II. O QUE DIZEM AS IMAGENS?

A imagem, como sabemos, é um registro visual e uma tradução do pensamento. As imagens representacionais criam espaço na transmissão de ideias, assim como abrem espaço para que cada leitor em seus acréscimos construa a imagem que vê, por isso, naturalmente, as crianças sentem atração pelas imagens. Potencialmente enunciativas, as imagens são bastante importantes na infância porque estimulam a apropriação da linguagem, valorizando a inata curiosidade infantil, e também porque a leitura delas pode contribuir para a construção de sentidos.

Embora a imagem se torne representante do que existe, nem sempre ela é compreendida no instantâneo do olhar. A imagem traz complexidade que precisamos aprender a explorar. De acordo com Santaella (2012), a imagem pode ter duas funções “a função cognitiva, explicativa, técnica, pragmática, enfim, racional. De outro lado, a função mágica, simbólica, enigmática, sugestiva, enfim, imaginária” (Santaella 2012: 107). É tomando como referencial a segunda vertente que nos ancoramos para o desenvolvimento deste estudo.

Escolhemos a sequência narrativa porque a narração é uma maneira de falar tão universal quanto a própria linguagem. Segundo a pesquisa realizada por Amarilha (1991), 100% dos professores reconhecem que as crianças quando entram em contato com a literatura, mas especificamente com a narrativa, demonstram grande interesse, visto que “o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas” (Amarilha 2012: 18). Segundo Novais (2011), a narrativa é um modo de representação verbal aparentemente tão natural à consciência humana que podemos dizer que contar histórias faz parte do aspecto da comunicação cotidiana.

Para este trabalho se entende leitura para além de uma simples decodificação do signo verbal, o que implica o uso de experiências pessoais, a tônica do olhar que cada leitor coloca na

sua leitura, o enfoque e a bagagem de experiências pessoais de cada leitor, uma vez que o livro escolhido para a mediação de leitura é constituído predominantemente por imagens e contemplam signos verbais apenas no título da história. Respaldamo-nos em Castanha (2008), quando afirma que

para darmos unidade à sequência de imagens, observamos atentamente, reparamos em pequenos detalhes, refletimos sobre as diferenças que encontramos nas imagens ao comparar páginas. Isso é ler imagens. E é a mesma coisa que faz uma criança pequena ainda não alfabetizada. Ela se demora em cada quadro ou página, buscando sentido para o que vê. (Castanha 2008: 143)

É inegável que a leitura de imagens exige aprendizagens e habilidades que podem ser desenvolvidas com a prática e vivência de leitura. Pela experiência docente com as crianças da Educação Infantil, podemos perceber que as crianças geralmente iniciam o processo de aprendizado da leitura de modo autônomo, a partir do contato com impressos, entre eles, os livros, principalmente os de literatura para a infância que conjugam no gênero as linguagens visual e verbal.

As primeiras experiências de natureza lúdica e de descoberta têm a marca essencial das qualidades sensoriais e plásticas. São precisamente os elementos gráfico-plásticos aqueles que fixam inicialmente a atenção dos pequenos, aqueles pelos quais o texto começa a ser percebido pelo leitor.

Segundo os estudos de Amarilha (1991), a imagem ocupa entre os professores o primeiro lugar como critério pedagógico para a seleção e a indicação de livros destinados à leitura das crianças. Os educadores, tanto os da sala de leitura quanto os de linguagem, preferem os livros que contem muitas imagens aos que não possuem esse recurso, justificando suas escolhas pelo pouco comando de leitura de seus estudantes. Desse modo, urge a necessidade de se estudar a composição da imagem como uma linguagem artística que conduz o leitor mirim pelas formas, cores e espaço ao olhar para aquilo que quer mostrar ou ocultar, atribuindo um significado específico.

Para Castanha (2008), é necessário alfabetizar a criança a partir da leitura de imagens. A autora afirma que a criança que contempla imagens, também lê livros sem textos com a mesma facilidade. “Pela visualização das imagens as crianças tornam-se capazes de, pouco a pouco, desenvolver falas associativas às cenas que veem impressas nos livros” (Paiva 2014: 46). A escola deve ser um espaço para se desenvolver habilidades de leitura e escrita e também pode ser um espaço para desenvolver o interesse por outras linguagens, o que contribui para que os leitores mirins se tornem mais “críticos e observadores não só de textos e imagens, mas de um conjunto de formas expressivas e do próprio mundo em que vivem”. (Castanha 2008: 145)

Camargo (1995) nos chama à reflexão para a importância das imagens nos livros para as crianças que ainda não sabem ler, quando diz que o livro de imagens possibilita, segundo a experiência de vida de cada leitor, fazer perguntas que podem se tornar um ponto de partida de muitas outras leituras e alargar o campo da consciência de nós mesmos, de nosso meio e de nossa cultura.

Diante dessas reflexões, podemos afirmar que a imagem é um signo visual complexo que necessita de uma superfície para sua materialização por meio de códigos específicos da arte de ilustrar. Por sua vez, a imagem no suporte livro exige que o leitor interaja com os códigos próprios da imagem para a efetivação de sentido. Dessa forma, surge a necessidade de se estudar peculiaridades desses textos imagéticos e seus processos de leitura, a fim de identificar habilidades necessárias para a leitura e criar estratégias que favoreçam seu desenvolvimento.

III. NARRANDO OS CAMINHOS DA HISTÓRIA

Nesta sessão trataremos dos procedimentos metodológicos para o desenvolvimento deste trabalho, buscando entender como as crianças conseguem atribuir sentido às imagens e construir narrativas a partir da leitura do livro *Lá vem o homem do saco* (Rennó 2013).

Definimos esta investigação, de abordagem qualitativa, como uma pesquisa participativa com intervenção pedagógica, visto que pretende ser uma ação planejada com objetivos definidos, que envolve pesquisadora e sujeitos em uma mesma estratégia (André 2005) para experimentar modificações em um ensino de leitura de narrativa por imagens sistematizado e, assim, ampliar as possibilidades pedagógicas de formação do leitor.

Seu *locus* é um Centro Municipal de Educação Infantil de Natal, estado do Rio Grande do Norte, Brasil, onde são atendidas crianças da Educação Infantil nos níveis III e IV, entre as idades de 4 e 6 anos. A escolha da unidade de ensino se deu por atender aos seguintes critérios: ter recebido os acervos do PNBE 2012 e 2014, atender crianças em fase pré-escolar e apresentar um trabalho rotineiro de leitura, ainda que de forma intuitiva sem um referencial teórico-metodológico que o sustente.

Compõem o *corpus* desta pesquisa 17 crianças de uma turma de 4 e/ou 5 anos que ainda não estavam alfabetizadas, mas já apresentavam algumas experiências de leitura de imagens e um repertório de leitura, visto que o referido *locus* tem uma prática diária de contação de histórias para as crianças. Ressaltamos a experiência leitora dos estudantes porque, corroborando com Amarilha (2012), acreditamos que a

oralização tem a finalidade de enriquecer a bagagem antecipatória do leitor, buscando familiarizá-lo com estratégias da narrativa, por conseguinte, com as convenções da escrita. Sendo lido ou narrado, o repertório de histórias disponíveis nas escolas já está devidamente preservado pela escrita. (Amarilha 2012: 22)

Foi justamente desse ponto que seguimos nesta pesquisa: analisamos a bagagem antecipatória dos sujeitos para refletir criticamente sobre as imagens de livros para a infância, a fim de confirmar ou refutar a hipótese de que elas são andaimes para o desenvolvimento da imaginação, da linguagem oral e da competência leitora da criança da Educação Infantil.

Com esse propósito, selecionamos a obra *Lá vem o homem do saco* (Rennó 2013) embasados nos seguintes critérios: o livro faz parte do PNBE; tem a tipologia de sequência narrativa; é prototípico de narrativa por imagens e é um conto popular conhecido das crianças.

Para realizar a intervenção, planejamos as sessões de leitura conforme a metodologia da andaimagem (*scaffolding*), defendida por Graves e Graves (1995), organizando-as basicamente, em três etapas: pré-leitura, com ações de motivação, exploração dos conhecimentos prévios dos alunos; leitura, com a exploração do texto e sua relação com a linguagem visual por meio das ilustrações; e pós-leitura, com discussões do texto por meio de perguntas que avaliem a percepção, interação e compreensão do texto por parte de alunos. Nessa proposta, há a mediação de um leitor mais experiente – no caso, a professora-pesquisadora – em torno da relação texto-leitor, e da relação texto-comunidade, com o objetivo de desenvolver uma mediação competente, pautada na concepção de leitura como experiência cotidiana.

Assim, as intervenções pedagógicas se caracterizam como uma ação para pensar com criticidade sobre a recepção da narrativa por imagem a partir de sessões de leituras planejadas e direcionadas para o letramento visual. Adotamos os estudos de Santaella (2012) e Dondis (1997) segundo os quais, o letramento visual acontece a partir da mediação de outro leitor mais experiente para a construção de um corpo comum de significações “com os mesmos objetivos

que motivaram o desenvolvimento da linguagem escrita: construir um sistema básico para a aprendizagem, a identificação, a criação e a compreensão de mensagens visuais que sejam acessíveis a todas as pessoas”. (Dondis 1997: 28)

Para este estudo, analisamos trechos de duas das três sessões realizadas com o referida obra, cada uma com duração de 50 minutos, em que foi discutida a presença e a participação do personagem principal da história: o homem do saco.

IV. NARRATIVIDADE: VER HISTÓRIA, DESCOBRIR HORIZONTES

Os métodos de coleta de dados assumem características próprias de acordo com as questões e objetivos traçados para alcançar as respostas reflexivas dos sujeitos a partir do nosso planejamento. A análise dos dados foi feita após a realização das sessões de leitura gravada em áudio e vídeo, visto que o vídeo tem uma função de registro de dados sempre “que um conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivamente por um único observador, enquanto ele se desenrola”. (Bauer; Gaskell 2012: 149)

Os fragmentos analisados foram retirados da primeira e da última sessão de leitura com o livro em questão, considerando dados da pré-leitura e pós-leitura. Nelas os sujeitos expuseram sua opinião a respeito da narrativa com o enfoque direcionado ao personagem principal.

A leitura de imagem tem um caráter altamente subjetivo. De acordo com os estudos de Amarilha (2012), pela sua imobilidade, a ilustração possibilita ao leitor uma maior capacidade de observação e análise, visto que ele pode retomar a qualquer momento sem perder o ritmo da narrativa. Nesse sentido, percebemos durante as sessões de leitura que os sujeitos não seguiam o mesmo ritmo no transportar as páginas do livro. O movimento era de idas e vindas, refutando ou confirmando ideias e pensamentos com seus pares. Com esse movimento, lembramos de Eco (1994), quando afirma que “todo texto é uma máquina preguiçosa pedindo ao leitor que faça uma parte do trabalho” (Eco 1994: 9), e assim se deu a construção de sentidos do texto *Lá vem o Homem do Saco* pelo trabalho coletivo dos leitores mirins.

Sabemos que o medo é inerente à condição humana. É ele que nos protege do perigo, quiçá da morte. Na construção das narrativas para infância o medo está muito presente, visto que nos primórdios do surgimento da literatura para infância, os contos tinham caráter educativo e pedagógico, além do propósito de admoestar as crianças.

Nas lendas urbanas e nos contos populares, o medo é difundido e ainda hoje frequentemente utilizado para assustar as crianças, reprimir comportamentos não aceitos socialmente ou adverti-las de algum mal que afeta a sociedade em uma determinada época. Na construção das narrativas, o medo é “uma emoçãochoque frequentemente precedida de surpresa, provocada pela tomada de consciência de um perigo presente e urgente que ameaça, cremos nós, nossa conservação”. (Delumeau 1993: 23)

Durante a nossa mediação de leitura, dos 17 sujeitos presentes, apenas um afirma que não tem medo do homem do saco, pois acredita que o personagem é apenas um catador de lixo, não cumprindo, portanto, um papel aterrorizador.

Episódio de leitura 1: o medo na pré-leitura

P.P: - Olhando para essa capa do livro, o que podemos ver?

[...]

Terezinha: - O homem do saco é mau.

P.P: - Por que você acha isso?

Gabriel: - Porque o velho do saco pega criança e dá nó no saco.

Valentina: - Porque ele prende as crianças e depois joga na rua.

Valentina P.P: - Alguém mais concorda com essa ideia?

Emily: - Eu também acho que o homem do saco pega criança. Tenho certeza.

Letícia: - O homem do saco pode machucar a criança e fazer comida para ele.

P.P: - Como assim? Se faz comida com crianças?

Coro: - Faaaaaaaaaaaaz!

Letícia: - Ele corta as crianças.

Barbie: - Eu tô com medo! [E começa a chorar].

P.P: - Por que Barbie?

Barbie: - Porque eu tô sentindo medo e escutando um barulho. Eu tô com medo dessa história.

P.P: - E precisa ter medo de história? O que faz você ter medo?

Barbie: - Porque eu assisti na televisão sabe.... eu tô com medo.

P.P: - Mas diga, medo de quê?

Valentina: - Que o homem do saco pode maltratar as crianças.

P.P: - Vamos deixar Barbie falar? De que você tem medo?

Barbie: - Não sei, mas tenho medo.

Valentina: - Eu tenho medo do homem do saco porque eu acho que ladrões são iguais ao homem do saco. Eu tenho medo porque minha mãe foi roubada no dia do meu aniversário.

P.P: - E você, Yuri? O que acha do homem do saco? Você tem medo?

Yuri: - Sim. Porque eu acho que o homem do saco pega as crianças, coloca no saco, dá um nó e leva para o laboratório para fazer experiência.

P.P: - Gabriel ainda não falou. O que você acha desse homem do saco, Gabriel?

Gabriel: - Eu não tenho medo do homem do saco não, porque agora eu acho que o homem do saco não pega crianças, ele pega lixo para limpar a rua.

P.P: - É mesmo? E por que você acha isso?

Gabriel: - Eu já vi. Ele passa na minha rua.

[...]

O fragmento transcrito revela a condição de medo em que os sujeitos estão imersos diante da obra. As crianças que ainda não fizeram a leitura do livro se baseiam em suas experiências pessoais para levantar hipóteses sobre o texto a ser lido. De acordo com Graves e Graves (1995), a pré-leitura além de motivar o leitor a ler o texto, também o convoca para o resgate de informações que já sabe para entender o que se segue. Do fragmento, podemos perceber que Valentina e Gabriel se baseiam em experiências vicárias para construir a imagem do personagem: Valentina marcada pelo assalto da mãe no dia de seu aniversário e Gabriel ancorado na experiência do catador de lixo que já viu em sua rua.

Os estudos de Amarilha (2012) revelam que a realidade e a ficção são sistemas que interagem entre si, mas possuem organizações próprias. No entanto, como os sujeitos partícipes desta pesquisa são leitores poucos experientes, as vozes transcritas no episódio de leitura 1 revelam que as crianças misturam realidade e ficção como por exemplo o comportamento de

Barbie que chegou a sentir medo e a escutar o barulho do homem do saco ou o coro de crianças afirmando que as crianças capturadas pelo homem do saco servirão de comida para ele ou para fazer experiência em laboratório, como afirmou Yuri.

Sabemos que o personagem da história é fictício. Todavia, a ficção, segundo Eco (1994), exige do leitor as referências do mundo real, as quais são tão intimamente ligadas que confundem, deixando-o perdido de onde está situado: se no mundo real ou se no mundo ficcional, passando a acreditar na existência real de personagens e acontecimentos ficcionais, como ilustramos na transcrição acima do primeiro episódio de leitura.

Apesar de o livro ter como título *Lá vem o homem do saco*, em muitos episódios de leitura as crianças se referiam a ele como um velho, tal fato explicado pela bagagem antecipatória de leitura devido à tradição do conto popular amplamente divulgado entre as crianças pelas famílias, quando, pela imposição do medo, desejam reprimir atitudes que julgam inadequadas.

Episódio de leitura 2: o preconceito na pós leitura

P.P: - Agora vamos conversar sobre os personagens do livro?

Coro: - Vaaaaaaamos!!!!

P.P: - Quem são os personagens do livro?

Keven: - O velho do saco e as crianças do orfanato.

P.P: - Você acha que é um velho ou um homem? O título da história é *Lá vem o homem do saco*.

Keven: - Um velho porque ele pega crianças.

P.P: - Vocês concordam com Keven? Velhos pegam crianças?

Letícia: - Não, velhos são tão fofinhos. Eu tenho dois vós e eles são tão fofiiiiiiinhos!!!!

Artur: - Não. Não é um velho, é um homem. Olhe o bigode aqui.

P.P: - E o que tem o bigode?

Artur: - Velho não tem bigode, só homem.

Esse episódio revela as vivências pessoais das crianças conjugadas com a forma em que a imagem da velhice é reproduzida na sociedade: um olhar que narra os limites da existência humana associados à finitude, incapacidade, dependência, menosprezo, ridicularização. Podemos observar nesse episódio que as vozes das crianças oscilam entre o bem e o mal quando Keven e Letícia se posicionam com ideias opostas entre o velho ser mau e pegar crianças ou “fofinhos” como sinônimo de ternura e benevolência, ícones da velhice apregoados em óticas divergentes, quando se quer suavizar as inevitáveis perdas dos idosos.

A marca identitária da velhice é negada na voz de Artur quando afirma, ancorado na imagem do livro, (imagem 1) que o personagem é um homem porque velho não tem bigode. A oposição adulto/velho para Artur está marcada por um conceito coletivo de características estereotipadas predominantes na sociedade e que vão sendo absorvidas por um inconsciente coletivo e reveladas no nosso comportamento cotidiano. O bigode por muito tempo foi símbolo no universo masculino da virilidade, sendo até obrigatório em algumas culturas.

IMAGEM 1 – O HOMEM E SEU BIGODE



Fonte: Rennó (2013)

A criança não tem consciência da complexidade desse conhecimento, porém sabe, a partir da representação que tem da velhice, em suas experiências pessoais, que o idoso está inserido em uma etapa de decadência física e de fortes efeitos, por isso não tem o vigor do homem para se representar com bigode. Desse modo, não aceita como seus colegas a ideia do homem do saco ser um velho.

Em outro momento surge uma voz que diverge de Artur ao afirmar que o personagem é um velho e não um homem. Vejamos:

Gabriel: - Professora, eu acho que não é mesmo um homem, é um velho sim. Veja nesta página, ele anda bem devagarinho. Homem não anda. (imagem 2)

P.P: - E só velho anda devagarinho? Homem não?

Gabriel: - É, porque homem tem força e velho tá cansado porque já caminhou muito, aí anda devagarinho.

IMAGEM 2 – O HOMEM SOB O OLHAR DAS CRIANÇAS.



Fonte: Rennó (2013)

Com posicionamentos contrários sobre a faixa etária do personagem principal da história, as duas crianças se ancoram em conceitos coletivos e formam juízo de valores equivalentes no parâmetro comparativo entre o homem e o velho. Ambos afirmam que o homem tem força e vigor, enquanto o velho é um sujeito cansado e com indícios de incapacidade. É como se a velhice fosse uma época de derrota.

Apesar de saber que a leitura compartilhada possibilita discussões produtivas e a possibilidade de formar julgamentos diferentes, as crianças que leram coletivamente a obra em análise trouxeram interpretações semelhantes sobre a condição de vida das pessoas idosas porque essa é a visão da velhice que está disseminada na sociedade.

V. QUANDO O FIM É APENAS O COMEÇO DA HISTÓRIA

Este trabalho não tem arremate final por aqui. Refletir sobre o modo como as crianças constroem suas leituras partindo das narrativas por imagens, parece ser um bom caminho para planejar e desenvolver novas habilidades de leitura com crianças que ainda não dominam o código escrito.

O recorte da intervenção realizada nos faz perceber o quanto as crianças têm poder de análise e como são capazes de viver experiências leitoras a partir da condução da narrativa por imagens, ancoradas nas suas experiências pessoais, advindas do repertório de discursos de interdição com que os adultos procuram proteger seus filhos e as novas gerações sobre perigos que existem na interação com o mundo.

É no exercício da atividade mental, ancorado em singularidades representativas das imagens, que o leitor iniciante formula sentido para o que vê e lê. Como por exemplo, o bigode como representação de virilidade do homem em oposição à decadência do velho. O livro de imagem dá autonomia de leitura para criança não alfabetizada, permitindo-lhe viver com independência a experiência leitora, condição estimuladora para o processo de alfabetização.

Com vistas nos resultados, evidenciamos que os livros de narrativa por imagens contribuem para um trabalho de formação do leitor; que o professor precisa ter domínio sobre a composição semântica e sintática do código da linguagem não verbal para desenvolver novas estratégias de mediação da leitura no espaço escolar; que o livro de narrativa por imagens serve como andaime para o desenvolvimento da linguagem oral, da imaginação e da competência leitora da criança da Educação Infantil.

VI. REFERÊNCIAS

Amarilha, Marly (Coord.) (1991): O ensino de literatura infantil da 1.^a a 5.^a séries do 1.^o grau nas escolas da rede estadual do Rio Grande do Norte. Relatório parcial. Natal: CNPq/UFRN/ Departamento de Educação.

Amarilha, Marly (2012). *Estão mortas as fadas? literatura infantil e prática pedagógica*. Petrópolis, RJ: Vozes.

André, Marli Eliza D (12 ed.) (2005). *A etnografia da prática escolar*. Campinas, SP: Papirus.

Bauer, Martin W/Gaskell, George (2012): *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Brasil (2006). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Coordenação Geral de Materiais Didáticos. Programa Nacional Biblioteca da Escola: leitura e bibliotecas nas escolas públicas brasileiras. Andréa Berenblum, Jane Paiva. Brasília: Ministério da Educação.

Camargo, Luiz (1995). *As ilustrações do livro infantil*. Belo Horizonte, MG: Lê.

Candido, Antonio (2012). O direito à literatura. In: Lima, Aldo de (Org.) [et al.] *O direito à literatura*. Recife: Editora Universitária da UFPE, pp. 11-40

Castanha, Marilda (2008). A linguagem visual no livro sem texto. In: Oliveira, Ieda. *O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil*. São Paulo: DCL, pp. 141-160.

Colomer, Teresa (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global.

Delumeau, Jean (1993). *História do medo no Ocidente: 1300-1800, uma cidade sitiada*. São Paulo: Cia. das Letras.

Dondis, Donis A (1997). *Sintaxe da linguagem visual*. São Paulo: Martins Fontes.

Eco, Umberto (1994). *Seis passeios pelos bosques da ficção*. São Paulo: Companhia das Letras.

Graves, M. F./Graves, B.B (1995). The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: *Revista Reading*. April.

Novais, Fernando A (2011). *Nova história em perspectiva*. São Paulo: Cosac Naify.

Paiva, Ana Paula (2014). Livro de imagem: como aproveitar a atratividade e desenvolver o potencial destas obras na sala de aula com atividades literárias. In: Brasil. PNBE na escola: *Literatura fora da caixa guia 1*. Brasília: Ministério da Educação.

Rennó, Regina (2013). Lá vem o homem do saco. São Paulo: FTD.

Santaella, Lucia (2012). Leitura de imagens. São Paulo: Melhoramentos.

**CONSTRUIR EL COMÚN DEL CONOCIMIENTO:
HACIA LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA,
AUTOGESTIONADA Y AUTÓNOMA**

GUN CUNINGHAME, ROBERT P. D.

CONSTRUIR EL COMÚN DEL CONOCIMIENTO: HACIA LA UNIVERSIDAD COOPERATIVA, AUTOGESTIONADA Y AUTÓNOMA

I. INTRODUCCIÓN

A medida que la universidad pública neoliberal se organiza cada vez más como una empresa, con sus prioridades pasando de la provisión del servicio público y gratuito de la educación superior y de la investigación hacia la generación de ganancias, asistimos también al surgimiento de la universidad cooperativa, autogestionada y autónoma para la construcción de un conocimiento común en el cual los estudiantes, los trabajadores universitarios y las comunidades locales pueden participar abiertamente y libremente en y beneficiar de los procesos de investigación, enseñanza y aprendizaje. Esta ponencia explorará las causas de este creciente fenómeno posneoliberal y a veces anti-capitalista en América Latina, América del Norte, Europa y Asia y las diferentes formas que la universidad cooperativa está tomando dentro de cada región. Estas prácticas cooperativas contrastan con las universidades neoliberales, que están cada vez más alejadas de las comunidades que alguna vez sirvieron y de donde surgieron y ahora donde sus relaciones anteriormente democráticas de autogestión y autonomía se han convertidas en prácticas administrativas despóticas de la llamada "Nueva Gestión Pública". El trabajo se basará, tanto empírica como teóricamente, en un proyecto de investigación sobre el "capitalismo cognitivo, la universidad, la producción del conocimiento y el trabajo precario" y será metodológicamente cualitativo en su enfoque.

La universidad neoliberal se está organizando como un negocio desde los años 90, con la introducción de prácticas y políticas excluyentes como la privatización, colegiaturas altas, el endeudamiento masivo de los estudiantes y la precarización de cada vez más trabajadores universitarios, particularmente en los Estados Unidos y el Reino Unido. En México las principales formas de neoliberalización de la universidad pública han sido la exclusión de aproximadamente 80% de los jóvenes que tienen las cualificaciones y por lo tanto el derecho de acceder a la educación superior pública, por falta de lugares, junto con la reducción consistente en el gasto público combinado con una penetración sigilosa del sector público por la iniciativa privada en alianza con elites académicos y administrativos. La producción de conocimiento para su venta como patentes científicas o "derechos de autor" (en realidad "derechos" de las empresas editoriales, plenamente integradas en la industria cultural global, más que de los autores) para difusión en revistas académicas prestigiosas pero caras y de difícil acceso.

En respuesta, estamos presenciando el ascenso de la universidad cooperativa, autogestionada, autónoma y "anómala" en oposición a las prácticas y valores neoliberales. Este desarrollo oposicional enfrenta muchas dificultades y desafíos en común con todas las cooperativas autogestionadas en el actual clima económico y político, después de la crisis económica mundial continua que empezó en 2008, la más grave desde la Gran Depresión de los años 30, y el fracaso hasta el momento del capitalismo global para resolverlo. El financiamiento, la contratación de recursos, el reclutamiento y retención de trabajadores y estudiantes, la competencia con universidades bien dotadas con financiamiento estatal y privada y la acreditación oficial de sus carreras, posgrados, cursos, títulos y diplomas son algunas de estos desafíos. Sin embargo, a través de formas de autofinanciamiento, el uso del trabajo voluntario de estudiantes como servicio social y la promulgación de los principios de cooperativismo, autogestión y de la autonomía en el contexto de la educación superior, nuevos conjuntos de relaciones y subjetividades sociales se están estableciendo tanto dentro de estas instituciones

educativas alternativas como entre estas instituciones y las comunidades con las que buscan interactuar. Sobre todo, su propósito es el intento de liberar el conocimiento y su producción y difusión. Dado que el capitalismo ha abandonado la producción y el consumo de masa apoyados por el estado como su base económica en favor de los nichos de mercado exclusivos, ¿podrían estas universidades pequeñas cooperativas localizadas formar la base para un renacimiento en la educación popular y democrática? Finalmente, ¿cómo pueden las universidades cooperativas interactuar con otras formas de la constitución de los bienes comunes, como en los servicios sociales, las artes y las necesidades primarias y secundarias (Heller)? ¿Cómo es que las universidades cooperativas están construyendo materialmente el "común del conocimiento" en oposición a los nuevos encierros del conocimiento por parte del capitalismo cognitivo?

El objetivo general de esta ponencia es problematizar la construcción de bienes comunes del conocimiento por varios tipos de universidades cooperativas, autogestionadas, autónomas y "anómalas" como respuesta tanto a la universidad neoliberal, que depende del mercado y los intentos de solamente "defender" la universidad pública gratuita por la masificación keynesiana dependiente del Estado. Existe una percepción creciente por parte del opinión pública que el derecho a la educación superior pública gratuita se ha colocado en una "crisis dual" (económica e institucional) por el advenimiento del capitalismo cognitivo neoliberal, dejándola "en ruinas" (Roggero, 2012). Sin embargo, también hay escepticismo sobre la "defensa de la universidad pública", ya que el retorno al modelo de la "escolarización masiva" implicaría una reinversión masiva por parte de un estado neoliberal decidido en los hechos hacer exactamente lo contrario. Aunque la "universidad de masas" pudo haber sido gratuita e incluso haber ofrecido becas estudiantiles como una forma de salario social, además de proporcionar una seguridad laboral mucho mayor, salarios más altos y un prestigio social garantizado para los académicos, aún permaneció como una institución exclusiva y elitista, arraigada en su "torre de marfil" y distante de la sociedad, en particular de la clase trabajadora. Por lo tanto, está surgiendo una "tercera vía" que incorpora aspectos de los dos principales modelos de educación superior, pero sobre todo busca ir más allá de ellos a través de la construcción del "común del conocimiento", abierto a todos los miembros de la sociedad. La ponencia comienza estructurando y problematizando teóricamente los conceptos principales involucrados (bienes comunes, común del conocimiento, autogestión, autonomía, y universidad cooperativa y anómala) antes de fundamentarlos en varios estudios de casos basados en los intentos de crear universidades alternativas. El objetivo es:

1. Ofrecer una amplia perspectiva global sobre la crisis actual en la ES y cómo se desarrollan diferentes soluciones en distintas regiones el mundo en respuesta.

2. El marco teórico se base en la construcción del común del conocimiento y de la universidad cooperativa, sigue cobrando impulso la debate sobre si los bienes comunes pueden ofrecer una alternativa válida a las economías capitalistas basadas en una combinación del mercado y el Estado o, de hecho, en sí misma, tanto histórica como contemporáneamente, hacen parte del capitalismo. En su libro *Common Wealth*, los postoperaistas Michael Hardt y Antonio Negri definen lo común como:

(...) antes que nada, la riqueza común del mundo material, el aire, el agua, los frutos del suelo y la generosidad de la naturaleza, lo que en los textos políticos europeos clásicos a menudo se afirma que son la herencia de la humanidad en su conjunto, para compartir juntos. Consideramos común también y de manera más significativa aquellos resultados de la producción social que son necesarios para la interacción social y la producción posterior, tales como conocimientos, idiomas, códigos, información, afectos, etc. Esta noción de lo común no posiciona a la humanidad separada de la naturaleza, ya sea como su explotador o su custodio, sino que se centra más bien en las prácticas de interacción, cuidado y convivencia en un mundo común, promoviendo lo beneficioso y limitando las formas perjudiciales de lo común. En la era de la globalización, los

temas de mantenimiento, producción y distribución de lo común en ambos sentidos y en los marcos ecológicos y socioeconómicos se vuelven cada vez más centrales. (Hardt, Negri, 2009, viii).

Al adoptar esta doble versión del "común" (en oposición al plural "commons"), Hardt y Negri han optado por la idea de Marx de lo común sobre el de Polanyi, según lo analizado por Roggero (2012), por lo que prefiere la explicación más social a la más natural. Sin embargo, Roggero busca ir más allá de esta falsa dicotomía en su definición de lo común:

por un lado, la cuestión de lo común debe ser historizada y situada, que se encuentra dentro de las transformaciones del trabajo y el capital, así como dentro de su crisis contemporánea. Por otro lado, esta categoría se refiere generalmente al plural, es decir, a los comunes, e identificada como algo existente en la naturaleza (agua, tierra, medio ambiente, naturaleza, pero también conocimiento e información). Atribuimos un referente teórico a esta interpretación: el análisis de Karl Polanyi de la "gran transformación". (...) Para decirlo de alguna manera diferente, lo común es la organización de algo que no existía de antemano, o la nueva composición de los elementos existentes en una relación social subversiva. Por lo tanto, más allá de la dialéctica capitalista entre lo privado y lo público, para reformular Marx, lo común es la "posesión colectiva como la base de" propiedad singular. (...) El objetivo es transformar las movilizaciones de los bienes comunes (es decir, el público) en luchas para organizar las instituciones de lo común. (Roggero, 2012, 8).

Por lo tanto, necesitamos hacer una distinción entre lo común y los comunes, como lo explica Rossiter:

hay que hacer una distinción aquí entre el concepto de lo común y el de los comunes ("commons"). Este último está asociado con procesos de encierro y control propietario de lo que antes era colectivamente propiedad y administración. En un paradigma neoliberal, este proceso se ha caracterizado por el desplazamiento de los bienes públicos hacia la propiedad privada. El punto clave aquí es que los bienes comunes, ya sean entendidos en términos de ecología, cultura o relaciones, se basan en la lógica dual de la escasez y la propiedad y, por lo tanto, se asumen como recursos que necesitan protección. Dentro de las democracias sociales, al estado se le otorga frecuentemente ese papel. Por lo tanto, los bienes comunes se atribuyen una calidad de representación. Lo común, por el contrario, no puede ser propiedad o administrado, sobre todo por formaciones estadísticas que asumen la identidad de las personas o del público. Lo común no funciona dentro de la lógica de la representación, en otras palabras, y en cambio es una fuerza movilizadora a través de relaciones no representativas y la multiplicación del trabajo biopolítico.

Tampoco es común un recurso subrayado por la lógica de la escasez. Y si bien el común tiene un potencial económico, algo que se aclara en el momento de la expropiación, su "riqueza" no es inherentemente económica:

"Si entendemos que los bienes comunes se refieren tanto al contexto material como a las consecuencias de las prácticas de producción de pares, el común es el potencial político inmanente en tales prácticas." (Rossiter y Soenke Zehle)

Tal comprensión de lo común lo sitúa conceptualmente como la última versión de lo político; así como existe un "exceso de lo político sobre lo político", la afirmación de lo común se ofrece como una condición de posibilidad para la constitución colaborativa, para compartir afectos de amor, solidaridad o ira, y para la traducción de tales afectos y experiencias a través de la "idiomaticidad irreductible" de las prácticas ético-políticas. La feminista y autonomista marxista Silvia Federici afirma que lo común es una noción esencialmente ambigua hasta que se convierte en género a través de la práctica anticapitalista directa, que puede negar la parte capitalista de su dialéctica: no accidentalmente, mucho antes de la "crisis" de Wall Street, una variedad de economistas y teóricos sociales advirtieron que la comercialización de todas las esferas de la vida es perjudicial para el buen funcionamiento del mercado, también para los mercados, el argumento va a depender sobre la existencia de relaciones no monetarias como confianza y entrega de

regalos. En resumen, el capital está aprendiendo acerca de las virtudes del "bien común". En su edición del 31 de julio de 2008, incluso "The Economist" de Londres, el órgano de la economía capitalista de mercado libre durante más de ciento cincuenta años, se unió cautelosamente al coro. "La economía de los nuevos bienes comunes", escribió el diario, "todavía está en su infancia. Es demasiado pronto para confiar en sus hipótesis. Pero aún puede resultar una forma útil de pensar sobre problemas, como la gestión de Internet, la propiedad intelectual o la contaminación internacional, en los que los responsables de formular políticas necesitan toda la ayuda que puedan obtener:

"Debemos ser muy cuidadosos, entonces, para no elaborar el discurso sobre los bienes comunes de tal manera que permita a una clase capitalista acosada por la crisis revivirse, posturándose, por ejemplo, como el guardián del planeta". (Federici, 2012, 140-141)

Por lo tanto, el capitalismo tiene interés en el desarrollo y uso de una versión de los bienes comunes que se adapte a las necesidades de la economía de mercado. La noción y la práctica de lo común es, por lo tanto, ambigua, tiene un significado tanto capitalista como anticapitalista.

Otro autor en el molde marxista autonomista italiano, Massimo De Angelis, aborda esta contradicción al afirmar que los bienes comunes deben ser "producidos a través de la lucha", aunque la producción de los bienes comunes no es el objetivo final, sino un medio para alcanzar una sociedad postcapitalista: el choque en perspectiva entre una fuerza social que produce recintos y uno que produce bienes comunes significa esto: el capital se genera a través de recintos, mientras que los sujetos en lucha se generan a través de los bienes comunes. Por lo tanto, la "revolución" no está luchando por los bienes comunes, sino a través de los bienes comunes, no por dignidad, sino por medio de la dignidad. "Otro mundo es posible", para usar un eslogan actual subprogramado, en la medida en que vivamos relaciones sociales de diferentes tipos. La vida a pesar del capitalismo, como un proceso constituyente, no después del capitalismo, como un estado futuro constituido de cosas. (De Angelis, 2008, 239). Por lo tanto, estamos tratando con un concepto "resbaladizo", que tiene que diferenciar entre los "bienes comunes" naturales y los "comunes" creados por el hombre, que no son propiedad privada ni pública, y que van más allá de la falsa dicotomía de la brecha mercado-Estado, que tiene una interpretación capitalista y anticapitalista, pero que sin embargo puede constituir un medio crucial para los fines de la lucha post-capitalista. Ya hemos visto a estos autores referirse a los conocimientos, la información, Internet y un enfoque basado en el común de la propiedad intelectual como formas de lo común social, en oposición a lo natural.

II. BIBLIOGRAFÍA

Blondeau, O. et al. (eds.) (2004) Capitalismo cognitivo. Propiedad intelectual y creación colectiva, Madrid, Traficantes de Sueños.

De Angelis, M. (2007) The Beginning of History: Value Struggles and Global Capital, Londres, Pluto Press.

Federici, S. (2012) Revolution at Point Zero. Housework, Reproduction and Feminist Struggle, Oakland CA, PM Press – Common Notions.

Frischmann, B.M., M. J. Madison, K. J. Strandburg (eds.) (2014) Governing Knowledge Commons, Oxford, Oxford University Press.

García Sánchez, I. M. (2007) "La nueva gestión pública: evolución y tendencias", Presupuesto y Gasto Público, núm. 47, 2007, 37-64.

Hardt, M., A. Negri (2009) *Common Wealth*, Cambridge MA, The Belknap Press of Harvard University Press.

Midnight Notes Collective (2001 [1990]) “The New Enclosures”, *The Commoner*, reimpresso desde *Midnight Notes*, núm. 10, 1990: <http://www.commoner.org.uk/02midnight.pdf>, recuperado octubre de 2017.

Roggero, G. (2012) *The Production of Living Knowledge: The Crisis of the University and the Transformation of Labor in Europe and North America* (traducido y con una presentación por Enda Brophy), Filadelfia, Temple University Press.

Rossiter, N. (2010) “The informational university: the uneven distribution of expertise and the racialization of labour”, *Edu-factory Journal*, num. 0, enero de 2010, 62-73. Recuperado de <http://www.edu-factory.org/edu15/webjournal/n0/webjournal.pdf>

AÇÕES ESCOLARES EM PROL DA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA PAZ

MARIA JOSÉ MARQUES LIMA

ACÇÕES ESCOLARES EM PROL DA FORMAÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO PARA PAZ

A temática do estudo relaciona-se à concretização das diversas incidências e ações escolares em prol da formação de uma educação para paz como uma prioridade nos ambientes escolares, tomando como objeto de estudo a escola da rede pública no Brasil, a escola Centro de Educação de Jovens e Adultos- CEJA- no estado do Ceará, localizada no município de Fortaleza, em Fortaleza há 09(nove) CEJAs, estas atendem o ensino fundamental II do 6º ao 9º ano e médio do 1º ao 3º ano.

O interesse por este estudo advém da minha experiência como professora desde 2005 na escola e atualmente como coordenadora escolar desde 2014.

O Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA-OSÉ WALTER é uma escola da rede pública estadual do Ceará, situada na região V, no bairro José Walter, e atende jovens e adultos na modalidade semipresencial, no ensino fundamental atende alunos a partir dos 15 anos e para o ensino médio atende alunos a partir dos 18 anos, atende ainda os alunos de progressão parcial, isto é, são alunos que ficam em dependência em alguma disciplina, ou seja, não conseguiram ser aprovados em alguma disciplina na sua escola regular, então recorre ao CEJA, no sentido de cursar a disciplina em que foi reprovado.

O sistema semipresencial do CEJA tem o seguinte funcionamento: o aluno vem à escola para estudar, fazendo o seu horário, conforme sua disponibilidade de tempo, e este aluno recebe um módulo para estudo e poderá pedir orientação ao professor, o mesmo tem no mínimo dez dias para realizar uma prova, e à medida que consegue a média 6,0-esta é a nota mínima estipulada no regimento da escola para se conseguir aprovação.

O CEJA possui uma estrutura flexível, possibilitando realizar a matrícula em qualquer período do ano, facilitando o acesso à educação básica àqueles que por algum motivo interromperam seus estudos na idade própria.

Com o objetivo de realizar as funções qualificadora, equalizadora e reparadora, o CEJA proporciona os serviços de certificação, circulação, atualização e classificação de estudos, além de outras atividades educativas.

A Lei n.º 9394/96 na seção V_ (§ 1.º, art._37) no tocante ao atendimento de jovens e adultos, no âmbito educacional, prescreve que os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, os seus interesses, as condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames adequados.

É dentro desta visão que o CEJA tem buscado atender sua população estudantil, promovendo ações pedagógicas que possibilitem o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa que vai além do ensino conteudista de cada disciplina, no sentido de melhor integrar o aluno no contexto sócio cultural da escola.

Essa é uma população estudantil de rendimentos econômicos baixos que tem a escola como um espaço por demais significativo em suas vidas. De fato, é o local em que se tem a possibilidade de ter um ambiente digno para o cidadão, longe dos problemas e conflitos familiares e das condições vulneráveis da pobreza.

Então, partindo desta descrição do contexto se pretende estudar a realidade do ambiente escolar do CEJA, em seu movimento do cotidiano com o trabalho desenvolvido pela mesma para os alunos frequentadores. É uma escola que atende Jovens e Adultos

trabalhadores com suas múltiplas necessidades que por um motivo ou outro, quando efetuam sua matrícula, trazem em si motivações objetivas e subjetivas para o seu próprio processo do ensino e aprendizagem.

A escola CEJA tem várias atividades pedagógicas durante o ano letivo: semana pedagógica, dia da poesia, semana da saúde, dia da mulher, dias das mães, dia do estudante, dia dos pais, dia da matemática, semana da africanidade, datas cívicas, festas juninas, aniversário da escola, confraternização natalina, entre outros eventos. O enquadramento destes eventos, que podem apontar riqueza e qualidade de experiências formativas, ainda que de forma subjetiva, será que podem constituir como elementos promotores de uma educação para paz?

Sabe-se que o fato de se falar de paz, não quer dizer que não haja conflitos na escola; sim, pois se sabe que a paz não significa a ausência total de conflitos.

O importante é que, conforme cita Jares(2007, p.45) exercendo o papel de educador-cidadão, trabalhar para “educar para a paz é uma educação a partir de e para a ação”-, (“... educar para a paz é um processo contínuo e permanente”.

Educar para a paz é ter um desejo cuidadoso de tornar o ambiente escolar num lugar de paz é o que pensa Leonardo Boff (2006) este usa a expressão “_cuidado” _ como a essência do ser humano.

Sem cuidado o ser humano não vive nem sobrevive. Tudo precisa de cuidado para continuar a existir. Cuidado representa uma relação amorosa para com a realidade. Onde exige cuidado de uns para com os outros, desaparece o medo, a origem secreta de toda violência, como analisou Sigmund Freud, conforme salienta Boff (2006) no artigo “-Bases para a Cultura de Paz”-.

Então, cuidar deve ser o fato de querer ver uma realidade mais dinâmica e saudável, longe de situações de violência. Neste sentido, educar para a paz é um desafio em meio a tantos outros que há na escola, porém este se faz necessário frente à realidade em que se vive no cotidiano escolar não somente de violência no sentido de guerra, mas na violência da não existência de valores e ética.

A educação para paz se faz necessária em nossos ambientes escolares, pois parece que tem se dado mais ênfase aos conflitos nas escolas, quando a vida da humanidade depende da paz. Conforme Montessori traduzida por Braga (2004) se a paz se tornasse uma disciplina totalmente à parte seria a mais nobre de todas.

A paz em geral é entendida como o fim da guerra, e esse é um conceito negativo que não permite uma descrição adequada da paz autêntica. Segundo Montessori (2004), a paz só pode resultar de um acordo comum. Para isso devemos gastar toda energia para que os conflitos sejam resolvidos sem recurso à força, isto é, para impedir a guerra, tem se de empreender um esforço enorme para estabelecer uma paz durável entre os homens.

Construir a paz é tarefa de um esforço coletivo, assim a educação para a paz não se reduziria a um ensinamento dado nas escolas, exige empenho de toda a humanidade. Montessori (2004) destaca que a paz conquistada pela vitória de uma guerra não pode ser classificada como paz, ou seja, vai muito mais além, na perspectiva da paz verdadeira, faz se necessário a vivência da justiça e do amor entre os homens, em direção à construção de um mundo melhor onde reine a harmonia.

Para Montessori (2004, p.41) duas coisas são necessárias para a paz no mundo, em primeiro lugar, um homem novo, o surgimento de um homem melhor, e depois a construção de um ambiente que não deve mais fixar os limites às aspirações infinitas do homem.

A expressão homem melhor de Montessori (2004) vem de encontro com a expressão “ser mais” de Paulo Freire no livro *Pedagogia do Oprimido* quando coloca a relação de opressores e oprimidos, isto é, dominantes e dominados no mundo.

“Ser Mais” no sentido de que o homem precisa se humanizar, reconhecer que o outro é gente e que tem o seu valor e não no sentido de ser porque tem bens materiais, numa concepção estritamente materialista da existência, coloca o dinheiro a medida de todas as coisas e o lucro objetivo principal.

“Por isso é que, para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Para os opressores, o que vale é ter mais e cada vez mais, à custa, inclusive, do ter menos ou do nada ter dos oprimidos. Ser para eles, é ter e ter como classe que tem. Não podem perceber, na situação opressora em que estão como usufrutuários, que, se ter é condição para ser, esta é uma condição necessária a todos os homens. Não podem perceber que, na busca egoísta do ter como classe que tem, se afogam na posse e já não são. Já não podem ser!”(FREIRE, 2005, p.51)

Para a educação para paz não pode e nem deve haver a relação de opressores e oprimidos, pois, esta se coloca numa atitude de respeito e muito cuidado para com o outro, não existe o que tem razão, o que é o dono da situação, o que já tem a solução para o problema. Ao contrário, se dar num movimento de muita humanização, de pessoas que têm uma história, uma vida e que há possibilidades de diversas construções.

Aqui trago o pensamento novamente de Freire (2005), os opressores veem a humanização como “coisa”, direito exclusivo e herdado dos mesmos, a humanização é apenas sua. Para os oprimidos esta se apresenta como subversão, e para os opressores humanizar é naturalmente, segundo seu ponto de vista, subverter, e não ser mais.

A educação para a paz se dá na ação associada a sério empenho de reflexão, isto é, torna-se práxis. É o diálogo crítico e libertador de Freire (2005), o conteúdo do diálogo sem anti-diálogo, sem sloganização, sem verticalização, sem domesticação. Não pode transformar as pessoas em objetos de manipulação, ao contrário, quer-se a libertação através de uma reflexão que se conduzirá a uma prática. “se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (Freire, 2005.p.59).

Uma ação e reflexão em unidade e não pode ser separada, assim a educação para a paz acredita no homem, em sua capacidade de pensar, em sua libertação.

A libertação citada anteriormente deve ser transformada em independência através da ação e reflexão.

“Esta, porém, não é doação que uma liderança, por mais bem- intencionada que seja lhes faça”. Esta é uma libertação dos homens e não de “coisas”. Por isto, se não é autolibertação-ninguém se liberta sozinho-, também não é libertação de uns feita por outros. (FREIRE, 2005, p. 60).

Poderá mesmo a escola desenvolver ações para o cuidado com a escola, com os outros através das vivências na escola objetivando uma educação para paz entre todos os sujeitos protagonistas- alunos, professores, funcionários, pais e outros que se fazem presentes no contexto escolar?

Neste sentido, tem-se como objetivo central da pesquisa -analisar e problematizar a escola enquanto uma organização que desenvolve ações voltadas para a promoção do conceito de educação para a paz no sentido de formar um ambiente propício de bem-estar, de trabalho e realização para todos os que fazem parte da escola.

E assim, é necessário trazer alguns autores que se debruçam em estudar o tema da Paz, tais como: Jares (2007), a educação pela paz possui um amplo legado histórico, rico e plural. Inicialmente, o legado que fundamenta pedagogicamente a educação pela paz é o movimento da Escola Nova, no início do século XX. Este vem com algumas características:

- Critica as práticas pedagógicas tradicionais, fundamenta-se no internacionalismo e na ideia de evitar a guerra,
- O conceito de paz é tomado como ponto de partida numa interpretação psicológica da guerra, entendida como resultado da não realização do chamado “instinto combativo”.
- Tem como consequência uma resposta educacional proposta na não-repressão da “primeira das tendências espontâneas da criança”, canalizando o instinto combativo com “equivalentes morais da guerra”, isto é, atividades socialmente úteis ou não destrutivas.
- A educação pela Paz envolve um conceito de tripla dimensão: educação moral, social e religiosa, conforme refere Bovet (1928) - citado por Jares,-(2007).

A educação pela Paz O suporte conceitual da EP está centrado em conceitos básicos, como: o conceito de paz positiva e a perspectiva criativa do conflito, (lembrando que o conceito de conflito para ser entendido faz-se necessário diferenciar agressão ou qualquer comportamento violento-respostas violento a um conflito do próprio conflito), tendo ainda dois novos conceitos: conceito de desenvolvimento e a relação entre os conceitos direitos humanos-democracia. O conceito de paz positiva está centrado no conceito tradicional, herdado do conceito de -“pax romana”-, e este conceito adquire novo significado, ao associá-lo não como antítese de guerra, mas de violência, dado que a guerra é apenas um tipo de violência e não o único. Este conceito se relaciona com as ideais de justiça social, direitos humanos e democracia. Neste sentido, é importante citar Paulo Freire -(1986) - para dizer que: a paz acontece com a edificação incessante da justiça social.

Estudar a educação pela paz ou para paz tem como desafio o currículo que se está construindo, pois, falar de currículo é falar de práticas educativas de determinadas instituições. Conforme ressalta Grundy(1991, p. 22), abaixo.

nenhum curriculum existe a priori. Se pretendemos entender o significado das práticas curriculares que envolvem pessoas pertencentes a uma sociedade, temos que conhecer o contexto social da escola. Porém não somente necessitamos saber algo da composição e organização da sociedade, também precisamos conhecer as premissas fundamentais sobre as quais se constroem.

Freire (1972) diz que toda a prática educativa supõe um conceito de homem e de mundo. Daí a escola constrói os seus valores e crenças que levarão a uma determinada prática e assim na construção do curriculum.

Tem-se que abordar as teorias curriculares: a teoria técnica, teoria prática e a teoria crítica. Para Kemmis (1988) a teoria técnica possui um discurso científico, uma organização burocrática e uma concepção tecnicista. Esta vai está centrada no que vai ser ensinado e implementado, seguindo a um plano estruturado nos conteúdos ou nos alunos ou ainda nos objetivos previamente formulados. “ A teoria prática caracteriza-se por discurso humanista, uma organização liberal e uma prática racional” Kemmis (1988, p.134). Segundo Grundy(1991), a teoria prática se dá com interação entre alunos e professores, sendo estes sujeitos participantes na tomada de decisões sobre os propósitos, o conteúdo e a conduta do currículo. “A teoria crítica se caracteriza por um discurso dialético, por uma organização

participativa, democrática e comunitária e por uma ação emancipatória” Kemmis(1988 p.134) . É o que se refere Pacheco:

Inserese numa perspectiva emancipadora de currículo, afastando-se, em termos conceptuais, das teorias técnica e prática. O currículo não é o resultado nem dos especialistas nem do professor individual, mas dos professores agrupados segundo interesses críticos. O que esta teoria oferece são visões críticas do currículo, podendo este definir-se como um interesse emancipatório, resultante dos interesses e das experiências desejadas por todos quantos participam nas atividades escolares. (2001 p.40)

Esta pretende ser uma pesquisa de abordagem qualitativa, - ou investigação qualitativa em que estuda os significados das ações humanas e da vida social.

Segundo Gil (1991), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Trabalhar-se-á a pesquisa descritiva, que tem como objetivo descrever as características de uma população, um fenómeno ou experiência para o estudo que irá se realizar, esta visa descrever as características de determinada população ou fenómeno ou ao estabelecimento de relações entre variáveis usando a metodologia de estudo de caso. Este consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico. Segundo Cohen e Manion (1990), o estudo de caso é acompanhado de um processo de observação que pode ser participante ou não participante, mais ou menos continuado durante certo tempo.

A observação participante deve ser a que se pretende trabalhar no sentido do professor como investigador assumir uma prática ligada ao conceito da reflexão.

Pesquisar enquanto professor investigador supõe trabalhar a investigação-ação, que tem várias definições por estes autores: Elliot(1993) –a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem como objetivo melhorar a qualidade de ação dentro da mesma; Kemmis (1984) a investigação-ação não só se constitui como uma ciência prática e moral como também como uma ciência crítica; Lamax (1990) a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”; Bartolomé (1986) investigação-ação como “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática; Walts (1985) investigação-ação é um processo em que os participantes analisam as suas próprias práticas educativas de uma forma sistemática e aprofundada, usando técnicas de investigação. Diante destas definições fica claro que a investigação-ação é uma metodologia de pesquisa que busca resolver problemas concretos, transformar uma realidade, produzir conhecimentos.

Desta forma, a investigação-ação é uma importante metodologia que gera transformação e conhecimento. Para isso, é importante fazer uso de técnicas e de instrumentos na recolha de dados de uma pesquisa, pelo que se pretende então fazer uso das seguintes técnicas de coleta de dados: questionários, entrevistas, grupo focal, observação sistemática e participante.

1) Questionários que serão aplicados ao grupo gestor das escolas (diretores, coordenadores, secretários), todo o corpo docente e alunos (uma amostragem), estes terão questões fechadas e abertas no sentido de auscultar o que se entende, o que se pensa e como podem surgir nas ações da escola uma educação para paz. Pretende-se antes da aplicação do questionário, realizar um pré-teste para

identificar os aspectos que podem ser melhorados e aferidos no questionário final.

2) Entrevistas estruturada a serem aplicadas com todo o corpo da escola (gestores, docentes e uma amostragem de alunos). No caso dos alunos vai se fazer uso da técnica de grupo focal, no sentido de ser possível alcançar um maior número de pessoas num menor tempo, e aprofundar o tema em função das diversas opiniões.

3) Observação participante e sistemática com uso do diário/notas de campo, isto é, os registros do que se vê e o que não é visto de forma objetiva, mas é possível de ser captado pelas diversas formas de representação.

I. REFERÊNCIAS

Boff, Leonardo (2006). *Bases para a cultura de paz*. In: GUIMARÃES, Dulce (Org). A paz como Caminho(pp.37-41). Rio de Janeiro: Qualitymark.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação/ LDB n. ° 9394/96*. República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1996.

Carr, W. & Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza: la Investigación-Acción en la Formación del Profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.

Cohen, L., & Manion, L. (1990). *Research Methods in Education* (4th ed.). Reino Unido: Routledge.

Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. New York: Open University Press.

Freire, Paulo.(2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gil, Antonio Carlos (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Grundy, Shirley.(1991). *Productos o praxis del curriculum*. Madrid: Ediciones S.A.

Jares, Xesús R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. Santana. São Paulo: Palas Athena.

Kemmis, S. (1984). Investigación em la accion. In T. Husen & T. N. Postlethwaite, Enciclopedia Internacional de la Educacion, vol. 6, pp. 3330-3337. Barcelona: vicens-Vives/MEC.

Montessori, Maria (2004). *A educação e a Paz*. Campinas, SP: Papirus.

Pacheco, José Augusto (2001). *Currículo: Teoria e Práxis*. Portugal: Porto Editora

UNESCO. *Declaração por uma cultura de paz e respectivo programa da ação*. Disponível em <http://comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20a%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. acessado em 04/11/2010.

**AS ARTES NO DESENVOLVIMENTO
DA CRIATIVIDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA
OFICINA COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS**

SALES VIANA, REBECA
SILVA, LEVI
CARDOSO, MÁRIO
MORGADO, ELSA

AS ARTES NO DESENVOLVIMENTO DA CRIATIVIDADE: A EXPERIÊNCIA DE UMA OFICINA COM ALUNOS UNIVERSITÁRIOS

I. INTRODUÇÃO

A criatividade é uma fascinante característica do ser humano, que tem sido valorizada na atualidade devido à crescente necessidade de inovação científica e tecnológica; embora ainda seja pouco estimulada no ambiente educacional.

Nesse contexto é oportuno que os sistemas de ensino promovam práticas pedagógicas para a formação de sujeitos livres, críticos, reflexivos e criativos. Lembramos que “as artes podem estabelecer o equilíbrio entre o ser humano e mundo nos momentos mais críticos da história, além de antecipar o futuro” (Cunha, 2008, p. 295). Criatividade e artes, portanto, andam de mãos dadas no caminho da experiência humana que conduz a transformação e recriação da realidade.

A primeira questão que se apresenta ao se discutir criatividade é sua própria definição, que compreende múltiplas e complexas dimensões. Iniciamos, portanto, este artigo destacando ideias de três autores que lançam luz a essa temática: Ostrower (1920-2001); Moreno (1889-1974) e Torrance (1915-2003).

A artista plástica e educadora brasileira de origem polonesa, Fayga Ostrower afirma que o criar pode ser visto num sentido global, como um agir integrado no viver, um potencial inerente e necessário ao homem.

Criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo da atividade, trata-se, nesse “novo”, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender; e esta por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar (Ostrower, 2009, p. 9).

Em sua interessante obra intitulada “Criatividade e processos de criação”, a autora trata o problema da criatividade como um ponto central da experiência vital do ser humano, que implica uma força crescente, abastecida nos próprios processos através dos quais se realiza. A criatividade “depende de uma integração do ser consciente, sensível e cultural”; porém a cultura orienta o ser sensível e o ser consciente. Portanto, “a natureza criativa do homem se elabora no contexto cultural. Todo indivíduo se desenvolve em uma realidade social, em cujas necessidades e valorações culturais se moldam os próprios valores de vida” (OSTROWER, 2009, p.5).

O psiquiatra romeno Jacob Levy Moreno migrou para os Estados Unidos da América, onde foi pioneiro no estudo dos grupos; fundou e sistematizou o Teatro Espontâneo, o Psicodrama, o Sociodrama e a Psicoterapia de Grupo. Para Moreno, o homem é dotado de espontaneidade, criatividade e sensibilidade desde sua origem, sendo estes recursos inatos, os quais favorecem a vida e a criação (Gomes & Amato, 2005). A noção de criatividade aparece nas primeiras obras do autor, junto com a ideia de criação e em obras subsequentes no sentido de progresso, evolução, crescimento, invenção, arte e tudo que suponha inovação ou desenvolvimento (Martín, 1997).

Outro expoente nas pesquisas sobre criatividade é o psicólogo e educador norte-americano Paul Torrance, que investigou e propôs medidas de mensuração para criatividade. Para Torrance a criatividade é uma capacidade humana que permite a percepção de um

problema e a geração de novas ideias. “O pensamento criativo é um processo de perceber lacunas ou elementos faltantes perturbadores; formar ideias ou hipóteses a respeito deles; testar essas hipóteses; e comunicar os resultados, possivelmente modificando e retestando as hipóteses” (Torrance, 1976, p. 34).

Pelo exposto, ao agregar o que é mais consensual entre diversos autores, compreendemos a criatividade como: um potencial humano e um fenômeno multidimensional, que está associado a compreender ou fazer algo novo; à resolução de situações problemas; é influenciada pelo ambiente e pode ser desenvolvida.

Lembramos como criatividade e educação estão associadas; a própria etimologia da palavra educação, de origem latina que deu entrada na língua portuguesa no século XVII, sugere isso. O verbo educar, do latim *ducare, ducere*, cuja acepção primitiva era levar, conduzir, guiar, tinha também o sentido de “criar (uma criança), nutrir (fazer crescer)”. Segundo Martins (2005, p. 33) etimologicamente educar significa “trazer a luz a ideia”.

No entanto, segundo Wechsler e Nakano (2011), a escola não estaria estar habilitada para desenvolver o pensamento criativo uma vez esse tipo de habilidade envolveria a aceitação e valorização de características nos alunos, que são habitualmente consideradas indesejáveis. Professores de diferentes culturas tendem a preferir estudantes mais obedientes, conformistas e sociáveis, em detrimento aqueles que são questionadores, independentes e intuitivos, ou seja, comportamentos que caracterizam o indivíduo criativo e exigem do educador uma quebra dos moldes tradicionais de ensinar na sala de aula.

Especificamente no ensino superior, pesquisadores tem apontado falhas em relação à promoção da criatividade, destacando que, excetuando os cursos de artes, há pouca preocupação com o desenvolvimento dessa característica (Alencar, 2002).

Compreendemos que o objetivo fundamental da ação educativa é desenvolver a personalidade integral do aluno, sua capacidade de pensar e raciocinar, assim como seus valores e hábitos de responsabilidade e cooperação. Nesse contexto, o professor ao invés de transmitir meramente os saberes, precisa aprender a disponibilizar múltiplas experimentações, educando com base no diálogo, na construção colaborativa do conhecimento, na provocação à autoria criativa do aprendiz. Este, por sua vez, inscreve sua emoção, sua intuição, seus anseios, seu gosto, sua imaginação, sua inteligência, nessa perspectiva da co-autoria (Bordenave, 2014).

As experiências educativas que envolvem as artes apresentam um profundo potencial de instigar o conhecimento, uma vez que os processos artísticos, em geral tem como componente a criatividade. As aprendizagens vivenciais e artísticas valorizam a expressão criativa ao estimular a sensibilidade, incluindo a sensibilidade estética que é a percepção do belo em diversos contextos. Para Bohm (2011), a ação criativa resulta da percepção de uma nova ordem potencialmente significativa que leva a criação de novas estruturas com características de harmonia e totalidade e, portanto, a sensação de beleza. Nesse sentido, experimentação artística, como prática flexível, contextualizada, criativa e desafiadora, oferece à estudante oportunidade de usar a imaginação e vivenciar o processo de aprendizagem com prazer.

No universo das infinitas possibilidades humanas, através da atividade criativa o indivíduo constrói seu destino e do próprio mundo, uma vez que alcança “uma consciência sobre suas potencialidades, desvendam a condição genuína de sua liberdade pessoal e edificam sua autonomia” (Sakamoto, 2000, p.52)

Este artigo objetiva descrever resultados de uma Oficina de desenvolvimento da criatividade com estudantes de uma universidade pública no Brasil, que teve como fio condutor a experimentação de expressões artísticas.

II. METODOLOGIA

Neste artigo apresentamos um recorte de uma pesquisa de doutoramento em Ciências da Educação que investigou a criatividade de estudantes universitários participantes de uma Oficina de desenvolvimento do potencial criativo.

O referido estudo utilizou uma abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. A designação qualitativa é um termo genérico para designar pesquisas, que, usando ou não, quantificações, pretendem interpretar o sentido de um evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem. As pesquisas ativas, de modo geral, visam auxiliar a promoção de alguma mudança desejada; entre estas, a pesquisa-ação, pode ser definida como um tipo de investigação social onde há uma ação ou resolução de um problema coletivo no qual os pesquisadores e os participantes da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Chizzotti, 2006; Thiollent, 2011).

Os sujeitos da pesquisa foram estudantes de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública no município de Sobral, a Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Sobral, situado ao noroeste do Estado do Ceará, Região Nordeste do Brasil, conta com uma população de 197.663 habitantes e é o segundo município mais desenvolvido do Estado, de acordo com o IDH (Índice de Desenvolvimento Humano). A UVA, cenário desta pesquisa, conta com 10.124 estudantes distribuídos em 4 *campi* e 26 Cursos de Graduação. Para estudar a criatividade dos estudantes dessa IES foi selecionada uma amostra não probabilística de 30 indivíduos, que cursavam períodos e cursos diversos, durante o período de coleta de dados e aceitaram participar do estudo mediante convite público.

A ação realizada foi uma Oficina de desenvolvimento do potencial criativo, com carga horária de 40 horas. A Oficina foi didaticamente subdividida em três módulos, nos quais foram exploradas três expressões artísticas: a literatura, as artes plásticas e o teatro. Isso se deu através de quatro exercícios: 1. Uso de metáforas, a construção de um poema; 2. Modelagem criativa: mexendo na panela; 3. Pintura livre, títulos expressivos; 4. Teatro espontâneo. Em todos os módulos a música foi utilizada, quer seja como elemento de acolhimento, sensibilização, aquecimento ou relaxamento.

O Exercício 1 (Uso de metáforas, a construção de um poema) consistiu na elaboração de um texto poético coletivo a partir de seis etapas: sensibilização através de memórias; construção de rimas; criação individual de imagens para temática trabalhada; compartilhamento dos versos; ordenamento do texto; escolha de título para a produção.

O Exercício 2 (Modelagem criativa: mexendo na panela) consistiu na produção de um objeto feito com massa de modelar, realizada em duas etapas: modelagem de uma panela; modelagem de um segundo objeto, diferente do primeiro, com a estrutura original preservada, que se relacionasse a futura profissão dos estudantes.

O Exercício 3 (Pintura livre, títulos expressivos) consistiu em uma produção de pintura que seguiu 4 etapas: sensibilização através de visualização criativa; pintura com as mãos utilizando tinta guache e papel madeira; exposição na sala; escolha de título para cada produção exposta.

O Exercício 4 (Teatro espontâneo) consistiu na dramatização de cenas criadas no momento da Oficina pelos estudantes e seguiu as 3 etapas preconizadas por J. L. Moreno: aquecimento; dramatização; compartilhar.

A criatividade dos participantes da pesquisa foi avaliada através de um formulário de autoavaliação e do Teste de Criatividade de Torrance “Pensando Criativamente com Figuras”, em sua versão brasileira adaptada e validada pela pesquisadora Solange Wechsler (2004). Estes dois instrumentos foram aplicados duas vezes: uma no início e outra ao final

da Oficina, permitindo observar se houve mudança no padrão de resposta após a realização da ação proposta. Foram utilizados ainda como instrumentos: a observação participante; o registro escrito em Diário de Campo; registro em áudio e imagens (fotografia, vídeo). As gravações realizadas foram posteriormente transcritas e incluídas no Diário de Campo.

O tratamento dos dados deu-se com a descrição e sistematização das informações recolhidas, análise dos discursos e produções e síntese através de quadros explicativos.

Salientamos ainda que foram observados os princípios éticos da autonomia, beneficência, não maleficência e justiça, visando assegurar os direitos dos sujeitos durante a pesquisa.

III. RESULTADOS

O resultado da Oficina foi uma florada de ideias, conceitos, subjetividades que surgiram, ora evidentes, ora de forma sutil, durante o tempo da ação. Participar dessa colheita, assumindo os riscos de mostrar apenas parcialmente a realidade estudada, foi um empreendimento instigante, desafiador e prazeroso.

Apresentaremos um breve perfil dos estudantes e em seguida descreveremos sua participação em quatro exercícios que envolveram expressões artísticas.

Em relação ao perfil dos sujeitos investigados, a pesquisa abordou estudantes jovens, solteiros, com baixa renda familiar, naturais dos vários municípios da região noroeste do Estado do Ceará; que tem acesso à informação através de livros e da rede virtual; são provenientes de escolas públicas e ingressaram por concurso em uma universidade pública, o que lhes confere um *status* diferenciado na comunidade. Os 30 participantes foram caracterizados como: 17 do sexo feminino e 13 do sexo masculino; com idade entre 18 e 27 anos; oriundos de 10 cursos de graduação; sendo que os centros de ciências da Saúde e de ciências exatas e tecnológicas contribuíram com mais estudantes (20 sujeitos); cursavam entre o 2º e o 10º semestre, o que corresponde a estudantes no início na graduação e no final desta, sendo predominante a presença de sujeitos que estão na metade do curso.

IV. USO DE METÁFORAS: A CONSTRUÇÃO DE UM POEMA

Este exercício lançou mão da poesia como forma de incentivar o uso de metáforas e explorar a flexibilidade e originalidade dos estudantes. Foi realizada a construção coletiva de texto poético a partir de versos individuais, ordenados em grupo. A utilização de metáforas e analogias torna o pensamento mais flexível, pois levam a observar e analisar uma situação sob outras perspectivas, que não a usual, mantendo os indivíduos abertos a ideias novas.

A primeira etapa da atividade, de sensibilização, consistiu em lembrar versos e parlendas que os estudantes sabiam de cor, a fim de acessar memórias e despertar a imaginação. Os estudantes, habituados a leitura acadêmica, tiveram dificuldade de trazer a tona pequenos trechos literários, do cancionero popular e folclórico, demonstrando desconexão com o universo poético.

Em seguida foi realizado um exercício com rimas, no qual, a partir de uma quadra consagrada da literatura brasileira (Canção do Exílio, de Gonçalves Dias), os participantes recriavam os dois últimos versos. Todos conseguiram compor rimas, ainda que com pouca riqueza de linguagem. Os versos que apareceram descortinam o universo interior dos estudantes trazendo imagens relativas à natureza, terra natal, saudade, situações jocosas e engraçadas.

A etapa seguinte do exercício poético trouxe um momento de interiorização e busca de imagens, em que foi sugerido como tema criatividade e como estilo de composição, versos

livres. Ilustramos esse trabalho a partir de 4 versos criados pelos estudantes no momento: 1. “Criatividade é libertar/ A parte de você/ Que a sociedade/ Tentou oprimir”; 2. “Que o sol brilhe/ Enquanto for amor/E que continue/ Se passageiro for”; 3. “A Criatividade é bem complexa/Que fico perplexa/ Mas se for com amor/ Fica como a flor/Que desabrocha naturalmente/ E se torna simples para a mente”; 4. “Olhe ao seu redor/ Não pense no óbvio/Inverta/Seja você mesmo”.

Nas etapas finais do exercício, os versos compostos foram expostos no chão e ordenados pelo grupo de forma a constituírem um único texto; decidindo-se também coletivamente qual título seria atribuído à produção textual. Neste exercício os estudantes estavam divididos em 2 grupos com 12 e 18 participantes, respectivamente, que produziram os poemas intitulados: “Eu criativo” e “A união faz o texto”.

Observamos na Oficina sujeitos com variada habilidade expressiva, que se propuseram a experimentar uma composição textual pouco usual para eles; e conseguiram traduzir algumas ideias originais, expressando emoções, conforme pode ser ilustrado nos versos: “Lutar para transformar/ Requer criatividade”; “Criatividade é florescer a cada novo dia/ Inovando até mesmo de forma/Que nem imaginaria”; “Criar muitas vezes faz rir/Outras chorar”, “Criatividade é/Superação dos limites/Superação do comum/Difícil arte”; “Você pode rir ou chorar/ Se gerar alguma emoção/Bonito mesmo é se dedicar/Usar a imaginação”.

Este exercício poético trabalhou de maneira complexa várias habilidades criativas. Os estudantes mostraram-se tímidos e alguns expressaram incômodo com a atividade. A proposta de criar um texto fora dos padrões acadêmicos, ainda que de modo lúdico e sem exigências léxicas ou estéticas ocasionou tensão, pelo fato dos estudantes julgarem a si pouco habilitados para a tarefa.

Esse achado nos remete a percepção de barreiras emocionais à criatividade que, segundo Alencar (2009), são construídas no decorrer na vida do indivíduo; entre as quais se destacam a apatia, a insegurança, o medo de parecer ridículo, o medo do fracasso, os sentimentos de inferioridade e o autoconceito negativo.

V. MODELAGEM CRIATIVA: MEXENDO NA PANELA

Este exercício foi segundo entre os quatro que utilizou elementos de expressão artística para o desenvolvimento da criatividade. Utilizamos a modelagem, como forma de incentivar trabalhar habilidades cognitivas e expressivas. Após breve pesquisa, optamos por utilizar como material básico a massa de modelar, por possuir plasticidade adequada, colorido atraente, facilidade de manipulação e baixo custo. Este material simples e lúdico pode estimular a imaginação e fantasia dos participantes, na medida em que o reconecta com memórias do universo infantil.

Na primeira etapa do exercício foi distribuída uma porção de massa de modelar colorida para os participantes e solicitado que modelassem uma forma específica: uma panela, enquanto como fundo musical, se ouviam canções infantis. Alguns estudantes foram minuciosos incluindo em suas produções detalhes como tampa, alças e colher; outros se limitaram a uma modelagem mais simples de uma forma arredondada e oca. Houve alguma diversidade na escolha dos formatos e especificidades do objeto. Observamos que os estudantes que, de forma surpreendente, demonstraram grande satisfação ao manipular o material proposto e se comportando como crianças diante de um jogo prazeroso.

Na segunda etapa do exercício foi estimulada a elaboração, através da modificação da forma produzida acrescentando detalhes e significado. Todos os estudantes conseguiram trazer elementos de suas futuras profissões para a primeira forma modelada, quer seja de

forma mais direta, como a transformação da panela em um aquecedor por um estudante de biologia; de forma simbólica, como a transformação em balança por um estudante de Direito; usando a forma original com perspectiva de aumento e diminuição de tamanho, como a transformação em um estetoscópio para um estudante de enfermagem e em estádio de futebol para um estudante de engenharia; acrescentando elementos ao contexto, como a modelagem de estudantes e professor em torno da forma original por um estudante de geografia e a modelagem de um termo na língua inglesa acrescentado ao objeto, por um estudante de Letras.

Observamos que houve destaques individuais na realização do exercício no que concerne a habilidade de manipulação do material e obtenção de formas harmônicas e originais. Verificamos que apenas três estudantes retrataram a figura humana relacionando-as com o contexto de sua futura atuação profissional. Este exercício propiciou momentos preciosos de descontração, ao estimular os estudantes em uma tarefa lúdica que envolveu habilidades relacionadas a maneiras diferentes de se observar uma situação, ao dinamismo de ideias e ao enriquecimento de uma ideia original. O prazer manifestado no processo de modelagem indicou que estes estudantes estão abertos a metodologias ativas de ensino-aprendizagem que valorizem a experimentação, a imaginação e a liberdade de criar, possivelmente pouco utilizadas no ensino superior.

Ostrower (2009) chama a atenção para o fato do mundo pós-moderno contribuir para um estado por um estado de alienação, que afasta as pessoas de sua sensibilidade e de suas possibilidades de criação.

O homem contemporâneo, colocado diante das múltiplas funções que deve exercer, pressionado por múltiplas exigências, bombardeado por um fluxo ininterrupto de informações contraditórias, em aceleração crescente que quase ultrapassa o ritmo orgânico da sua vida, em vez de se integrar como ser individual e ser social, sofre um processo de desintegração. Aliena-se de si, do seu trabalho, de suas possibilidades de criar e de realizar em sua vida conteúdos mais humanos (Ostrower, 2009, p.6)

VI. PINTURA LIVRE, TÍTULOS EXPRESSIVOS

Este exercício foi terceiro entre os quatro que utilizou elementos de expressão artística para o desenvolvimento da criatividade. Para isso utilizou a pintura em papel com tinta guache, como forma de incentivar a originalidade, elaboração e habilidades expressivas dos estudantes.

Sua realização consistiu na produção de uma pintura com tema livre, utilizando a ponta dos dedos. Não foi mencionado, nem avaliado o emprego de qualquer técnica, tão pouco a qualidade artística dos trabalhos produzidos.

A primeira etapa do exercício consistiu em uma visualização criativa. Os participantes em posição de relaxamento, com olhos fechados, escutaram um texto que, através das palavras sugeria imagens sensoriais como sons, gostos, texturas e perfumes. As diferentes sensações também foram sugeridas combinadas em metáforas sinestésicas. Percebemos que essa etapa foi vivenciada intensamente pelos estudantes e propiciou a sensibilização necessária à etapa subsequente.

Em seguida os estudantes se dedicaram a produção individual de uma pintura que mostraram principalmente imagens de mar, casa, árvore, flores e esboços da figura humana. Essas paisagens dialogam com elementos simbólicos como o lar; a saudade, a beleza, a busca da felicidade.

As etapas finais do exercício, de exposição dos trabalhos e escolha de um nome para cada produção estimulou a observação, sensibilidade, capacidade de elaborar títulos expressivos. Uma pintura que, por exemplo, trazia a imagem de uma casa rodeada de plantas recebeu os títulos: “Quero minha mãe”; “Minha casa, meu lar”; “Portas que revelam a liberdade”; “Sítio Divino”; “A casa que não tenho”; “Campina”; “Tempo de Tranquilidade”; “Paz”; “Minha casa, minha vida”.

Observamos que, pela concentração e tempo dedicado a atividade, este processo de criação foi significativo para os estudantes uma vez que representou uma quebra de rotina e uma possibilidade de expressão do seu universo, incluindo algumas emoções. Foram percebidos também alguns destaques individuais na improvisação de instrumentos para facilitar o uso dos materiais; na habilidade em utilizar as cores; no uso do espaço; na originalidade das pinturas.

Wechesler (2005) destaca que a criatividade deveria estar presente em todas as atividades intra e extra curriculares, possibilitando uma educação mais global, visando não só o desenvolvimento cognitivo, mas também outras habilidades que podem garantir o sucesso profissional e, acima de tudo a realização pessoal.

VII. TEATRO ESPONTÂNEO

Este exercício foi o quarto da Oficina que utilizou elementos de expressão artística para o desenvolvimento da criatividade. Por ser o mais complexo, envolver mais recursos, empregar mais tempo e trabalhar habilidades diversas, foi o último exercício realizado.

O teatro tem sido utilizado como instrumento de trabalho com inúmeras possibilidades de aplicação na educação, por seu potencial de estímulo à participação, a autonomia, a imaginação, a transformação e a contextualização de saberes. O Teatro Espontâneo, preconizado e desenvolvido pelo psiquiatra Jacob Levy Moreno, na primeira metade do século XX, objetiva desenvolver a criatividade, através de uma ação dramática espontânea, onde o participante é autor e protagonista, cria e representa a cena no momento, interagindo com o grupo.

A sessão de Teatro Espontâneo possui 3 momentos distintos e inter-relacionados: O Aquecimento, a Dramatização e o Compartilhar. No Aquecimento é preparado clima grupal para o surgimento do protagonista da ação; na Dramatização são representadas as cenas espontâneas; e no Compartilhar, ao final da ação, os participantes expressam como vivenciaram a experiência. A sessão de Teatro Espontâneo foi realizada duas vezes, em dias diferentes para dois grupos na Oficina, com 12 e 18 indivíduos, respectivamente.

Na etapa de Aquecimento foram realizados jogos de pesquisa de espaço e ritmo, jogos de grupalização e jogos de imaginação. Os dois grupos de estudantes mantiveram a motivação durante os exercícios, o que foi essencial para o clima e interação obtidos durante a Dramatização. Como resultado dos jogos de Aquecimento, os estudantes criaram personagens e interagiram entre si livremente.

Na etapa seguinte, a Dramatização, os estudantes apresentaram 11 cenas, sendo, seis para o primeiro grupo e cinco no segundo grupo. As cenas mais relevantes foram denominadas “A descoberta” e “Luz para sonhar”. Elas foram criadas e encenadas no momento da sessão de por um estudante de biologia e uma estudante de enfermagem (cena 1) e por um estudante de Engenharia Civil e uma Estudante de Direito (cena 2).

A primeira cena envolveu dois personagens: um ser misterioso e uma velha indiana. O enredo mostrou a velha tentando descobrir a identidade do “ser misterioso”, que ao final se revela de forma surpreendente: “Eu sou a criatividade”. A segunda Cena também foi

representada por dois personagens: um homem cego e uma “caçadora de sonhos”. Esse enredo mostrou a tristeza do homem por não enxergar e como a caçadora o ajudou a recuperar a visão. As representações surpreenderam pela beleza cênica, simbologia, diálogo e sintonia com o imaginário dos grupos.

O Teatro da Espontaneidade, segundo Moreno (1984) é um produto do momento, com variado repertório que pode incluir desde produções poéticas a problemas sociais, sem usar clichês de forma e conteúdo de acordo com a audiência.

Observamos que as cenas surgidas mobilizaram e foram representativas dos respectivos grupos, apresentando uma síntese das temáticas abordadas em todas as outras cenas: acreditar em si mesmo, vencer o medo, superar obstáculos, poder escolher, encontrar soluções. Percebemos ainda nas duas cenas a presença de uma mesma metáfora: ao retirar-se aquilo que impede a visão (a capa, a venda) descortinam-se novos horizontes.

A etapa final do Teatro Espontâneo foi o compartilhar, em que os estudantes ficaram dispostos a falar livremente sobre a experiência vivenciada. Esse foi um momento de muita emoção em que alguns manifestaram dificuldades em liberar a espontaneidade e criatividade enquanto outros expressaram satisfação e facilidade no exercício; alguns participantes trouxeram conteúdos pessoais despertados no processo que provocaram choro; outros preferiram ficar em silêncio. Nas falas dos estudantes percebemos a essência plural da arte teatral, pois como afirma Fava (2009), o teatro espontâneo é o lugar da imaginação, da ousadia, da criação, da flexibilidade e da espontaneidade. Ele pressupõe mudanças nas relações, favorecendo a coparticipação, corresponsabilidade, menor idealização, maior autonomia e liberdade.

Como resultado da aplicação dos instrumentos de autoavaliação e do Teste de Criatividade de Torrance, observamos que: a autoavaliação dos estudantes em relação à sua criatividade foi significativamente mais positiva após a conclusão da Oficina; 29 dos 30 participantes apresentaram pontuação mais elevada na segunda aplicação do Teste.

VIII. CONCLUSÕES

Concluimos que a Oficina possibilitou uma progressão gradual na abertura à experimentação dos participantes, que encontraram na arte uma forma de expressão espontânea e libertária.

Os estudantes passaram a identificar em si características criativas que antes não eram percebidas. Essa percepção individual mais acurada a respeito de seu potencial influi na capacidade criativa. A avaliação do Teste de Torrance corrobora com a assertiva de que houve desenvolvimento do potencial criativo dos estudantes.

A Oficina propiciou momentos de atividades grupais, que permitiram aos estudantes expressar emoções e explorar a afetividade, através da formação de vínculos entre eles. Nas atividades que envolveram expressões artísticas observamos dois movimentos: um interno, no sentido de se perceber e buscar dentro si significados para o que era proposto; e outro externo, no sentido de comunicar as sensações experimentadas e através do compartilhamento de experiências sentir-se reconhecido e acolhido pelo grupo.

Outro aspecto positivo observado, ora de forma mais evidente, ora de forma mais sutil, foi o prazer que os participantes expressaram durante as atividades das Oficinas, manifestado verbalmente, em gestos de afetuosidade que se prolongaram para além dos momentos formais dos encontros.

Os estudantes são com certeza o maior patrimônio da universidade. Desenvolver seu potencial criativo é uma questão necessária, urgente, e mesmo vital para se construir uma

IES crítica e aberta, capaz não apenas de reproduzir ideias, mas de fazer ciência e cultivar a sabedoria.

Existem inúmeras possibilidades para desenvolver a criatividade, o caminho da arte é uma delas, provavelmente a mais bela. Acreditamos que atividades que privilegiam as expressões artísticas em todas as áreas do conhecimento fortalecem a universidade e devem ser estimuladas. É preciso deixar nascer aquilo que está pedindo para nascer. Ou pelo menos, não impedir seu nascimento.

IX. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alencar, E. M. L. S. (2002). O contexto educacional e sua influência na criatividade. *Linhas Críticas*, Brasília, 8 (15), 165-168.

Alencar, E. M. L. S. (2009). *Como desenvolver o potencial criador: um guia para liberação da criatividade em sala de aula*. (11.ª ed). Petrópolis: Vozes.

Bohm, D. (2011). *Sobre a criatividade*. São Paulo: UNESP.

Bordenave, J. E. D. (2014). Alguns fatores pedagógicos. Disponível em: http://www.ppg.ufrn.br/conteudo/documentos/cursoiniciacao/texto_1_alguns_fatores_pedagogicos.pdf. Acesso em: 22 de maio de 2018.

Chizzotti, A. (2006). *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. (4ª ed). Petrópolis: Vozes.

Cunha, A. H. (2008). Teatro na escola: proposta para a educação moderna. *Monographia*, n.4, p. 293-298. Disponível em: <http://www.fapa.com.br/monographia>. Acesso em 22/05/2018.

Fava, C. A. (2009). O teatro espontâneo no trabalho com grupos de formação profissional. In M. Aguiar (Org.), *Psicodrama e emancipação: a escola de Tietê*. São Paulo: Ágora.

Gomes, N., & Amato, M. A. P (2005). O psicodrama na humanização hospitalar. In H. J. Fleury & M. M. Marra (Org.), *Intervenções grupais nas organizações*. São Paulo: Ágora.

Ostrower, F. (2009). *Criatividade e processos de criação*. (24.ª ed). Petrópolis: Vozes.

Martin, E. G. (1997). *Psicologia do encontro*. São Paulo: Ágora.

Martins, E. S. (2005). Etimologia de alguns vocábulos referentes à educação. *Olhares e trilhas*, Uberlândia, 6, 21-36.

Moreno, J. L. (1984). *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Summus.

Sakamoto, C. K. (2000). Criatividade: uma visão integradora. *Psicologia: Teoria e Prática*, 2(1), 50-58.

Thiollent, M. (2011). *Metodologia da pesquisa-ação*. (18ª ed). São Paulo: Cortez.

Torrance, E. P. (1976). *Medidas, teste e avaliações de criatividade*. São Paulo: IBRASA.

Wechsler, S. M. (2004). *Avaliação da criatividade por figuras e palavras: testes de Torrance- versão brasileira*. (2.ª ed). São Paulo: Impressão Digital do Brasil.

Wechsler S. M. (2005.) Avaliação da criatividade: um enfoque multidimensional. In S. M. Wechsler & R. S. L. Guzzo (Org.), *Avaliação psicológica: perspectiva internacional* (pp. 289-325). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Wechsler, S. M., & Nakano, T. C. (Org.) (2011). *Criatividade no ensino superior: uma perspectiva internacional*. São Paulo: Vetor.

**FORMAÇÃO DOCENTE, DESCOLONIALIDADE
E GLOBALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE
AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS
DO MERCOSUL EDUCACIONAL**

DO SOCORRO RODRIGUES DE ABREU FERREIRA, FRANCISCLEIDE
ARISTIDES DE OLIVEIRA MOLINARI, PAULA MARIA

FORMAÇÃO DOCENTE, DESCOLONIALIDADE E GLOBALIZAÇÃO: UM ESTUDO SOBRE AS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DO MERCOSUL EDUCACIONAL

I. AMÉRICA LATINA, UNIVERSIDADE E DOCENCIA: UMA CONTEXTUALIZAÇÃO

A educação tem sido ao longo dos séculos, de forma cabal e irrefutável, meio e finalidade de se pensar o mundo e as suas tensões. A educação projeta-se através dos contextos sociais, culturais e históricos, como sendo a explicação para os infortúnios e sucessos de um povo (Etcheverry, 2000).

Na história da humanidade, a educação parece ser uma das questões que mais preocupam uma nação. Não acidentalmente as relações entre a escola, a produção e o trabalho quase sempre estiveram estreitamente entrelaçadas. Verifica-se que quando se trata de vincular educação, trabalho e produção, a educação está intimamente relacionada ao desenvolvimento de um povo, no contexto local, regional, nacional ou mundial.

A América Latina, que surge como ideia no início do século XV como sendo um único grande bloco de países unidos em busca de um bem comum, tem nos sistemas educativos públicos a crença que por meio da escolarização seria possível construir uma identidade nacional em territórios específicos (Barrios, 2011). Para os pensadores a favor da construção de um bloco continental único (entre eles José Martín, Manuel Ugarte, José de Vasconcelos y Pedro Henríquez Ureña) a educação exerce um papel fundamental, porque a integração econômica deve estar acompanhada da integração política e cultural.

Nesse sentido, a educação era a responsável por brindar uma formação geral prévia e especializada para o mundo profissional. Para Lacroix (1967, p.106) *“La verdad del compromiso es que la actividad intelectual debe estar vinculada a una labor porque, de lo contrario, sería evasión y sueño que se disipan. Es la capacidad de transformar al mundo y, al mismo tiempo, al hombre, que le permite juzgar la calidad de un pensamiento.”*

Dessa maneira, um país que pretendesse buscar um processo estável de conhecimento e de crescimento econômico não poderia jamais prescindir de um sólido sistema de ensino superior. Nesse sentido, as universidades além de serem capazes de avançar nos campos da tecnologia e da ciência, precisavam estar focadas na formação de profissionais qualificados.

Levando-se em conta as ideias postuladas por Materi (1991), os docentes foram percebidos como sendo um dos pilares da construção da identidade nacional foi possível observar em todos os países do mundo, uma incessante busca por mais e melhores formas de formação. Alcançar uma capacitação profissional era sinônimo de ascender às diferentes esferas de expansão e desenvolvimento.

Todas as reformas educacionais do último século (Etcheverry, 2000), o revolucionário processo de desenvolvimento da era digital, as novas tecnologias e a maneira como as informações passaram a ter novas funções e tratamentos, fizeram com que o mundo, a partir de novos e intensos discursos críticos, pensasse diferente. Consequentemente, seguindo a mesma lógica, o papel do docente e da própria escola também acabaram por assumir outros papéis na sociedade, e essa, por sua vez, também passou por profundas modificações.

Frente à nova realidade que se impôs estão as exigências que se impuseram ao profissional docente. Essa nova forma de ser percebido e de perceber o mundo, fez com que o docente buscasse uma formação que transcendesse o ensino da mera atualização científica, mas que fosse capaz de concomitantemente formar na mudança e para a mudança, de maneira a abrir espaços de permanente reflexão rumo à autonomia profissional (Abbott, 1988). Espera-se do docente uma participação ativa e crítica no processo de mudança e de inovação, sempre tendo como parâmetro uma postura dinâmica e flexível.

Durante as últimas décadas, muitos esforços políticos, especialmente as políticas do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), foram empreendidos na intenção de ajudar o desenvolvimento dos países da América Latina. De acordo com os documentos produzidos pelo MERCOSUL, as políticas que estão sendo difundidas visam não apenas a promoção do crescimento econômico e político dos países membros, mas também a redução das desigualdades sociais e culturais entre os países, almejando realizar justiça social entre os povos.

Dessa maneira, o Mercado Comum do Sul decide criar um órgão chamado MERCOSUL Educacional, que tem por objetivo contribuir para a melhoria e a democratização dos sistemas educacionais dos países membros, de maneira a fazer frente às desigualdades e acelerar os processos de desenvolvimento (MERCOSUL, 1991). Tal intenção não poderia lograr êxito sem a educação como instrumento de trabalho e ao mesmo tempo como objetivo a ser alcançado.

Nesse sentido, à luz da profissionalização docente, busca-se realizar uma reflexão comprometida sobre a educação latino-americana e as políticas educacionais do MERCOSUL Educacional, com vistas a contribuir na melhoria da formação dos docentes, buscando caminhos para aprendizagens cada vez mais sólidas, tendentes à profissionalização da atividade e o consequente melhoramento profissional.

Sendo assim, este artigo apresenta uma reflexão sobre a educação, sob o ponto de vista histórico da formação docente, contextualizada desde a perspectiva da descolonialidade e da globalização, analisando algumas possibilidades educativas do Mercosul Educacional, com vistas a realizar um estudo sobre alguns possíveis caminhos de debate frente à uma educação da América Latina e para a América Latina.

II. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DOCENTE DA AMÉRICA LATINA SOB A PERSPECTIVA DA UNIÃO DOS POVOS

Para Aguiar (1993), é possível afirmar que o estado da educação de um povo é um dos problemas que encabeçam uma lista de questões a serem discutidas como políticas de estado. É necessário dizer que tais questões necessitam serem minimamente resolvidas, se enquanto país, um povo tem a pretensão de emergir a um status de desenvolvido.

Dentro do processo histórico da humanidade (Aguiar, 1993), não apenas as tendências sociais da época, mas também os objetivos políticos vigentes, geram uma visão de mundo que acaba por permear a maneira como se concebe a educação. Para afirmar-se como nação é preciso assegurar que seja possível desenvolver um pleno desenvolvimento da cidadania, isso se o objetivo for alcançar uma sociedade verdadeiramente democrática. E nesse sentido, é fundamental que cada ser humano tenha acesso à educação.

Sendo assim, não basta que tratados, leis ou outros dispositivos legais sejam bem elaborados. “É fundamental que, através de ações concretas, por vezes bastante simples, sejam oferecidas oportunidades educacionais reais, proporcionando a disseminação do conhecimento técnico-científico e dos valores que constituem a base sobre a qual se assenta a sociedade” (Aguiar, 1993, p. 13).

Para visualizar uma educação profissional docente que seja efetivamente integral, real e profunda o suficiente para promover uma mudança substancial de vida, própria e coletiva, e assim consequentemente mudar os rumos da história de um país, é preciso que o sistema de formação esteja voltado para a diversidade, para a inclusão e para o diálogo. É necessário conhecer os diferentes contextos socioculturais de todos os envolvidos no processo educacional, assim como também valorizar a diversidade cultural local, situando-se historicamente, de forma a conhecer suas limitações, e a partir disso poder ser capaz de estrategicamente lançar mão das suas potencialidades.

Dessa maneira, pensar em um futuro promissor para uma nação, é pensar em exercício pleno de direitos e de cidadania, o que essencialmente passa pela elevação da qualidade da educação e por uma inovadora e sólida formação do docente. É, então, requisito essencial, pensar o futuro de forma lúcida, e ao mesmo tempo, é fundamental também conhecer responsabilmente o passado. Isso porque, do contrário, a educação pode ser um sutil e perverso mecanismo de reforço das desigualdades sociais, um eficiente instrumento de legitimação das relações de poder. Ademais, um povo que desconhece a sua história é incapaz de romper com a lógica da dominação.

II.1 Educação latino-americana e o processo de descolonização

As realidades latino-americanas, as necessidades e as demandas dos povos exigem, hoje, mudanças significativas nas concepções dos processos integracionistas. Segundo Barrios (2011), é inconcebível entender a integração dos povos sem concebê-la a partir da ideia básica de união dos povos, seja pelas necessidades, interesses ou realidades concretas de cada povo que compõem a América Latina.

Barrios (2011) afirma que apesar dos triunfos militares e as inúmeras tentativas de unificação dos povos, a América Latina – ainda não identificada por essa nomenclatura, mas já existente enquanto ideia de integração continental (século XV) – permanece debilitada nas esferas políticas, econômica e sobretudo no campo cultural e educacional. Barrios (2011) afirma ainda, que é possível verificar que da mesma maneira que entravam pelos portos barcos com mercadorias manufaturadas, também estavam sendo importadas ideologias e sistemas culturais imitativos dos centros das burguesias comerciais, sobretudo os da América do Norte.

Nesse sentido, os povos latino americanos viram no positivismo o instrumento político e econômico de salvação, que permitiria ascender ao status de grande nação, buscando, assim, a sua segunda independência¹.

Por muito tempo, o fundamento educativo importado se legitimou e fundamentou as políticas públicas da América Latina, tomando forma e se apresentando como o ideal de cultura, afirmando que a comunidade latino-americana, de maneira geral, seria portadora de uma “inferioridade natural” (Barrios, 2011) e profundamente incapaz de chegar ao estado último e perfeito da humanidade, ou seja, o reino da razão.

Tempos depois os teóricos e libertadores San Martín e Bolívar entenderam que a segunda independência somente seria possível através da unidade, idealizando assim o novo ABC (Argentina, Brasil e Chile). E dessa maneira, elaboraram uma linha de pensamento oposta: elaboraram o “*latinoamericanismo*” (Barrios, 2011). A intenção era de trazer de volta a realidade ibero-americana, como tentativa de superar as imperfeições passadas e como meio de elaborar uma consciência de unidade.

Assim, tornou-se necessário mudar os rumos dos ideais, bem como abandonar quaisquer sentimentos de inferioridade para que, tomando consciência das possibilidades e

dos entraves a serem vencidos, pudesse se chegar a uma unidade e integração política e ideológica, passando a um estado continental e logrando uma segunda independência.

Nas palavras de Barrios (2011, p. 32), “*Um Estado continental industrial, lejos de ser un ente jurídico abstracto, es un poder multidimensional de alcance continental sustentado en cinco dimensiones: 1) política; 2) cultural; 3) científico-tecnológica; 4) económica, y 5) militar*”. Portanto, esse novo estado continental precisa rediscutir, redesenhar e realizar reformas profundas, principalmente porque, através da sociedade do conhecimento em tempo real no século XXI, todo o mundo tem tomado uma dinâmica diferenciada, respeitando a soberania de cada nação e ao mesmo tempo privilegiando as culturas regionais.

II.2 *A formação profissional do docente no século XXI*

De acordo com as ideias já apresentadas, pode-se então caracterizar o século XXI como o século do conhecimento. O processo de globalização realizou uma verdadeira revolução nos campos da tecnologia, da política, da sociedade, bem como nas relações humanas entre si e entre estas e os outros campos ora citados. A sociedade se encontra, então, diante de uma verdadeira mudança de paradigma, em que o conhecimento se transformou no principal fator de produção, e a educação se apresenta como o meio para tal. Nas palavras de Guadagni (2004), a revolução tecnológica influi até mesmo nas esferas mais micro das vidas cotidianas de cada pessoa. Os processos mais simples da rotina são alterados como consequência do sobejo de informações e em nome do desenvolvimento social.

Nesse contexto, os sistemas educativos conhecidos até então se tornaram automaticamente obsoletos em relação à velocidade da circulação da informação. Isso gera uma necessidade de refletir sobre qual deve ser e como deve ser o sistema educativo em relação aos novos parâmetros da sociedade. Na visão de Aguiar (1993), o grande desafio está em abordar essa nova revolução tecnológica sem perder a identidade cultural, porque a cultura se transformou na verdadeira depositária da soberania dos povos. E essa soberania somente se fortalecerá à medida em que a educação se converta na transmissora da cultura.

Dessa maneira pode-se inferir que atualmente é essencial adquirir novos conhecimentos e habilidades para poder ser possível acompanhar o ritmo imposto pelo desenvolvimento tecnológico. É preciso considerar que a sociedade da informação está ligada do processo de globalização e, mais ainda, é um componente essencial dela.

A educação se encontra frente a um cenário incerto, onde se misturam o velho e o novo, e necessita posicionar-se diante do novo desafio do século XXI: o de reequilibrar e adequar a educação perante a velocidade da globalização, principalmente porque a revolução digital se distanciou do sistema educativo, que até então, exercia o monopólio da informação e do conhecimento, conforme afirma Guadagni (2004).

Nesse sentido, a educação e a formação do profissional docente precisa ir além do tecnicismo da didática. Conforme afirma Barrios (2011, p. 36) “*La didáctica generó un espacio tecnomítico de especialistas que trajo como resultado una p-política aislacionista con respecto a la comunidad a pesa del discurso de la importancia de vincular escuela y comunidad.*”

Para que o conhecimento seja um fator de desenvolvimento, a educação deve ser concebida e refletida como uma política de Estado, ou seja, “*la educación o se pone a servicio de la cultura que genera la comunidad o trabaja para su erosión o deterioro*” (Azcuay, 1994, p.33). A educação e a formação docente no século XXI deve servir então à aquisição de competências para a tomada de decisões em tempos incertos e cheio de novidades, com a premissa de que o sujeito educativo ao mesmo tempo é sujeito e transformador da história.

Sendo assim, considerando as diferenças e as realidades próprias de cada nação, identificar e refletir sobre as práticas colonialistas, objetivando a criação de ideias educacionais revolucionárias para um mundo novo, pode ser uma forma eficiente de combater a exclusão. As políticas públicas educativas devem se prestar a refletir e implementar o estabelecimento de estratégias educacionais inovadoras, que reconheçam os variados contextos socioculturais, valorizando e integrando as culturas, sempre sob a perspectiva do respeito às diferenças.

Arbina (2001) traduz o pensamento pedagógico de Miguel de Unamuno, entendendo que a capacitação docente precisava distanciar-se da visão deformada da especialização somente “pela” e “para” a técnica. A formação docente necessariamente precisaria ser humanista e totalizante, concebendo o sujeito como um todo integral e que necessita se desenvolver com um conjunto, um todo integrado, que valorize a história individual e regional desse profissional, para que assim, haja também uma regeneração social e nacional, livre da exclusão e das práticas colonialistas

II.3 Diretrizes educacionais do Mercosul Educacional para a formação profissional

Convencidos da necessidade de acelerar os processos de desenvolvimento econômico com justiça social, em março de 1991, na cidade de Assunção (Paraguai), no qual Argentina, Brasil e Uruguai criaram um amplo projeto de integração: o Mercado Comum do Sul (MERCOSUL). O Mercosul (Brasil 1991) foi pensado com o objetivo de integrar os Estados parte através da livre circulação de bens, serviços e fatores produtivos, com a finalidade de eliminar os direitos alfandegários e as restrições não-tarifárias para, assim, estimular a livre circulação de mercadorias.

Entre os inúmeros avanços para uma melhor formação do bloco, o Conselho do Mercado Comum (CMC) criou, através da Decisão 07/91, a Reunião de Ministros de Educação do MERCOSUL, criando assim, o Setor Educacional do Mercosul (SEM). O SEM é basicamente um espaço de coordenação das políticas educacionais, pensando a educação como um meio de integração entre as nações da região (MERCOSUL,1991).

Nesse sentido, e no contexto da globalização, viu-se na educação um meio de atender às necessidades do mercado, sob o pretexto do avanço social e do crescimento econômico. “Dessa maneira, a educação emergia como única política pública capaz de responder às necessidades de desenvolvimento expressa no crescimento econômico e na integração social” (Casasus, 2001, p. 11).

A criação do Mercosul Educacional foi uma tentativa de avanço frente ao problema interamericano do desequilíbrio continental e frente à necessidade da descolonização, uma vez que os países membros fazem parte da mesma posição geopolítica no hemisfério da América do Sul, possuindo problemas semelhantes e laços comuns de cultura (Barrios, 2011).

Nesse sentido, o Mercosul Educacional (SEM), além de ser um impulsionador eficaz do diálogo e da convergência entre os países que o compõem, é também um espaço de elaboração e coordenação das políticas educacionais, em busca de integração e desenvolvimento da educação, e conseqüentemente dos países (MERCOSUL, 2011).

O Setor Educacional do Mercosul reconhece que é fundamental uma formação profissional de qualidade, fazendo da educação uma ferramenta essencial para a consecução da equidade, da justiça social e do desenvolvimento pleno da cidadania. Para tanto criou diversos programas e projetos, visando não somente facilitar o acesso, mas também a permanência dos estudantes na educação superior. (MERCOSUL Educacional, 2001).

O SEM desenvolveu ao longo dos anos planos de ação como estratégias para a integração regional através da educação. Nesse sentido, criou-se o Programa Escolas Interculturais de Fronteiras (PEIF), por uma ação bilateral Brasil-Argentina, com o objetivo principal de integrar estudantes e professores dos dois países. Criou também dois fundos de financiamento educacional: o Fundo de Financiamento do Setor Educacional do Mercosul (FEM) (MERCOSUL, 2004), o qual além de estar destinado à Educação Técnico-Profissional de Nível Médio; e o Fundo de Convergência Estrutural do Mercosul (FOCEM) (MERCOSUL, 2004) destinado a financiar programas para promover a convergência estrutural, desenvolver a competitividade e promover a coesão social.

O Mercosul Educacional possui um potencial incomensurável de possibilidades para a formação do profissional docente. É preciso, a partir do estudo das legislações que o compõem, encontrar alternativas para que efetivamente seja um meio fecundo para a formação de professores, vislumbrando meios de reflexão que favoreça o diálogo na direção de apontar meios de redefinição das concepções de educação tal como se conhece hoje.

Tornar-se primordial, então, rediscutir as políticas públicas do Mercosul Educacional. É fundante deixar a formação tecnicista de lado. Ao contrário, é preciso reconhecer outras formas de produção de saberes, apostando firmemente em uma educação global do profissional docente, na qual as políticas de educação – especialmente as de formação profissional – sejam destinadas a restaurar a dignidade do docente, seja ela qual for: institucional, salarial, pessoal e acadêmica, de maneira a romper com a lógica positivista e colonialista.

Então, para pensar em uma formação profissional docente competente, que seja democrática e eficiente, é essencial repensar a forma como são formados esses docentes. É necessário promover espaços de debates e de produção de saberes que contribuam para uma nova forma de pensar a pedagogia e suas práticas formativas, que a partir da interculturalidade e da inclusão, agregue novas possibilidades de conhecimento e ação.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que deriva das ideias expostas até o momento, é que diante do mundo globalizado da atualidade, é evidente que nenhum país alcançará sua plena soberania e a sua identidade como nação, sem o suporte científico e cultural proporcionado pela educação. Sob a égide da globalização e em uma conjuntura histórica perversa, a educação acaba sendo envolvida por uma situação complexa em que a sociedade lhe impõe exigências cada vez maiores em termos de ensino, pesquisa e formação profissional.

Diante do apresentado, foi possível verificar que apesar das tendências globalizantes, o objetivo da educação está longe de ser homogeneizar, ao contrário, busca respeitar as diferenças, busca adaptar-se à nova realidade de pluralismo econômico, político e ideológico. E é exatamente nessa perspectiva de respeito às culturas, à diversidade, indo ao encontro da integração e da busca de novas formas de educar, que a formação do profissional docente precisa caminhar.

A formação profissional, nesse sentido, deve estar pautada na necessidade de trabalhar a inclusão e a integração, com o objetivo de formar pessoas pensantes, reflexivas, capazes de tomar decisões conscientes, em busca da própria liberdade e da liberdade da sua nação. E para adquirir mais soberania é fundamental uma política de educacional de integração, como a proposta pelo Mercosul, que rume ao processo de descolonização.

Dessa maneira, a educação com qualidade social e a democratização implicam em uma nova forma de formação docente, ou seja, uma soma de capacidades, com práticas profissionais inovadoras, que apontem e fortaleçam tudo o que corresponde à sua profissão:

seja quanto à técnica (diferente do tecnicismo), ou à autonomia para se capacitar e investir em formação continuada, seja em relação à ética, ou seja ainda em relação à sua função social.

Ao analisar os documentos do Mercosul Educacional pode-se inferir que a integração dos sistemas educacionais do MERCOSUL pode contribuir para a melhoria e até mesmo para a transformação da formação docente. Pode inclusive favorecer o desenvolvimento e a apreensão de saberes científicos, artísticos, tecnológicos, sociais e históricos, compreendendo as necessidades do mundo do trabalho, os elementos materiais e a subjetividade humana.

Nessa perspectiva, tem-se como concepção político-pedagógica a garantia dos princípios do direito à educação: inclusão e qualidade social, gestão democrática e avaliação emancipatória. Para a vigência de todos esses princípios se faz necessário, portanto, o financiamento adequado da educação. As sociedades necessitam uma educação calcada em valores, mas que lance mão da ciência e tecnologia para a superação dos problemas econômicos, sociais e políticos crônicos; que respeite o meio ambiente e as diferenças raciais e culturais. Esse é um dos grandes desafios do Mercosul Educacional.

IV. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abbott, A. (1988). *The system of professions. An essay on the division of expert labor*. Chicago: The University of Chicago Press.

Aguiar, U. D. (1993). *Educação uma decisão política*. Brasília: Brasília Jurídica.

Álvarez, E. Z. (1997). *Pedro Henríquez Ureña y su tiempo. Vida de un hispanoamericano universal*. Buenos Aires: Catálogos.

Arroyo, M. (2008). Os coletivos diversos repolitizam a educação. Em J. D. Pereira, & G. Leão, *Quando a diversidade interroga a formação docente*. Belo Horizonte: Autêntica.

Assunção, T. d. (23 de março de 1991). Tratado para a constituição de um mercado comum entre a República Argentina, República Federativa do Brasil, a República do Paraguai e a República Oriental do Uruguai. Assunção, Paraguai.

Azcuy, E. A. (1994). *Mirar desde el Sur*. Buenos Aires: Biblos.

Barrios, M. Á. (2011). *El latinoamericanismo educativo en la perspectiva de la integración regional*. Buenos Aires: Biblos.

Brasil. (1996). Decreto n. 1.901, de 09 de maio de 1996. *Protocolo de Ouro Preto*. Brasília, DF. Brasil: Casa Civil – Presidência da República.

Brasil. (1991). Decreto n. 350, de 21 de nov. de 1991. *Tratado MERCOSUL*. Brasília, DF. Brasil: Casa Civil – Presidência da República.

Casasus, J. (2001). *A reforma educacional na América Latina no contexto da globalização*. São Paulo: Cadernos de Pesquisa.

Etcheverry, G. J. (2000). *La tragedia educativa*. Buenos Aires: Fondo de la Cultura Económica.

Figueiredo, L. V. (2013). *Direitos sociais e políticas públicas transfronteiriças*. Curitiba: CRV.

Gordillo, E. E. (17 de Mayo de 1997). En el día del maestro. *La jornada*, p. 1.

Guadagni, A. A. (2004). *Contradicciones de la globalización*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno-Instituto Di Tella.

Lacroix, J. (1967). *Psicología del hombre de hoy*. Barcelona: Fontanella.

Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. Em S. Castro-Gomes, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (p. 127). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

Martí, J. (1953). *Obras completas*. Habana: Editorial Nacional de Cuba.

Materi, L. E., & Alzabé, B. O. (1991). *Educación y trabajo productivo en la posmodernidad*. Buenos Aires: Editorial La Colmena.

MERCOSUL. (1991). *Decisión del Consejo del Mercado Común n. 07/91. Reunión de Ministros de Educación*. Brasília, Brasil.

MERCOSUL. (2001). *Plan 2001-2005 del Setor Educativo del MERCOSUL*. Assunção, Paraguay.

MERCOSUL. (2004). *Decisión del Consejo del Mercado Común n. 33/04. Fondo de financiamiento do setor educacional do MERCOSUR (FEM)*. Belo Horizonte, Brasil.

MERCOSUL. (2004). *Decisión del Consejo del Mercado Común n. 45/04. Fondo para la convergencia estructural del MERCOSUR (FOCEM)*. Belo Horizonte, Brasil.

MERCOSUL. (2006). *Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL*. (2006-2010). Argentina.

MERCOSUL. (2011). *Plano de Ação do Setor Educacional do MERCOSUL*. (2011-2015). Paraguay.

Neto, P. M. (1983). *Universidade: ação e reflexão*. Fortaleza: Edições UFC.

Olmos, H. A., & Guemes, R. S. (2000). *Educación en cultura*. Buenos Aires: Ciccus.

Vasconcelos, J. (1969). *Ulises criollo*. México: Jus.

TEJIDO EPISTEMOLÓGICO DESDE LAS ARTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

JORGE LUIS YANGALI VARGAS

TEJIDO EPISTEMOLÓGICO DESDE LAS ARTES EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

I. INTRODUCCIÓN

Las universidades públicas peruanas creadas en el siglo XX iniciaron su funcionamiento creando facultades de artes, uno de los casos es el de la Universidad Nacional del Centro del Perú (UNCP). Debido al modelo desarrollista y tecnocrático, dichos programas cerraron tan pronto como se crearon. No obstante, la práctica artística nunca dejó de ser común, redirigiéndose a la labor de extensión universitaria mediante talleres de arte los mismos que funcionan hasta la actualidad y son de pintura, cerámica, danza folklórica y teatro. En esta segunda década del nuevo siglo, se ha reglamentado (Ley 30220, 2014) la homologación de las Escuelas de Formación Artística, concediéndoles el rango universitario¹. En el caso del departamento de Junín, donde la UNCP tiene influencia, son dos instituciones las que tienen dicho rango: la Escuela Superior de Formación Artística del Distrito de San Pedro de Cajas y el Instituto Superior de Música Público Acolla. Concesión de la ley que implica la generación de parte de estas entidades acciones de investigación como la creación de direcciones de investigación, la adecuación de planes de estudio orientadas a la obtención de grados y títulos mediante proyectos de investigación, y la exigencia a su plana docente a realizar estudios de maestría y doctorado. En este contexto queremos ensayar sobre el sistema de investigación que debiera implementarse luego de evidenciar en un acercamiento empírico documental que en dichas instituciones prevalece el modelo neopositivista de corte cuantitativo.²

II. HACIA LAS ARTES Y EPISTEMES

Uno de los más importantes hallazgos de teorías críticas como las de la subalternidad, la poscolonialidad, la decolonialidad y de modo especial la de las epistemologías del sur es hablar de epistemes y no monóticamente de *episteme* (Espinosa, Gómez y Ochoa 2014), asociada, por lo común, esta singularidad, a la producción del conocimiento científico occidental y eurocentrado. El hablar desde una concepción de la epistemología como pluralidad nos permite, como a las feministas de Abya Yala, tejer de *otro modo*, el conocimiento; en nuestro caso el conjunto de saberes generados al interior del sistema universitario.

Al hablar de epistemologías, siguiendo la pluralidad sugerida por Boaventura de Sousa (2009), nos distanciamos de la definición monolítica y moderna que ha caracterizado esta disciplina filosófica. Las epistemes las pensamos tanto como productos como proyectos. El entender las epistemes como productos implica situarlos en cualquier sistema de producción cuya teleología demandaría de dichos productos la resolución, las más de las veces apriorística, de nuestras carencias y demandas concretas o abstractas. En otras palabras, pensar los epistemes desde su condición final dentro de una cadena de producción perpetuaría las relaciones de injusticia cognitiva, toda vez que muy pocos privilegiados tendrían la capacidad de adquirir, acumular, usar, desechar y beneficiarse de dichos bienes finales. Por lo mismo preferimos pensar

1 Proyecto de homologación impulsado por la Asamblea Nacional de Rectores (ANR) el 2011.

2 Según documentación proporcionada por las instituciones estudiadas los proyectos e informes de investigación tanto de docentes como de estudiantes se enmarcan en el enfoque cuantitativo.

las epistemes como procesos generadores de vínculos cotidianos inacabables. El objetivo de pensarlos de este modo es que los conocimientos no sigan sirviendo al engranaje de la maquinaria mercantilista que exige la culminación de procesos y entrega de productos finales sino desde una perspectiva antieconómica o por lo menos generadora de rentabilidades humanas y no económicas. Validar los conocimientos artísticos resulta un proceso complejo puesto que para ser considerados válidos requieren ser replicables o reproducibles, siendo muchos de los productos artísticos únicos; y algunos volátiles como el performance o el grafiti.

En la producción epistemológica se privilegian a las ciencias como productoras casi exclusivas de conocimientos. No obstante, como lo señalan Silvia García y Paola Belén (2011: 92) la ciencia “no es el único modo de interpretar la realidad; existe además una aproximación a la misma desde el sentido común (siempre histórica y culturalmente condicionado) y un conocimiento mítico, mágico, religioso, filosófico y estético del mundo fenoménico”. A estos otros modos de conocer la realidad, Wilson Penilla, desde su experiencia en el teatro, añade otros mecanismos alternativos de conocimiento que devienen desde “el cuerpo y la experiencia individual y colectiva con el mundo” (2012: 139).

Junto a Espinosa, Gómez y Ochoa (2014) nos permitimos hablar del conocimiento no sólo como aquel que es tejido o “elaborado en la academia, sino también, del saber realizado en otros espacios sociales; o sea, esos saberes construidos al calor de la experiencia y de la vida” (2014: 17). Entre esos “otros” espacios en los que se erige el conocimiento se encuentran las geometrizadas por el arte en sus diversas realizaciones: pintura, teatro, danza, música, etc. Y su realización siempre tiende a ser una manifestación del compromiso y activismo de sus artífices. De ahí que muchos de ellos han pasado de ser, ellos mismos o sus productos, objetos de estudio a ser sujetos generadores de conocimiento.

III. EDUCAR EN ARTE EN LA FORMACIÓN UNIVERSITARIA

En el Perú, de las 142 universidades 50 son públicas y 92 privadas. De ellas sólo 17 tienen una facultad, carrera o maestría vinculada directamente con el arte, de estas cinco son públicas. Dos son las universidades que tienen mayor oferta académica respecto al arte: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Pontificia Universidad Católica del Perú, las dos se encuentran en Lima³. La ubicación de una carrera de arte en el sistema universitario peruano es motivo de controversia pues algunas las sitúan en las ciencias sociales como es el caso de la Universidad Nacional de San Agustín de Arequipa mientras que otras, en las humanidades; ejemplo de lo último sería la Universidad Científica del Sur que considera su carrera de Artes escénicas como parte de las Ciencias Humanas. Por su parte, en la Pontificia Universidad Católica del Perú (PUCP) las artes están dispersas entre las facultades de Letras y Ciencias Humanas, Artes Escénicas y Arte y Diseño, de igual modo cuando se habla de sus maestrías estas se sitúan en las de humanidades, las ciencias sociales y las interdisciplinarias. En la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, las artes se encuentran reunidas en la facultad de Letras y Ciencias Humanas.

De las 50 instituciones educativas con rango universitario, 29 están vinculadas al arte, las mismas que están situadas sólo en algunas regiones y en la capital. En el Norte tenemos escuelas en Piura, Trujillo, Cajamarca y Lambayeque, al sur se encuentran en Puno, Cusco, Arequipa,

³ La información fue recogida de la web <http://www.universia.edu.pe/>. En el portal de la Superintendencia Nacional de Educación Superior Universitaria (<https://www.sunedu.gob.pe/>) no se encuentran dichos datos.

Tacna e Ica; en el centro en Ayacucho, Junín y Huánuco. La región amazónica no cuenta con ninguna institución artística.

- La relación entre el arte y la escuela, y en particular con la universidad se da de diferentes modos. Las universidades albergan en su interior valiosas piezas de arte, llegando en ocasiones a resguardar piezas únicas. Esta acumulación de piezas artísticas tiene diversas fuentes: donativos de los mismos artistas, trabajos por encargo (son frecuentes por ejemplos los murales y piezas escultórico-arquitectónicas). La tenencia de piezas artísticas, dependiendo de sus autoridades, es aprovechada para forjar la identidad material de su comunidad académica o, en el peor de los casos es motivo de descuido, por lo que dichas piezas son deterioradas y en muchas ocasiones derruidas. Desinterés y descuido que tiene que entenderse porque el arte, y en específico las mismas piezas o productos de arte, no se le teje con las funciones propias del sistema universitario; esto es: la formación profesional (docencia), la investigación y la extensión universitaria.

La presencia del arte en la educación superior universitaria como bien lo destaca Ana Celia Chapa siguiendo a Raid tiene que ver con la pretensión de aproximar a los estudiantes a “a otros lenguajes, otras formas de acceder al conocimiento, a través de la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad” (2014: 28). Competencias atribuidas al artista que se espera asimilen los estudiantes de educación superior en general. Utopía humanista que al curricularizarse adquiere la forma de una o cuanto mucho de dos asignaturas (electivas, generalmente) con un escaso número de créditos y horas lectivas⁴. Con el objetivo que esta visión utópica del arte se concrete se tiene que trabajar con las otras disciplinas y coadyuvar en trabajos multidisciplinares que reafirmen el valor de las competencias atribuidas al campo artístico. En esta línea de trabajo Manuel Vieites (2015) reafirma el carácter educativo del teatro y con éste del arte en general, para retornos a seguir investigando para determinar de modo apropiado los contenidos a ser transmitidos, la transferencia de técnicas artísticas según grados y niveles, etc.

- La demanda del mercado internacional universitario es la de responder al sistema generador de consumo continuo, de ahí que se priorice el uso y aprendizaje de tecnologías que son de corta duración y altísimo grado de caducidad y por ende de reemplazabilidad. Se sacrifica por ende el aprendizaje de materias que tiene que ver con la generación de productos más duraderos y formativos, los cuales son posibles de construir desde las ciencias sociales, las humanidades y las artes.

El arte en las universidades que no cuentan con carreras de arte se traduce en actividades y asignaturas artísticas en los que currículos tiene la función de acrecentar entre los estudiantes sus competencias para entender la obra de arte. En términos de Bourdieu diríamos que se trata de hacer al alumno participe del goce de las obras de arte como una forma externa de afianzar y legitimar su posición privilegiada en el espacio social, mediante la acumulación de un capital cultural y estético (Bourdieu, en Chapa 21). Para desprendernos de este enfoque reproductivo de desigualdades tendríamos que desacralizar el arte – sin eliminar las competencias que le son propias – y definirlo como un producto que nos humaniza en su función comunicativa y no como la manifestación de un espíritu superior o del genio falo-logocéntrico europeo y burgués. Lo que implica dejar de calificar a algunas expresiones estéticas como bellas y/o sublimes que a su vez descalifican y se distancian de las meras artesanías; asimismo implica considerar el aprendizaje democrático del goce estético un derecho de todo ciudadano. Un claro ejemplo

⁴ En Chile, resultó prometedora la noción de interdisciplina en las carreras de arte al integrar disciplinas antes aisladas como la música, el grabado, la fotografía, la escultura, etc. (Véase el estudio de Villegas 2012).

democrático del arte ligado al estudiante tiene que ver con la experiencia de los murales pintados entre el 2014 y 2016 por la Cofradía en Blanco. Lamentablemente las agencias universitarias de la UNCP no tuvieron la iniciativa de salvaguardar estas expresiones artísticas que no superaron lo inclemente del clima andino (Ángulo 2016).

Según Reilly (2002), citada por Sandra Silva-Cañaverl, este proceso desacralizador también tendría que ver con dejar de lado la asociación entre “saber con la certeza, dado que el arte no tiene por objetivo conseguir certezas” (2016: 50). Como bien lo precisa la misma Silva-Cañaverl no se trata de que el arte coexista con la ciencia a “la sombra del método científico” sino de responder una pregunta fundamental: “¿cómo se investiga y se genera conocimiento en la práctica?” (Silva 50). Esta interrogante abre un abanico de posibilidades en la investigación artística, toda vez que como venimos analizando no se puede disociar el saber del arte de su correspondiente hacer (hacer arte, claro está).

En el terreno educativo se habla de educar el arte; esto es como contenido curricular y educar para el arte, lo que implica la profesionalización artística de la persona también se alude a educar a través del arte; esto es “utilizar las artes (recursos estéticos) en las estrategias educativas que se proponen, para intentar lograr metas supraeducativas no exclusivamente técnicas, que tienen que ver más con la mejora de la calidad de vida de la gente” (Ana Chapa 27). Las posibilidades que tiene la escuela, como vehículo formativo, en la actualidad se han incrementado debido a su capacidad de aglutinar y promover en su interior procesos que no solo tienen que ver con la reproducción cultural sino, y sobre todo con quehaceres productivos.⁵ Entre estos últimos tenemos la práctica artística que en palabras de Aida Sánchez: “empuja los límites de lo que tradicionalmente se ha entendido por producción y transmisión de conocimiento, explorando la incertidumbre del significado y la heterodoxia metodológica, cuestionando a su vez las formas de validez científicas” (2016: 2). El arte se aprende, el arte se investiga, pero también el arte aprende e investiga como veremos en el siguiente apartado.

IV. INVESTIGAR EL ARTE

En el terreno de la formación de artísticas desde una perspectiva historicista occidental Sonia Vicente (citada por García y Belén 2011) propone tres modos: el empirista, el académico y el profesional. Éste último es el que legitima la universidad contemporánea que además de la formación en un lenguaje artístico en específico contempla el desarrollo de habilidades teóricas que le permitan aproximarse a la realidad mediante procesos investigativos que conlleven el análisis de los procesos culturales y comunicativos. Con Silva-Cañaverl cabe precisar que las disciplinas de creación, en especial las artísticas no se han auto “marginado de la esfera académica de la investigación porque carezcan de relaciones conceptuales, teóricas o epistemológicas, sino porque la estrechez de la definición de investigación proveniente del saber científico ha dejado por fuera la contribución [de la producción del conocimiento desde la] práctica” (2016: 59).

Pensar la relación entre investigación y arte pasa por situar el quehacer del arte y/o el acto de investigar. Este lugar, privilegiado del acto de investigar en toda la historia moderna, es la escuela⁶. Si bien el artista puede eludir su paso por la escuela; el investigador tendrá menos margen de hacerlo y esto se debe a la posición privilegiada de la escuela como el lugar de

⁵ El 2016 la revista *Artnodes* publicó un dossier en el que se analizan los cruces y tensiones entre educación y arte.

⁶ La escuela es entendida como toda institución de formación, pudiendo adquirir diversas designaciones: Escuela de Arte, Instituto de Artes, Facultad de Arte u otras con equivalente nominación.

enunciación del discurso científico; discurso asociado al quehacer que lo origina; esto es a la investigación. Si bien en la actualidad, institucionalmente hablando, han surgido otras entidades de quehacer investigativo científico, como lo son las ONGs, que tienen un estrecho vínculo ontológico con la escuela o la universidad.

La investigación ayuda al artista profesional y de modo particular al docente de educación superior a validar su rol como investigador (Ignacio Soto, Paola Alvarado y Jorge Ferrada 2016). Guadalupe Arquero nos habla de aquella concepción que considera que “el desarrollo de las artes visuales no viene dado por la investigación de datos contextuales (historia de los períodos artísticos, semiótica de las imágenes) sino por la producción de obra y las innovaciones que en este campo puedan aportarse” (2017: 56). Concepción que delinea dos caminos fértiles de la investigación una que tiene que ver con la investigación de las artes y la otra con la investigación artística. Abarcando la primera todas aquellas indagaciones en las que el arte se constituye en objeto de estudio; mientras que la segunda procura la “constitución de nuevos lenguajes y obras” (Arquero 56).

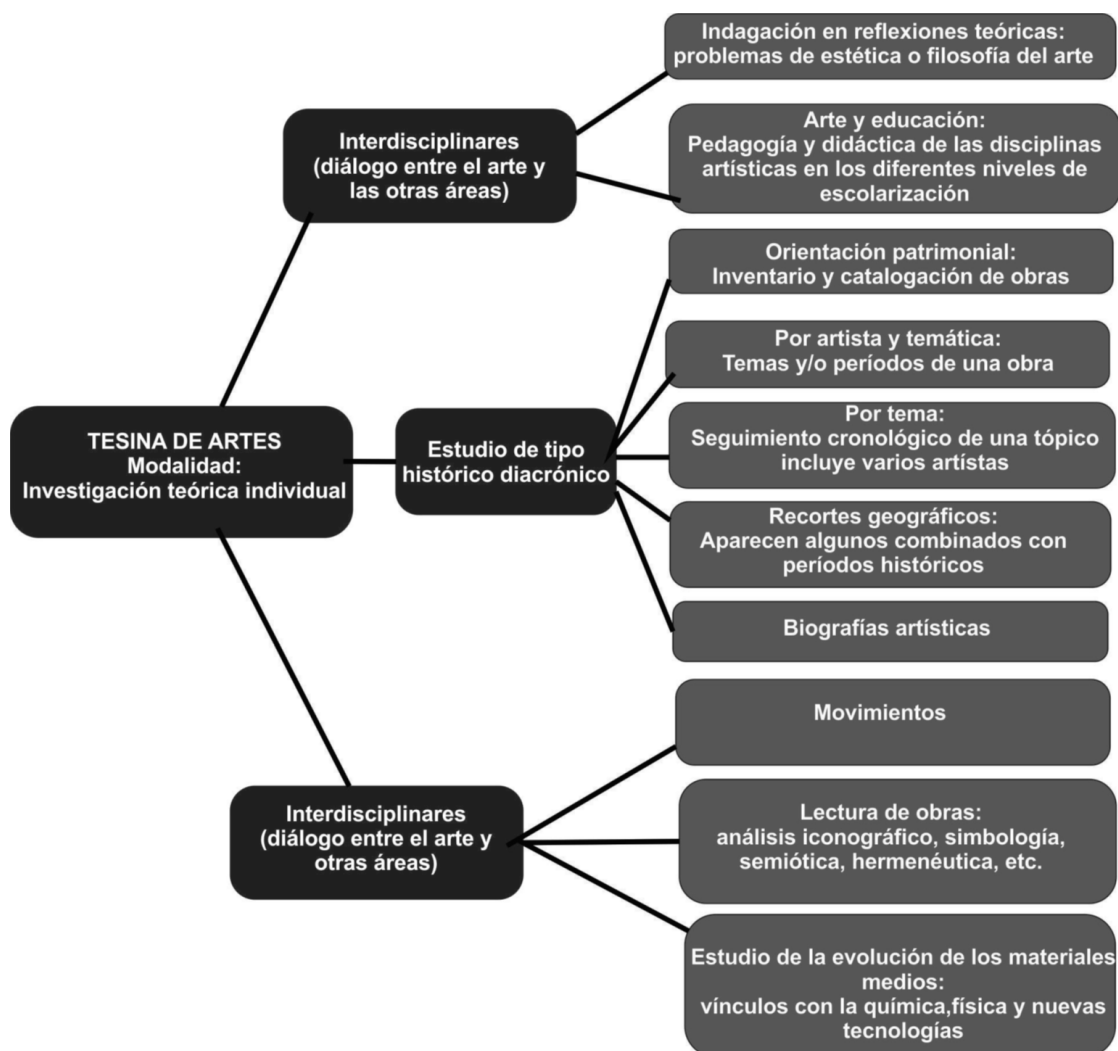
Por su parte Henk Borgdorff (2010 citado por Silvia García y Paola Belén 2011: 101) distingue tres tipos de investigación vinculadas a las artes: investigación acerca de las artes, investigación para las artes e investigación en las artes o artística. La primera asociada a las ciencias sociales y humanidades, la segunda de carácter instrumental que contribuye a realizar innovaciones en el mismo objeto artístico. El tercer campo tiene que ver con la posibilidad del arte de generar conocimiento y poseer una metodología propia, esto es, alcanzar el estatus de ciencia. En el terreno de lo literario fueron los formalistas rusos quienes pretendieron construir una ciencia literaria, la que actualmente es entendida y trabajada en las universidades como “teoría”.

En el ámbito teatral Manuel Vieites (2015: 18) nos habla de estudios teatrales e investigación en el teatro, este último tiene carácter más técnico. Vieites también se refiere a la investigación educativa. En el terreno de la investigación artística entrelazada a la educación tanto la Universidad Nacional del Centro como la Escuelas de Bellas Artes y la de Música han abundado en monografías y reportes etnográficos. Esta cercanía con la educación ha hecho que en la actualidad sus investigaciones conserven muchas de las metodologías y diseños de investigación provenientes del campo pedagógico.⁷ Los mismos artistas-docentes de estas instituciones desarrollan investigaciones asociados a la educación. Sus estudios de posgrado (maestrías y doctorados) se vinculan a la educación. Ante esta realidad se hace necesaria la especialización de dichos docentes en la investigación artística propiamente dicha; o, aprovechando su experiencia interdisciplinaria adquirida con su vínculo pedagógico orientar sus trabajos a lo multidisciplinario en campos como la etnología, salud, ingenierías, tecnologías, etc.⁸

Arqueros nos ofrece la gráfica que recoge el devenir de las investigaciones en las universidades o centros de formación artística. En nuestro caso, desde el 2011, estas instituciones vienen implementando sus protocolos de investigación para efectos de que sus graduados concluyan sus estudios con un informe de investigación. Sus primeros graduados reconocidos en el sistema universitario los tendremos el 2019.

⁷ El estudio de Fernando López Calatayud y María Angeles Bermell Corral (2016) vendría a corroborar esta tendencia también en España.

⁸ En Chile, Villegas precisa que las dos carreras más destacadas en el terreno del arte son Licenciatura en arte y Educación Artística. Numéricamente las que más cobertura geográfica y de matrícula tienen son las artes visuales.



En la gráfica que nos presenta Arqueros observamos a las otras áreas universitarias que abordan el arte, lo cual nos reafirma de sus posibilidades inter, multi y transdisciplinares.

Entre la práctica artística y la reflexión teórica al interior de las escuelas de arte las posiciones son encontradas pues se considera que lo que se espera de un artista profesional es que su interpretación, su actuación o su cuadro sean buenas obras de arte por lo que sus indagaciones o reflexiones teóricas sólo se justifican en la medida que el producto práctico sea “bueno”.

Arias (citado por Arquero 62) propone que el objetivo de toda investigación en artes se entienda “como la construcción de una dinámica en la que se hagan posibles diversas replicas en las que el movimiento creativo encuentre cierta distancia sobre sí mismo”. De ahí que Arquero ponga énfasis en el acto de escritura de la tesis o memoria entendiéndola como un recurso de auto observación en el que el artista, observador, se distancia de su producto, o sistema de observación, para no sólo cuantificar (como le es característico a la investigación empírica tradicional) sino y sobre todo para construir un mundo de percepción holista donde “quien

investiga como los sujetos se encuentran atravesados por los rasgos de cultura y educación que son los del uso de su comunidad” (Arquero 62-63)⁹.

Ampliando el argumento de Arqueros de entender la escritura científica como recurso de auto observación implica que su autor o autora no limita o reduce su subjetividad –aunque una particularidad de la escritura científica sea la objetividad– más bien se trata, como en todo proceso creativo situado, de traslucir sus marcas de identidad individual y colectiva (Haraway citado por Sandra Silva-Cañaveral 52). Motivo por el cual Silva-Cañaveral y con ella la academia colombiana – emulando a Fals Borda y su investigación-acción participativa– propongan el nexo de ambos procesos en lo que vendría a ser la investigación-creación definida como “modelo de relación entre los seres humanos y sus contornos de saber, que forma y deforma el conocimiento sensible desde lo individual, lo grupal y lo social. Lo que sus artefactos y prácticas producen son procesos de comprensión sobre el funcionamiento de las sociedades” (2016: 54). Esta definición nos llevaría a disociar, pero al mismo tiempo a complementar el proceso de investigación con el proceso de creación.

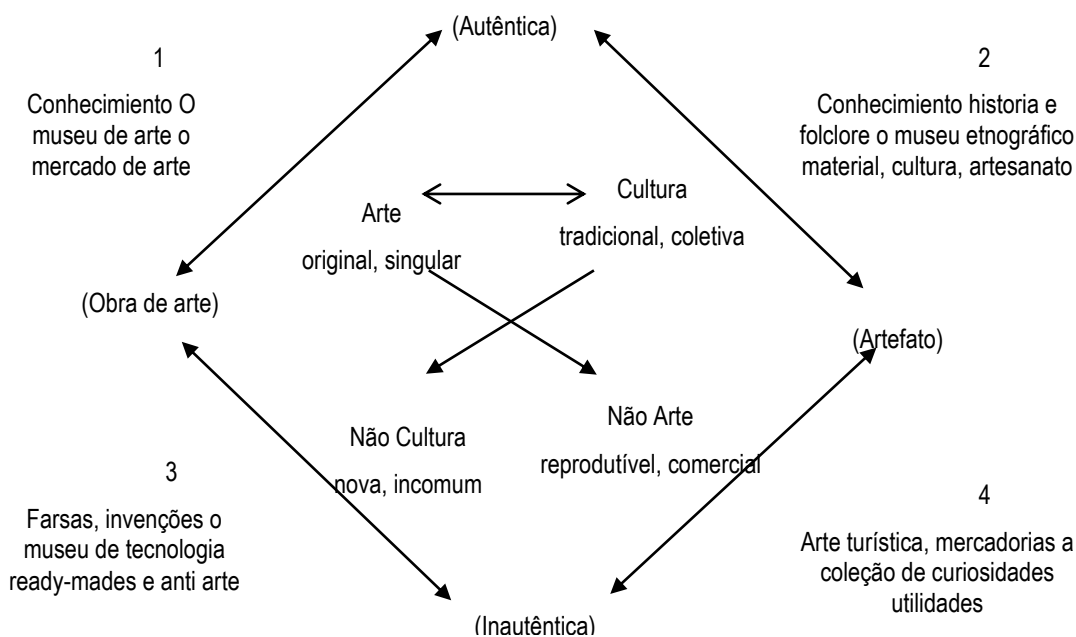
V. UN GIRO DECOLONIAL DE LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA

En el plano histórico John Fletcher, Agenor Sarraf y Ernani Chaves (2015) nos ofrecen una reseña teórica del encuentro entre cultura y arte, entre los estudios e investigación de las ciencias sociales con la práctica y productos artísticos. Encuentro que se posibilita en la condición pos moderna que caracteriza la sociedad contemporánea (segunda mitad del XX, en adelante y analizada por dichos autores). Siendo las reflexiones de James Clifford y con él de otros antropólogos vinculados al Seminario de Santa Fe; de postura gadameriana y bakhtiniana (hermenéutica polifónica) una perspectiva integracionista de lo que inicialmente se consideraban dos campos separados la cultura y las artes. Clifford parte de esquematizar la relación entre arte y cultura como “Una máquina de fazer autenticidade” (en Fletcher, Sarraf y Chaves 417)

De acuerdo a Clifford este sistema occidental de ficciones fronterizas clasificó los objetos y fenómenos artísticos entre estos dos polos (cultural o artístico). Clasificación que exigía miradas expertas para reconocer y diferenciar arte, en modo especial las adjetivadas como bellas, de los demás productos culturales, dejando a muchas de las producciones “culturales” excluidas del sistema de autenticación. Sistema de exclusión de la diversidad que, como lo reseñan Fletcher, Sarraf y Chaves, da lugar a un debate académico en este grupo de antropólogos hermenéutas permitiendo que surjan nuevas agendas científicas, en el que de algún modo u otro emergen las voces de quienes se hallaban en las periferias globales. Debate en el que se cuestiona la excluyente mirada eurocentrada cuyo prejuicio racial instaura e instituye la colonialidad del ser, del saber, del ver y del oír.

⁹ Arqueros el 2015 ofreció un caso particular en su propuesta de investigación artística cuando se dedicó al análisis de los productos artísticos resguardados en la casa y museo El fogón de los arrieros en Argentina.

FIGURA: SISTEMA DE ARTE Y CULTURA SEGÚN JAMES CLIFFORD (1988). TOMADO DE FLETCHER, SARRAF Y CHAVES (2015: 416)



En la formación colonial o decolonial del poder (Quijano 2000), del saber (Grosfoguel 2008), del ver y del oír (Barriendedos, citado por Fletcher, Sarraf y Chaves), las escuelas de formación artística cumplen un rol reproductor o emancipador. En las instituciones por nosotros estudiadas observamos que el contexto y su geolocalización periférica¹⁰ les ha permitido asimilar las preocupaciones estéticas de sus entornos inmediatos por lo que muchas de sus investigaciones y prácticas artísticas, tanto de docentes como de estudiantes, versan sobre la incorporación de materiales y símbolos “inauténticos” a las bellas artes de las que ellas son sus detentoras. Inautenticidad que viene de la artesanía y de las prácticas folklóricas.

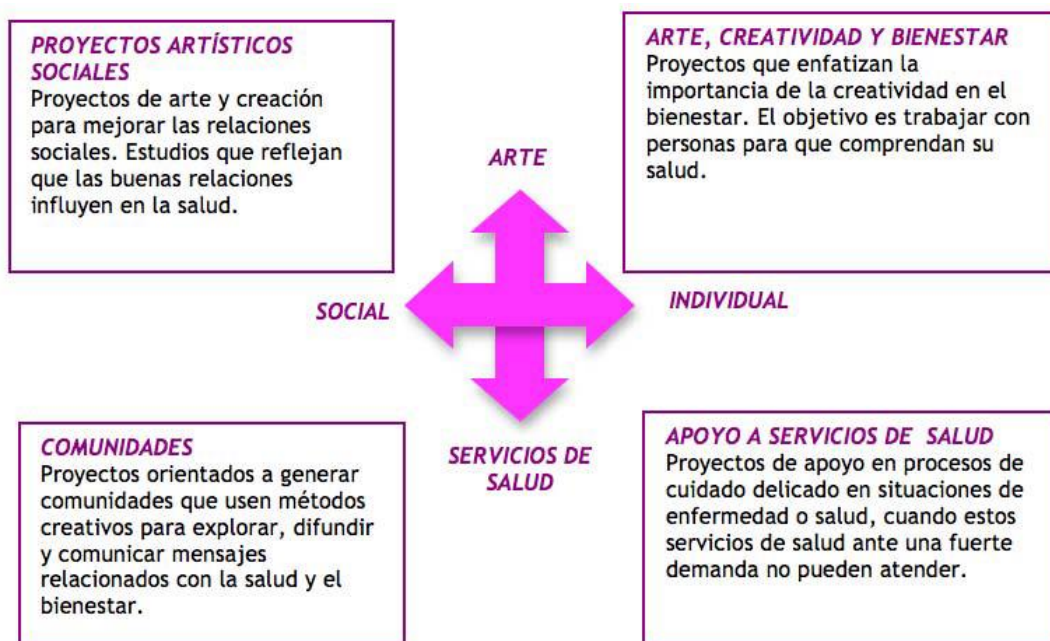
En el terreno de las escuelas de formación artística y de las universidades peruanas, en la actualidad se tienen posturas opuestas en cuanto a invertir energías y recursos financieros que permitan realizar estudios decoloniales. Se consideran “superadas” las diferencias raciales como para invertir en ellas. Cuando de lo que se trata, al menos en el arte, es de construir nuevas maneras de ser, sentir, actuar; proceso en el que la investigación juega un rol fundamental, sea esta formativa o de tesis.

¹⁰ La *Escuela Superior de Formación Artística Pública San Pedro de Cajas* se ubica en el distrito homónimo en la provincia de Tarma en una altitud de 4014; a 108 Kilómetros de la ciudad de Huancayo y a 285 Kilómetros de la ciudad de Lima. La población de este distrito es reconocida en lo artesanal por sus tapices. El Instituto Superior de *Música Pública Acolla* se encuentra a una altitud de 3465; cercana a las provincias de Jauja, Huancayo, Tarma, La Oroya y a 280 Km de Lima conocida con el nombre de “Tierra de músicos”.

VI. PARA NO CONCLUIR: LA INVESTIGACIÓN ARTÍSTICA HACIA OTROS ENTRETEJIDOS

- La investigación en el área de salud ha venido trabajando de modo sistemático con las diversas disciplinas artísticas. Es reconocido, por ejemplo, el aporte del proyecto que dirige Patch Adams en el mundo. En el Perú la intervención artística de los clowns se da mediante un proyecto conjunto entre *Bolaroja* y *Gesundbeit Institute*¹¹ que han impulsado la presencia y formación de médicos clown. En su carta de despedida del proyecto, Wendy Ramos (2016) de *Bolaroja* destaca el rol de los clowns hospitalarios y especifica haber generado con su equipo “3 estudios científicos con Doctores Bolaroja y 3 tesis realizadas alrededor de distintos aspectos de nuestro trabajo”.

Según Noemí Ávila la integración entre arte y salud, que bien puede extenderse a otras disciplinas, se puede esquematizar en el *diamante del arte y la salud* propuesto por Macnaughton et al el 2005.



(IMAGEN TOMADA DE ÁVILA, 2013: 123)

Este diamante sirve de modelo metodológico para identificar y ubicar las prácticas artísticas en relación a los procesos de investigación, que en el caso español fueron implementado por el proyecto *cur.Arte I+D*; que según Ávila realizó acciones que “van desde la humanización de espacios sanitarios, intervenciones artísticas, pasando por implementación de programas de

¹¹ Visítese las plataformas: <http://www.bolaroja.pe/nosotros/> y <http://www.patchadams.org/>.

talleres de arte con niños y adolescentes, hasta programas de artistas invitados en centros hospitalarios”¹².

El hospital es considerado como un *sistema experto*, y por consiguiente inaccesible, toda vez que como institución “maneja saberes del estamento profesional médico, farmacológico y quirúrgico demasiado complejos como para que los usuarios puedan acceder fácilmente a ellos” (Ávila 130). La misma administración hospitalaria es compleja y *experta*. En este ámbito las artes pueden, como lo sugiere el equipo de curArte I+D, ofrecer “espacios de encuentro para humanizar y mejorar estas relaciones entre los usuarios y pacientes y estas instituciones” (Ávila 130). En él área de la salud también puede verse el trabajo realizado por Ana Chapa en México al emplear el teatro (el role playing, en concreto) y las películas para reducir el estrés de pacientes infectados con VIH/Sida.

En otra fibra del tejido se encuentra la búsqueda de un encuentro epistemológico entre arte y tecnología. Es conocido, por ejemplo el proyecto editorial *Lenoardo* del MIT,¹³ que procura vías que permiten la interconexión entre arte, ciencia y tecnología. En un proyecto como éste los artistas le quitan a la tecnología su función utilitaria y le restituyen su factor experimental y exploratorio. También se hallan en este frente los productos que se obtienen de relacionar biotecnología y arte como el proyecto *Extra ear* (2006) de Stelarc que luego de criar un tercer oído mediante microcirugías lo ha insertado en su cuerpo, llegando a resignificar lo vivo por lo “operativo” (en Tornero 96). La incursión recíproca del arte en la tecnología y viceversa derriban las fronteras de los géneros culturales. Los artistas no han dejado de existir y más bien coexisten con los nativos digitales; muchos de ellos, también lo son y los formatos en los que ellos expresan su goce estético es a través de lo tecnológico. Se trata de tendencias artísticas contemporáneas que emergen de estos nuevos vínculos multidisciplinares entre arte y ciencia y su correspondiente quehacer investigativo.

Creemos que éstos son algunos de los horizontes que acrecentarían y enriquecerían el tejido epistemológico de las escuelas de arte y universidades, quedando también la tarea de realizar trabajos en grupos de investigación nacionales e internacionales o cuando menos conformar redes de investigación artística en el mundo virtual.

VII. BIBLIOGRAFÍA

Ángulo, César (2016) “Murales con identidad andina”. En: *Revista Andina Tinkuy* 1, pp. 104-133

Arquero, Guadalupe (2017) “Una técnica de las ciencias sociales: Escritura y auto observación en la investigación en artes”. En: *Perspectivas Metodológicas* 19 (2), pp. 55-65.

Arqueros, G. (2015). “Investigación en el campo del arte. Presentación de un caso y niveles de anclaje”. En: *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 5 (2). Recuperado a partir de: <http://www.relmece.fahce.unlp.edu.ar/article/view/relmece05n02a02>

¹² *CurArte I+D* es un proyecto que se inicia en el 2003, por iniciativa del Departamento de Didáctica de la Expresión Plástica de la Universidad Complutense de Madrid y el Departamento de Psicología Social de la Universidad de Salamanca (Ávila 2013).

¹³ Blue Morph es un proyecto que vincula arte con nanotecnología. Ambas referencias, incluida la de Leonardo y muchas otras donde convergen ciencia y arte se pueden hallar en el artículo de Paz Tornero (2016).

Ávila Valdés, Noemí (2013) “Un modelo de integración de arte y salud en España: el proyecto curArte I+D”. En: *Hacia la Promoción de la Salud*, 18 (1), pp. 120 – 137.

Chapa Romero, Ana Celia (2014) “Educar a través del arte. ¿Un modelo plausible para la educación superior en México?”. En: *Psicología y Educación Integral* 4 (7), pp. 15-35.

Claves para tomar posición en los debates sobre investigación artística: conflictos y retos de un saber múltiple, cambiante y cuestionador. *Contexto español* (1978-2017). (Spanish)

De Sousa Santos, B. (2009) *Una epistemología del Sur*. Trad. José Guadalupe Gandarilla. Buenos Aires: Clacso/Siglo XXI Editores.

Espinosa, Yuderky; Diana Gómez y Karina Ochoa, editoras. (2014) *Tejiendo de otro modo: Feminismo, epistemología y apuestas descoloniales en Abya Yala*. Popoyan: Universidad del Cauca.

Fletcher, John; Agenor Sarraf y Ernani Chaves. (2015) “Conversações entre artes e ciências sociais nos limites do contemporâneo”. Em: *Amazônia, Rev. Antropol.* (Online) 7 (2), pp. 403-427.

García, Silvia Susana y Paola Sabrina Belén (2011) “Perspectivas ontológicas, epistemológicas y metodológicas de la investigación artística”. En: *Paradigmas*, 3 (2), pp. 89-107.

Gesundheit! Institute (2016) “Festival de Belén”. Recuperado el 30 de mayo de 2018. *Patchadams.org*. En: <http://www.patchadams.org/global-outreach/about-en-belen-espanol/>

Grosfoguel, Ramón (2008) “Hacia un pluri-versalismo transmoderno decolonial”. En: *Tabula Rasa*. (9): 199-215.

López Calatayud, Fernando y María Angeles Bermell Corral (2016) “La especialidad de Música del Máster de Profesor de Educación Secundaria. Análisis de los planes de estudio de las universidades españolas ofertantes”. En: *Revista de Investigación en Educación* 14 (2), pp. 205-219

Ministerio de Educación del Perú (2014) *Ley 30220. Ley Universitaria*. En: http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf

Penilla, Wilson. (2012). “Investigación formativa para licenciados en artes escénicas”. En: *Paradigmas*, 4, pp. 125-139.

Quijano, Aníbal. (2000) “Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina”. En: *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. Edgardo Lander (comp.) CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina. <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/quijano.rtf>

Ramos, Wendy (2016). “Defendamos la alegría, siempre”. Recuperado el 30 de mayo de 2018. *Bolaroja*. En: <https://www.facebook.com/notes/bolaroja/defendamos-la-alegr%C3%ADa-siempre/10153778687141361>

Sánchez de Serdio Martín, Aida (2016). “Arte y educación: la necesidad de un encuentro incómodo entre esferas que se interrogan”. En: *Arte y educación* [nodo en línea]. *Artnodes* (17), pp. 2-5. UOC. <http://dx.doi.org/10.7238/a.v0i17.3012>.

Silva-Cañaverl, S.J. (2016). “La investigación-creación en el contexto de la formación doctoral en diseño y creación en Colombia”. En: *Revista de Investigación Desarrollo e Innovación*, 7(1), pp. 49-61. <http://dx.doi.org/10.19053/20278306.v7.n1.2016.5601>

Soto Silva, I., Alvarado Toledo, P., & Ferrada Sullivan, J. (2016) “Pensar y re-pensar la producción académica en el campo de las artes: una reflexión a partir de las experiencias docentes

en una universidad al sur de Chile”. En: *Cuadernos de Música, Artes Visuales y Artes Escénicas*, 11 (2). <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.mavae12-1.prpa>

Tornero, P. (2016). “Epistemología artístico-científica contemporánea: una paradoja aún sin resolver”. En: *Revista Kepes*, (13), pp. 73-97. <http://dx.doi.org/10.17151/kepes.2016.13.13.5>

Vieites García, Manuel Francisco (2015). “La investigación teatral en una perspectiva educativa: retos y posibilidades”. En: *Educatio Siglo XXI*, 33 (2), pp. 11-30. <http://dx.doi.org/10.6018/j/232671>

Villegas, Ignacio (2012). “Perfil de las licenciaturas en arte del Sistema universitario chileno”. En: *Calidad en la Educación* (36): pp. 219-231.

**MEDIACIONES EN EL AULA QUE TRIBUTAN
A LA CONSTRUCCION DE LA IDENTIDAD
CULTURAL 2006-2016**

PRINS VELASQUEZ, BRUNILDA
LAGO DE ZOTA, ALEJANDRINA
PETRO TINOCO, CANDELARIA

MEDIACIONES EN EL AULA QUE TRIBUTAN A LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD CULTURAL 2006-2016

I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A través de la historia los afrodescendientes han sido discriminados y víctimas del racismo, lo cual ha causado un desconocimiento de los aportes de esta cultura a la sociedad. La sociedad y con ella la educación deben tener respuestas a los procesos de discriminación, los cuales hacen que “el 80% de los afrocolombianos poseen sus necesidades básicas insatisfechas y los índices de pobreza se elevan al 76%”, (Becerra. 2008, p. 79).

II. JUSTIFICACIÓN

Estos datos, además de las observaciones en la cotidianidad ponen de manifiesto el problema y justifican la necesidad de visualizar los procesos pedagógicos al servicio de la construcción y valoración de la identidad en el contexto real. Así, es necesario trabajar por una educación diferencial que promueva formas de reconocimiento y de transformación de las condiciones de vida de la población. Repensando los escenarios educativos, identificando formas que promuevan discursos alternativos que activen estructuras identitarias propias y ayuden a revalorar teorías y enfoques que desde las periferias dicen diferente de las formas como se nos han transmitido los procesos Identitarios.

En este contexto de necesidad es fundamental abordar la transformación que hace a la estructura curricular la Resolución 02041 del 3 de febrero de 2016 emanada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cual vincula la formación de Licenciado en Educación a prácticas en 50%, lo que quiere decir que establece un vínculo temprano con el contexto para que desde la realidad el futuro docente sea un profesional en ambientes reales, en el caso del Caribe colombiano, el trabajo con población afrodescendientes palenquera que en el aspecto de contenidos curriculares con sugerencias concretas se preocupa por que el egresado como Licenciado tenga la capacidad de garantizarla pertinencia y el logro de los procesos educativos apropiando las orientaciones pedagógicas del Ministerio de Educación Nacional y la realidad del contexto donde se ejerce la profesión.

Además asume como factor significativo en la formación la practica pedagógica manifestando explícitamente:

“Los estudiantes de Licenciatura deben comprender y apropiar las dinámicas del aula y su contexto, reconocer las diferencias y modalidades y formación de niños, niñas, adolescentes y adultos y asociarlas con las disciplinas que se enseña y con las situaciones, eventos o fenómenos que dicha disciplina conlleva”.

Anotando en otra parte de la Resolución que en “el Plan de Estudio, la Practica debe corresponderes como mínimo al 50% de los créditos”

El gobierno nacional de Colombia luego de estudiar las barreras que afectan la Educación interviene la formación de los docentes estableciendo la Renovación del registro calificado y la Acreditación de la Calidad como condicio9nes indispensables para ofertar los programas (Decreto 2450 del 17 de Diciembre de 2015 y Resolución 0241 del 3 de Febrero de 2016)

En este contexto normativo, la Ponencia ilumina desde un escenario concreto de la Etnoeducación el diseño curricular para la formación pertinente a la Educación Étnica.

III. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La construcción de identidades en las comunidades negras de Colombia como responsabilidad en el marco de la Etnoeducación de una Educación Inclusiva se promueve a través de las rupturas, las cuales han impedido una comprensión y valoración de lo propio porque las identidades, “se constituyen dentro de la representación y no fuera de ella” (Hall y Du Gay. 1996, p.18). Los sujetos han aprendido culturalmente por mujeres, por afrodescendientes, por indígenas, por colombianos, por latinoamericanos, etc., a avergonzarse de lo propio para valorar lo ajeno, reconocido por las mayorías como lo oficial, porque “cada individuo vive en un círculo de objetos relativamente estables que constituyen su evidencia inmediata y todos los días le confirman su existencia” (Moscovici. 1979, p. 70).

Como una apuesta de las Instituciones Educativas que trabajan tanto la Inclusión como la Etnoeducación, se requiere que la construcción de la identidad social, cultural y personal, incidan en las formas como los sujetos valoran sus propios nexos Identitarios, las formas cómo interactúan con otros a partir de sus condiciones y las lecturas críticas y transformadoras que logran realizar de los ambientes culturales en que se encuentran. La Resolución permite que no sea solo discurso.

A través de mediaciones que faciliten en los sujetos reflexiones y prácticas para que las valoraciones que construyen los sujetos en cada ámbito de las identidades están tejidas con hilos sutiles que la educación puede hacer evidentes al modificar sus percepciones acerca de las formas como han experimentado una realidad mediada por escenarios de colonización.

“Mientras la violencia se extiende desde la prohibición del uso de lenguas nativas en espacios públicos y la adopción forzada de nombres cristianos, la conversión y destrucción de lugares ceremoniales y símbolos, a todas las formas de discriminación racial y cultural” (De Souza Santos. 2010, p.35).

Para entender que las identidades “nunca se unifican y, en los tiempos de la modernidad tardía, están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzados y antagónicos” (Hall y Du Gay. 1996, p.17). Es a partir de estos presupuestos que se propone un proceso de mediación en el aula que facilite respuestas alternativas a la construcción de la identidad cultural.

La transformación sociocultural en la construcción de identidades: En el contexto Afrodescendiente y en escenarios de inclusión, se asumen las identidades como un proceso de construcción, por ello, “el reto de estas gentes es reclamar y luchar contra la discriminación racial desde identidades flexibles y territorialidades cambiantes, ya sea en el campo o entre las mayorías urbanas” (Mosquera, Pardo y Hoffmann. 2002, p. 31). La identidad étnica es, entonces, cronotópica (Bajtín 1995) porque al fusionar tiempo y espacio exige que en los escenarios educativos se construyan herramientas pedagógicas que permitan reflexionar sobre los aspectos históricos, institucionales, culturales y espaciales en que se han construido como sujetos porque de la comprensión de estas condiciones dependen las representaciones de futuro que se requieren construir para potenciar una sociedad incluyente.

La construcción de identidades que consideren la multiplicidad de dimensiones que afectan las representaciones de las personas afrodescendientes pasa por develar los estereotipos que perviven en

la memoria colectiva y trabajar desde la pedagogía escenarios de valoración de la cultura ancestral y popular. Una de las tareas que se propone a la pedagogía a través de los currículos centrados en los procesos identitarios es

“convertir el multiculturalismo declarativo en horizonte efectivo para un consenso con el resto de la sociedad nacional y sobrevivir al etnocidio-genocidio que ataca sin tregua en el corazón simbólico y material de su identidad, los territorios ancestrales y las comunidades” (Almarío en Restrepo & Rojas, 2004, p. 101).

Analizando así, se requiere una pedagogía alternativa que considere que “estamos frente a una identidad que no se estructura sobre la fidelidad a una tradición cultural de origen africano, pero que tampoco es resultante de un proceso de „pérdida“ de la cultura „propia“” (Rojas en Restrepo & Rojas, 2004, p. 166). Se está frente a una problemática multidimensional que requiere de mediaciones que faciliten la comprensión de las contradicciones y encuentros que se propician en el marco de considerar que “tenemos derecho de ser iguales cuando la diferencia nos interioriza y el derecho de ser diferentes cuando la igualdad pone en peligro nuestra identidad” (De Souza Santos. 2010, p. 87).

La sociedad y con ella la educación deben tener respuestas a los procesos de discriminación que hacen que “el 80% de los afrocolombianos poseen sus necesidades básicas insatisfechas y los índices de pobreza se elevan al 76%”, (Becerra. 2008, p. 79). Estos datos son una razón que justifica trabajar por una educación diferencial que promueva formas de reconocimiento y de transformación de las condiciones de vida de la población. No obstante se debe considerar que “las comunidades negras han creado mecanismos de defensa y de denuncia contra la realidad del desplazamiento forzado, las masacres y la pérdida de territorialidad (Oslender. 2004a, p. 43 en Restrepo & Rojas (Eds.)).

La identidad de las poblaciones Afro está ligada al territorio, esta fusión hace que desde los procesos educativos se utilice el territorio como base para comprender. Por lo tanto, contextualizar el conocimiento desde metodologías que faciliten llevar a la práctica los saberes populares y ancestrales, facilita que el estudiantado vivencie el diálogo de saberes como una condición para el aprendizaje. La comprensión de elementos culturales para valorar lo propio genera interacción entre territorio y construcción de futuro, pero, requiere enfrentar un debate entre los escenarios de hibridación que vive hoy la población Afrodescendiente, de allí que, “la cultura entre a formar parte de los arsenales de las batallas” (Arocha. 2005, p. 82) porque se intenta una construcción de identidad en medio de una cultura del mestizaje con cosmovisiones que no dialogan con las lógicas de las comunidades, pero que eliminan cada vez con mayor velocidad la distancia entre la violencia como forma de vida y el respeto y cuidado por la vida que tienen las comunidades negras. Este es un indicador que exige establecer una educación alternativa que genere arraigos por la comprensión de la importancia de la *Comunidad* en un escenario donde la siembra de violencia es cada vez más difícil de erradicar porque

“la falta de poder ejercer territorialidad también existe cuando se impide la movilidad por los terrenos, cuando se sienten restringidos los movimientos por los lugares acostumbrados o cuando un consejo comunitario no puede implementar planes de manejo del territorio debido a la presencia y las amenazas de actores armados (Oslender. 2004a, p. 43 en Restrepo & Rojas (Eds.)).

Generar un “contralenguaje que expresa las experiencias culturales y memorias colectivas propias” (Oslender. 2003, p. 223) por medio de la mediación educativa de tal manera que se contribuya a desdibujar el mito por la valoración de formas culturales ajenas como superiores y a instaurar un diálogo intercultural paritario. En este contexto, una educación crítica e investigativa contribuye a la construcción de sujeto desde la valoración de la cultura como herramienta para la transformación de las comunidades afrodescendientes. La educación tiene el reto de asumir “en el caso de un diálogo

transcultural, el intercambio no es solo entre diferentes saberes sino también entre diferentes culturas” (De Souza Santos.2010, p.72).

La movilidad entre las estructuras de pensamiento permitidas por la mediación, promueven lugares comunes que facilitan el encuentro con lo diferente desde la argumentación, por ello, no se trata de negar al otro o a lo otro, se trata de convencerse de la propia existencia para dialogar en igualdad de condiciones. Se abre así, una posibilidad para la comprensión desde lo local, de tal manera que se produzca una herramienta pedagógica propia que afecte lo nacional y lo internacional para buscar comprensiones en los otros y aliados a una causa que es también el fundamento de la humanidad, en la medida en que se tiene la oportunidad de conocer, reconocer y comprender al otro, negado y excluido de la cultura.

Para el fortalecimiento de la identidad cultural étnica de las comunidades afrodescendientes, la Etnoeducación esta llamada para un diálogo intercultural, este ejercicio sólo es posible cuando se inicie un auto-reconocimiento. Para “ese salto político-epistémico, podemos entonces empezar a construir una agenda concreta, y no solamente teórica, de descolonización de nuestro universo académico” (Carvalho. 2010, p. 236). Esto implica prácticas culturales que permitan transformar la propia vida. Al considerar que “una representación social emerge donde existe un peligro para la identidad colectiva” (Moscovici. 1979, p. 121), entonces, es importante generar representaciones sociales con relación a la Etnoeducación que permitan construir identidades colectivas para enfrentar las violencias que afectan a las comunidades. Es la oportunidad para construir desde la educación la idea que “debemos imaginar otras formas de sociedad para el futuro” (De Sousa Santos en Vianello. 2011, p. 13).

Una manera de integrar en forma efectiva educación e identidad es la música como escenario de mediación de un elemento que cohesiona a las comunidades negras y permite escenificar “el poder de la música misma sobre la comunidad en la que es practicada” (Carvalho. 2003, p. 4). La música permite en el contexto de la construcción de identidades, es decir en “la (re)conquista del poder de narrar la historia propia –y, por lo tanto, de construir su imagen, su identidad–” (Meneses en Vianello. 2011, p. 37) hacer modificaciones desde un diálogo crítico a las raíces de las representaciones contemporáneas de lo que se quiere ser. Analizándolo así, hay en las músicas condiciones que favorecen la construcción de procesos Identitarios dado que “las identidades subjetivas como articulación de posiciones de sujetos no son cerradas sino caracterizadas por su especificidad y su apertura” (Oslender, 2004b, p. 65).

Una relación entre lo material y lo simbólico, es decir, entre la cultura y la política facilitada por la educación de tal manera que se empodere a las comunidades para generar herramientas simbólicas que faciliten la protección de las formas culturales porque “la “cultura” está separada de la “política” y por ello mismo es entendida sólo desde una dimensión simbólica y no política” (Wade, 1999, p. 26). Comprender la cultura desde una dimensión política ayuda a trazar proyectos Etnoeducativos donde se recrea a los colectivos, sus saberes y prácticas como mecanismos de transformación. Es decir, proyectos para generar formas dialógicas de ser a partir de la configuración de la colectividad.

Con elementos populares y ancestrales, el trabajo pedagógico permite la autoreflexión en un contexto de la modernidad donde las formas tradicionales son negadas y subvaloradas. De allí, que la educación como acción política requiere de prácticas reivindicativas de los procesos de construcción de la identidad. Es en este contexto, en que surge la necesidad de trabajar con herramienta que fusionen las TIC y los saberes afrolocales para potencializar la identidad cultural. Las herramientas Etnoeducativas deben promover un compromiso práctico con una educación que asume un rol político

en la construcción de sujetos Afros que ante todo son a partir de la colectividad. Se propone una educación que pueda “discutir la necesidad de una perspectiva afrodiaspórica que nos permitiera analizar las diferencias y particularidades, así como las articulaciones y comunes denominadores de las diversas historias de la diáspora africana en el continente americano” (Lao Montes, 2007. p 67).

Se concluye que la Etnoeducación para el empoderamiento de las comunidades afrodescendientes y para la inclusión, es una educación que inicia por el reconocimiento de lo propio para poder establecer diálogos con otras culturas y generar procesos interculturales desde el dialogismo que exige la comprensión del otro.

IV. OBJETIVO GENERAL:

-Analizar el impacto que tienen las mediaciones pedagógicas de aula en la construcción de identidad cultural de los estudiantes de la Institución Etnoeducativa Antonia Santos en Cartagena, Colombia.

IV.1 Específicos:

-Identificar experiencias de los docentes con prácticas pedagógicas que integren disciplinas y saberes ancestrales en las diversas asignaturas.

-Reflexionar y valorar el impacto que tienen las prácticas pedagógicas en el aprendizaje de los estudiantes

V. METODOLOGÍA.

Desde un enfoque de Investigación Pedagógica Cualitativa, se organizaron grupos focales de docentes con experiencias de utilizar mediaciones pedagógicas que articularan saberes ancestrales y saber disciplinar, enfatizando en la identificación de los resultados de las diferentes asignaturas, teniendo en cuenta el grado en el que se hizo la experiencia, la asignatura, el tema, la mediación pedagógica utilizada, el escenario, la didáctica, el saber ancestral y el saber disciplinar.

Para recolectar la información se utilizó la observación y la sistematización de los diálogos del grupo focal.

VI. RESULTADOS

En la investigación se llegó a los siguientes resultados:

Para las poblaciones Afro la identidad está ligada al territorio, esta fusión hace que desde los procesos educativos se utilice el territorio como base para comprender. Por lo tanto, contextualizar el conocimiento desde metodologías que faciliten llevar a la práctica los saberes populares y ancestrales, posibilita que el estudiantado vivencie el diálogo de saberes como una condición para el aprendizaje.

El aporte que hace la Cátedra de Estudios Afrocolombianos como asignatura es insuficiente, porque se centra en el discurso pedagógico en el aula. Es necesario incluir en su dinámica actividades fuera del aula que hagan de las interacciones artísticas, costumbres, folclóricas una vivencia más real.

La identidad cultural se construye en medio de una experiencia social de mestizaje, donde hay cosmovisiones que no dialogan con las lógicas de las comunidades e intentan eliminar cada vez con

mayor velocidad cuando hay disenso, no valorando el respeto y cuidado que hay que tener por el ser identitario de la cultura negra.

VII. CONCLUSIONES

La identidad cultural se construye desde múltiples dimensiones que afectan las representaciones de las personas afrodescendientes, pasa por develar los estereotipos que perviven en la memoria colectiva y trabajar desde la pedagogía, escenarios de valoración de la cultura ancestral y popular.

Es fundamental que desde todos los ámbitos de la escuela se genere un respeto hacia la diversidad, estimulando prácticas que permitan reconocer en el otro el ser diferente en raza, color, costumbres, tradiciones, algunas que pueden ser compartidas. Dando paso a la interculturalidad.

Este trabajo se constituye en un referente importante para la formación de los afrodescendientes al dimensionar su labor profesional como generador de transformación social

VIII. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almario, O. en Restrepo, E. Rojas, A. (2004) Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. El Pacífico: de región de refugio a espacio de inseguridad. Editorial Universidad del Cauca.

Arocha, J. (2005) Metrópolis y puritanismos en afrocolombia. Revista Antípoda No. 1. Pp. 79-108. Universidad Nacional.

Bajtín. M. (1995). Estética de la creación verbal. Traducción de Tatiana Buvnova. Siglo XXI editores, s.a. de cv. México

Becerra, M.J. (2008) Estrategias de visibilización de la diáspora africana en América Latina y el Caribe durante el nuevo milenio. Revista de ciencia política n° 5 p.p. 73-88. Universidad de Córdoba. Argentina.

Carvalho, J.J. (2003) La etnomusicología en tiempos de canibalismo musical. Una reflexión a partir de las tradiciones musicales afroamericanas. Revista Transcultural de Música (TRANS). No. 007, Barcelona.

Carvalho, J.J. (2010) Los estudios culturales en América Latina: interculturalidad, Acciones afirmativas y encuentro de saberes. Tabula rasa, núm. 12, pp. 229-251. Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, Colombia. Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=39617422013>

De Souza Santos (2010) Descolonizar el saber, reinventar el poder. Editorial Trilce. Universidad de la república. Montevideo-Uruguay.

De Souza Santos en Vianello (2011). Formas-Otras Saber, nombrar, narrar, hacer IV Training Seminario de jóvenes investigadores en Dinámicas Interculturales. CIDOB edición.

Barcelona. Disponible en: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Formas-Otras_Dec2011.pdf

Hall S. y Du Gay, P. (Comp.) (1996) Cuestiones de identidad Cultural. Amorrortu Editores. Buenos Aires- Madrid.

Lao Montes, A. (2007). Hilos descoloniales; trans-localizando los espacios de la diáspora africana. Universidad Colegio mayor de Cundinamarca: tabula rasa, julio-diciembre, numero 007. Bogotá, Colombia.

Moscovici, S. (1979). El psicoanálisis y su público. Traducción de Nilda María Finetti. Editorial Huemu. Buenos Aires.

Mosquera, C. Pardo, M. y Hoffmann, O. (2002). Las trayectorias sociales e identitarias de los Afrodescendientes en afrodescendientes en las Américas trayectorias sociales e identitarias.

Oslender, U. (2003) "Discursos ocultos de resistencia": tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. Revista Colombiana de Antropología, vol. 39, pp. 203-236. Instituto Colombiano de Antropología e Historia. Bogotá, Colombia. Disponible en:

<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=105018181007>

Oslender, U. (2004a) Geografías de terror y desplazamiento forzado en el Pacífico colombiano: conceptualizando el problema y buscando respuestas. En Restrepo, E y Rojas A. (Eds.)

Conflicto e (in)visibilidad Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Editorial Universidad del Cauca. Feriva- Cali.

Oslender, U. (2004b) Construyendo contrapoderes a las nuevas Guerras geo- económicas: caminos hacia una Globalización de la resistencia. Revista Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, No.2: 59-78.

Rojas, A. en Restrepo, E. Rojas, A. (2004) Conflicto e (in)visibilidad. Retos en los estudios de la gente negra en Colombia. Subalternos entre los subalternos: presencia e invisibilidad de la población negra en los imaginarios teóricos y sociales. Editorial Universidad del Cauca.

Wade, P. (1999) Traducción de Wilhelm Londoño, revisión de Enrique Jaramillo. Título original en inglés: "Working Culture. Making Cultural Identities in Cali, Colombia", en: *Current Anthropology*, Vol. 40. Nro. 4, pp: 449-471. Trabajando la Cultura: sobre la construcción de la identidad negra en Aguablanca, Cali.

**LOS OTROS MIGRANTES:
LA MOVILIDAD POR RAZÓN DE ESTUDIOS
DE LATINOAMÉRICA A ESPAÑA**

NURIA DEL ALAMO GÓMEZ

LOS OTROS MIGRANTES: LA MOVILIDAD POR RAZÓN DE ESTUDIOS DE LATINOAMÉRICA A ESPAÑA.

I. LAS FUENTES DE DATOS

Como señala García de Fanelli (2009:117) el estudio de la movilidad de académicos y de estudiantes resulta de suma complejidad, tanto por la diversidad de fenómenos que engloba (migración de científicos, estudiantes de grado o de posgrado, etc.), como por la escasa disponibilidad de datos homogéneos para dimensionar su escala.

Aún así, los datos que aportan organismos internacionales como la UNESCO y la OCDE, nos permiten afirmar que la movilidad internacional por razones de estudio constituye ya un fenómeno global en el que están implicadas todas las regiones del mundo, y que presenta una tendencia creciente y un importante dinamismo. Sin embargo al igual que en otro tipo de migraciones, al analizar los flujos se observan diferencias y variaciones significativas en cuanto a las regiones de origen y destino (Bermúdez, 2015:104), como veremos a continuación.

España se ha convertido en uno de los destinos preferidos por los estudiantes internacionales. En cifras globales, y según datos de la OCDE (2017), en 2015 acogía al 3% del total mundial de los estudiantes internacionales en el nivel terciario, y el 5,13% de los nuevos permisos de residencia por motivo de estudio en la UE en 2016, según EUROSTAT (2017).

La principal dificultad para medir este tipo de flujos migratorios estriba no solo en la existencia de diversas fuentes de datos, sino en los diferentes criterios utilizados por estas para definir que es un “estudiante extranjero”. En algunos casos incluso en la misma base de datos, como ocurre con los que recoge la OCDE, y que se obtienen de las aportaciones de información de los estados miembros en función de criterios propios de cada país.

En el caso de los datos procedentes de EUROSTAT, el criterio resulta más estable ya que se basa en un criterio jurídico y único para todos los países miembros, ya que muestran exclusivamente los permisos concedidos por motivos educativos, y expedidos al amparo de la Directiva 2004/114/CE¹, excluyendo así del cómputo a aquellos extranjeros extracomunitarios admitidos en un país de la UE por otros motivos (familiares, laborales, etc.). Sin embargo, los datos de EUROSTAT no permiten discriminar por el tipo de estudios que realizan estos extranjeros, ya que se encuentran incluidos todos los niveles educativos, aunque el porcentaje fundamental se refiere a estudiantes de educación terciaria o superior.

Esta diversidad de fuentes y criterios se repite en el caso de nuestro país. Con dos fuentes fundamentales de datos sobre estos estudiantes extranjeros en la educación superior, los que ofrece el Ministerio de Educación Cultura y Deporte (MECD), sobre el Sistema Universitario Español²; y los que ofrece el Registro Central de Extranjeros, gestionado por la Dirección General de la Policía, sobre permisos y autorizaciones concedidas al amparo de la actual Ley de Extranjería. Además, la Conferencia de Rectores de Universidades Españolas (CRUE), también incluye en sus memorias anuales “La Universidad Española en Cifras”, datos sobre los estudiantes extranjeros e internacionales en el sistema universitario español, aunque muy semejantes a los que ofrece el MECD. Como veremos a continuación, necesitaremos de todas

¹ Excepto para Reino Unido, Dinamarca y Suecia que no están obligados por la Directiva.

² Datos y Cifras del Sistema Universitario español. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras.html>

ellas para trazar el panorama de la movilidad internacional por estudios hacia España (del Álamo Gómez y Trejo Peña, 2017).

En cuanto a que mide cada una de las de datos, los datos ofrecidos por el MECD consideran “alumno extranjero” a aquel alumno matriculado en enseñanzas universitarias regladas y que carece de la nacionalidad española, independientemente de su situación jurídica en España. En esta categoría se incluyen por tanto a los alumnos extranjeros nacionales de países comunitarios y sus familias, y además cualquier ciudadano extranjero que se encuentre autorizado a residir en España por motivos laborales, de reagrupación familiar, o de asilo y refugio.

La limitación de estos datos ofrecidos por el MECD radica primero en la inclusión de ciudadanos comunitarios, y en segundo lugar, a que en el caso de los extranjeros extracomunitarios no discrimina en función de los motivos de su llegada a España. Sin embargo, los datos del MECD nos aportan datos que no facilita el Registro Central de Extranjeros, como el tipo de estudios que estos realizan (Grado o Master).

Para la segunda fuente de datos, el Registro Central de Extranjeros³ (gestionado por la Dirección General de la Policía), el concepto de “estudiante extranjero” se corresponde, sin embargo, con el de poseedor de una autorización de estancia por estudios, en virtud de la Directiva 2004/114/CE, excluyendo de esta definición, y por tanto de los datos estadísticos, a los estudiantes extranjeros comunitarios, que por pertenecer al Régimen Comunitario, no están obligados a obtener dicha autorización de estancia por estudios, así como a los extranjeros admitidos en España por otro motivos.

La ventaja principal de esta fuente es la utilización de un criterio jurídico claro para definir al extranjero admitido en España con la finalidad principal de realizar estudios, excluyendo a todos aquellos extranjeros que se encuentran en nuestro país por motivos laborales, de reagrupación familiar etc. y que adicionalmente se matriculan en un centro universitario. Estas razones la convierten en la más adecuada para medir el fenómeno de la movilidad internacional por razón de estudios hacia España, fundamentalmente porque es a este colectivo al que se le aplica el especial régimen jurídico de la estancia por estudios. Sin embargo, posee algunas desventajas como son la falta de información acerca del tipo de estudios que realiza el extranjero, la inclusión de otros estudiantes extranjeros no universitarios, y también de los familiares de estos estudiantes (que según nuestra normativa reciben idéntico permiso). Afortunadamente, los datos de los permisos para familiares se pueden desagregar, no son cuantitativamente relevantes.

II. LOS ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN ESPAÑA.

Según muestra el Informe “Datos y Cifras del Sistema Universitario Español” del MECD (2016), en el curso 2014-2015 el 5,6% de los estudiantes universitarios eran extranjeros, es decir carecían de la nacionalidad española.

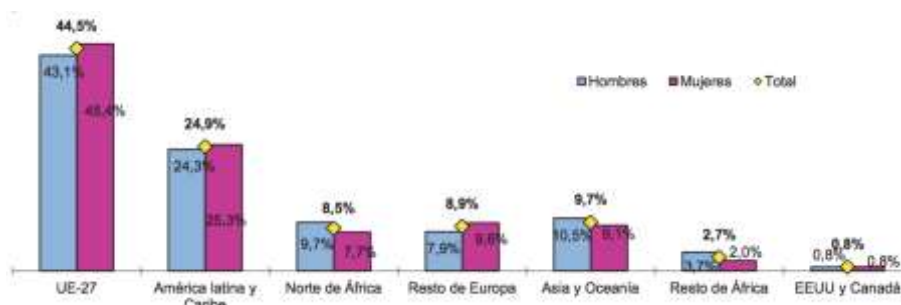
Sin embargo esta presencia es muy desigual si atendemos al tipo de estudios que realizan. Así solo el 4,1% estudian un Grado⁴, frente al 17,8%, que realizan estudios de Master, o el 22,8% que realizan estudios de Doctorado al amparo del RD 99/2011.

En cuanto a los estudiantes de Grado y 1^{er} y 2^o ciclo, su origen es fundamentalmente comunitario, con un 44,5% de los mismos que procede de países miembros de la UE, seguidos de los que proceden de América Latina y Caribe con el 24,9% (ver Gráfico 1).

³ Desde el año 1999 hasta el año 2009 estos datos se ofrecían a través del Anuario Estadístico, de la Secretaría de Estado de Inmigración y Emigración del Ministerio de Trabajo e Inmigración.

⁴ Se incluyen en esta apartado los estudios de 1^o y 2^o ciclo que aún se imparten.

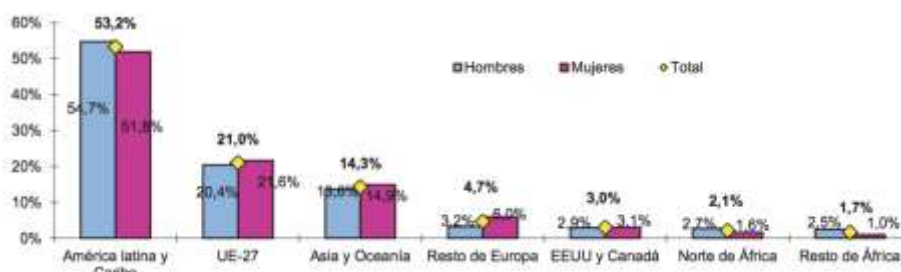
GRÁFICO 1. ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE GRADO Y 1^{ER} Y 2^O CICLO POR SEXO Y LUGAR DE PROCEDENCIA (CURSO 2014-15)



Fuente: MECD, 2016. *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español: Curso 2015-2016.*

Sin embargo, cuando atendemos a la procedencia de los alumnos extranjeros que cursan Máster en nuestro país, curiosamente se encuentra invertida respecto a los de Grado, así el 53,2% de los estudiantes extranjeros de Máster proceden de América Latina y Caribe mientras que solo el 21,7% procede de países miembros de la UE (Gráfico 2).

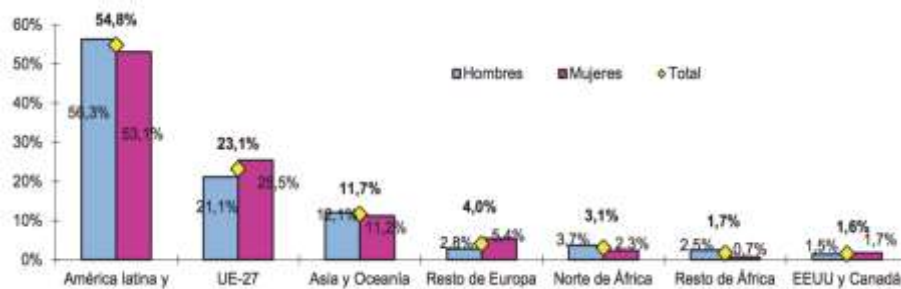
GRÁFICO 2. ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE MÁSTER POR SEXO Y LUGAR DE PROCEDENCIA (CURSO 2014-15)



Fuente: MECD, 2016. *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español: Curso 2015-2016.*

Esta distribución se repite en el caso de los estudiantes extranjeros de Doctorado (Gráfico 3), donde los procedentes de América Latina y Caribe suponen más de la mitad de los matriculados (54,8%).

GRÁFICO 3 ESTUDIANTES EXTRANJEROS DE DOCTORADO POR SEXO Y LUGAR DE PROCEDENCIA (CURSO 2014-15)



Fuente: MECD, 2016. *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español: Curso 2015-2016.*

Como comentamos con anterioridad, los datos sobre extranjeros en el sistema universitario español que nos facilita el MECD nos permiten conocer el *stock* y la evolución del número de extranjeros que realizan estudios universitarios. Sin embargo, en estos datos, además de los ciudadanos comunitarios se ven incluidos, sin duda, la “segunda generación” de inmigrantes. Constituida esta “segunda generación” tanto por aquellos que nacieron en el país de origen y llegaron a España por reagrupación familiar, o ya nacieron en nuestro país pero que no han adquirido, ni les ha sido atribuida, la nacionalidad española, y por tanto engrosan los datos de extranjeros extracomunitarios. También se encuentran entre ellos, los propios inmigrantes por razones económicas, que una vez establecidos en España han retomado los estudios que abandonaron en sus país de origen, o simplemente los inician. E incluso se pueden encontrar entre ellos algunos de los casi más de 20.000 solicitantes de asilo que presentaron su solicitud durante los años 2014 y 2015 (Ministerio del Interior, 2015 y 2016).

El objeto de estudio de comunicación son, de entre todos ellos, aquellos que llegaron y llegan cada año a España con el fin único o principal de realizar estudios. Así que para dimensionar el fenómeno debemos atenernos al análisis de los datos que nos proporciona el Registro Central de Extranjeros, sobre autorizaciones de estancia por estudio, al amparo de los dispuesto en nuestra normativa de extranjería.

III. LOS EXTRANJEROS ADMITIDOS EN ESPAÑA POR RAZONES DE ESTUDIO.

Como vimos en el epígrafe anterior, para analizar la movilidad internacional por razones de estudio hacia España de estudiantes universitarios, los datos más útiles son los que ofrece semestralmente el Observatorio Permanente de la Inmigración, con datos del Registro Central de Extranjeros, sobre permisos y autorizaciones concedidas al amparo de la actual Ley de Extranjería.

Estos datos incluyen a estudiantes de otros niveles educativos diferentes al Grado y Posgrado, que podemos identificar por la edad (de 0 a 16 años) pero que suponen una mínima parte de estas autorizaciones de estancia por estudios y que en muchos casos se trata de los propios acompañantes, fundamentalmente descendientes, de los propios estudiantes extranjeros que obtienen idéntica autorización.

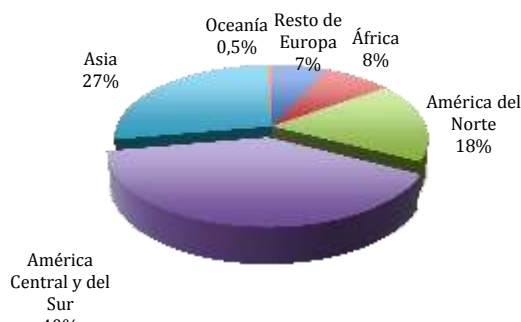
Este Registro Central de Extranjeros recoge datos referidos al volumen de extranjeros con autorización de estancia por estudios en vigor⁵ y sus principales características, y se nos ofrecen desagregados en función de diferentes variables.

IV. EL ORIGEN DE LOS EXTRANJEROS ADMITIDOS CON FINES DE ESTUDIO.

Actualmente, si atendemos al origen de los estudiantes extranjeros agrupados por continentes y subcontinentes tal y como se recogen en el Registro Central de Extranjeros, el grupo más representativo lo constituyen los estudiantes procedentes de América Central y del Sur con un 40% del total (Gráfico 4), seguidos de Asia con el 27%, América del Norte, África y la Europa no comunitaria.

⁵ No se incluyen en estos datos los extranjeros autorizados a una estancia de menos de 90 días, es decir de corta duración.

GRÁFICO 4. EXTRANJEROS ADMITIDOS CON FINES DE ESTUDIO EN ESPAÑA POR CONTINENTES Y SUBCONTINENTES (31-12-2017).



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Pero, si al porcentaje correspondiente a América Central y del Sur, le sumamos el correspondiente a México, y agrupamos a los países Iberoamericanos (incluido Brasil), estos alcanzan un 45% del total de los extranjeros admitidos con fines de estudio en nuestro país. Es decir casi uno de cada dos estudiantes extranjeros e España procede de un país Iberoamericano.

GRÁFICO 5. EXTRANJEROS ADMITIDOS CON FINES DE ESTUDIO EN ESPAÑA POR REGIONES DE ORIGEN (31-12-2017).



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Sin embargo la representatividad de las diferentes nacionalidades en ese 45% es muy diferente (Tabla 1). Colombia ocupa el primer lugar desde el inicio de la serie de datos estudiada, seguida de México, que sin embargo ha reducido su presencia casi un 50%.

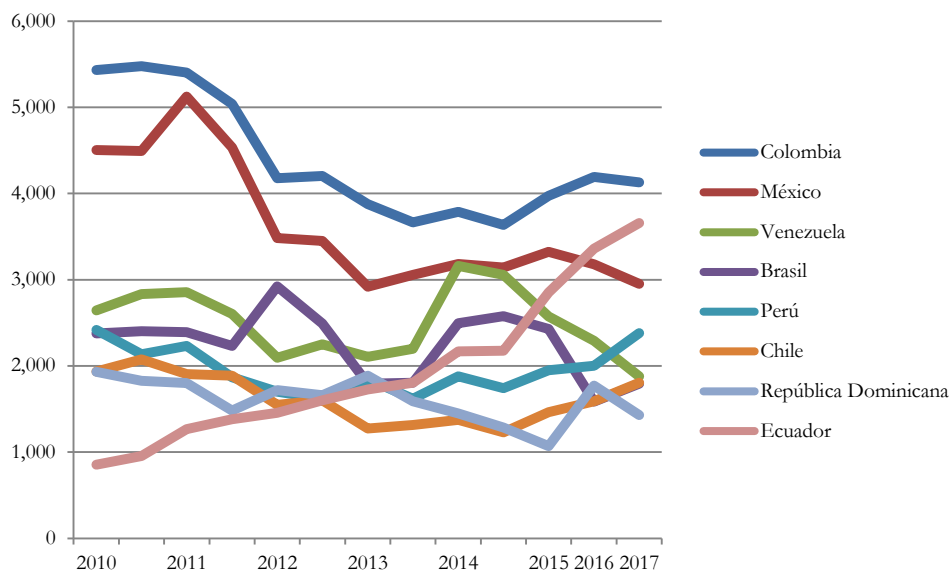
TABLA 1. EXTRANJEROS CON AUTORIZACIÓN DE ESTANCIA POR ESTUDIOS, EVOLUCIÓN DE LAS NACIONALIDADES MÁS NUMEROSAS A 31 DE DICIEMBRE.

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017
Colombia	5.434	5.403	4.177	3.876	3.789	3.975	4.191	4.131
México	4.506	5.126	3.484	2.918	3.184	3.325	3.178	2.953
Venezuela	2.645	2.857	2.095	2.106	3.159	2.575	2.291	1.880
Brasil	2.378	2.393	2.923	1.792	2.495	2.427	1.586	1.795
Perú	2.419	2.230	1.702	1.846	1.879	1.949	2.001	2.380
Chile	1.935	1.905	1.550	1.275	1.375	1.463	1.591	1.806
República Dominicana	1.932	1.802	1.720	1.886	1.449	1.070	1.771	1.428
Ecuador	853	1.266	1.456	1.725	2.168	2.853	3.362	3.658

Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Cabe destacar la trayectoria ascendente de algunos de estos grupos nacionales, especialmente la de los estudiantes ecuatorianos que hace una década no alcanzaban el millar y según los últimos datos son ya más de 3.500.

GRÁFICO 6. EVOLUCIÓN DE LOS GRUPOS NACIONALES MÁS NUMEROSOS (2010-2017)



Fuente: Elaboración propia con datos del Observatorio Permanente de la Inmigración.

Otros grupos nacionales crecen de forma más discreta, y otros se mantienen estables durante todo el ciclo, como ocurre con los estudiantes peruanos y chilenos.

Los patrones de asentamiento por Comunidades Autónomas y universidades se explicarían también por los lazos históricos de algunas universidades españolas con instituciones educativas en otros países, así como el establecimiento más reciente de convenios de cooperación educativa, que moldean este mapa de los estudiantes extranjeros en nuestro país. Un buen ejemplo es el de la Universidad de Salamanca, que como inspiradora de las primeras universidades latinoamericanas, ha mantenido este vínculo secular atrayendo a un número extraordinario de estudiantes latinoamericanos.

Esta particular distribución geográfica e incluso por universidades, de los estudiantes extranjeros en función de su nacionalidad, señala la formación de redes sociales y de apoyo en los lugares de destino, tal y como se han descrito para otros tipos de flujos migratorios como los económicos. Estas redes favorecen la movilidad de estudiantes de una nacionalidad u origen hacia una universidad determinada, en función de los contactos previos a través de compatriotas, que facilitan la llegada y establecimiento.

También debemos destacar como moduladores de estos flujos las modificaciones legislativas y las políticas de visados, más o menos restrictivas que desarrollan las diferentes representaciones consulares españolas en Iberoamérica, para con los extranjeros que visitan España.

V. BIBLIOGRAFÍA

del Álamo Gómez, N., y Trejo Peña, A. P. (2017). Fuentes de datos para estimar la movilidad estudiantil de origen latinoamericano en el sistema universitario español. Madrid: Observatorio Iberoamericano sobre Movilidad Humana, Migraciones y Desarrollo.

http://www.comillas.edu/images/OBIMID/boletines_e_informes/Informe_OBIMID_Junio_2017.pdf

Bermúdez Rico, R.E. (2015) “La movilidad internacional por razones de estudio: Geografía de un fenómeno global”, en *Migraciones internacionales*, 8 (1).

EUROSTAT (2017) Migration and migrant population statistics. Residence permits statistics http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Residence_permits_statistics#First_residence_permits_by_reason

García de Fanelli, A. (2009) “La movilidad académica y estudiantil: reflexiones sobre el caso argentino”, en S. Didou Aupetit y E. Gérard (eds.), *Fuga de cerebros, movilidad académica, redes científicas. Perspectivas latinoamericanas*, IESALC-CINVESTAV-IRD, México.

MECD. Ministerio de Educación Cultura y Deporte (2016). *Datos y Cifras del Sistema Universitario Español: Curso 2015-2016*. Secretaría General Técnica Subdirección General de Documentación y Publicaciones. <http://www.mecd.gob.es/dms/mecd/educacion-mecd/areas-educacion/universidades/estadisticas-informes/datos-cifras/Datos-y-Cifras-del-SUE-Curso-2014-2015.pdf>

Ministerio del Interior (2015). Asilo en cifras 2014. Dirección General de Política Interior, Subdirección General de Asilo (Oficina de Asilo y Refugio). Madrid. Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica.

http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo_en_cifras_2014_126150899.pdf/6e403416-82aa-482f-bcda-9a38e5a3a65c

Ministerio del Interior (2016). Asilo en cifras 2015. Dirección General de Política Interior, Subdirección General de Asilo (Oficina de Asilo y Refugio). Madrid. Ministerio del Interior, Secretaría General Técnica.

http://www.interior.gob.es/documents/642317/1201562/Asilo_en_cifras_2015_126150899.pdf/d55726d0-8b87-4e35-a3c3-3d953b6003b9

OECD (2017), *Education at a Glance 2017: OECD Indicators* (Summary in Spanish), OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/7da6001b-es>.

**INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR:
POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS
NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA
DE SANTANA (UFFS) NA BAHIA**

SILVA DE CARVALHO OLIVEIRA, CARINA

INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS) NA BAHIA

I. INTRODUÇÃO

A Política de Ações Afirmativas no Brasil ainda é muito recente. Durante muito tempo o Estado brasileiro negou a existência do racismo no país optando por políticas universalistas que desconsideravam as diferenças construídas ao longo da história, corroborando desta forma para reproduzi-las. Apesar da Constituição do Brasil de 1988 garantir que todos são iguais, independente de raça, cor, classe, gênero, religião, todavia pesquisas¹ comprovam que “o racismo e o preconceito seguem exercendo influência importante na vida das pessoas, em todos os campos das relações sociais. A desconstrução do racismo e a promoção da igualdade racial continuam a desafiar a democracia brasileira” (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2008, p. 314). Isso demonstra que apesar dos avanços e das transformações ocorridos em virtude da redemocratização no país, não corroborou para a redução das desigualdades, haja vista que vivemos numa sociedade racialmente segregada², imperando o discurso que se vive uma democracia racial no país (Fry, 2005). Segundo Munanga (2003, p.1) “Vozes eloquentes, estudos acadêmicos qualitativos e quantitativos recentes realizados pelas instituições de pesquisas respeitadíssimas como o IBGE e o IPEA não deixam dúvidas sobre a gravidade gritante da exclusão do negro, isto é, pretos e mestiços na sociedade brasileira”. As ações afirmativas para além da promoção do ingresso de uma população específica na universidade estimulam o debate sobre a questão racial que, no Brasil chega com mais de um século de atraso; questionando desta forma, a falta de diversidade em instituições de Ensino Superior e as consequências advindas do passado escravocrata, excludente, com uma abolição inacabada para os negros e quilombolas e de violência e genocídio para índios. A ausência de políticas públicas voltadas para esses indivíduos acirrou as desigualdades já latentes (Carvalhoes, Feres Júnior & Daflon, 2013).

O debate atual sobre ações afirmativas no Brasil está diretamente relacionado ao sistema de “cotas” nas universidades, voltadas para a garantia do ensino superior no país (Carvalhoes, Feres Júnior & Daflon, 2013). A distribuição das vagas entre classes e raça nos dias atuais permanece desigual e os negros, índios e quilombolas são os que mais vivenciam essas diferenças. Entretanto não há garantia de que após o surgimento da política de ações afirmativas o acesso a universidade ocorra de forma igualitária para essa população (Schworcz, 1998; Santos, 2000; Gomes, 2001; Lewgoy, 2005; Paixão, 2014).

II. A UEFS: POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS

A política de ações afirmativas foi implantada na Universidade Estadual de Feira de Santana, desde o semestre letivo de 2007.1 e reserva 50% de suas vagas em todos os cursos para estudantes oriundos (as) de escola pública e, dentre esses, 80% para negros (as), e 20% para não-negros (as), além de duas vagas extras por curso destinadas a indígenas e quilombolas. Os convocados necessitam enquadrar-se nos padrões de estabelecidos pelo edital, que incluem a

¹Disponível em IPEA: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf

² Diante do contexto histórico e racial (fora das teorias raciais do século XIX), mas dentro do contexto de discriminação que se dá em relação à população negra e mestiça na sociedade brasileira.

condição de serem estudantes advindos de escolas públicas, tendo estudado todo ensino médio e pelo menos duas séries do ensino fundamental.

As cotas adicionais visam garantir, duas vagas a mais em cada curso, em cada turma, preenchidas, exclusivamente, por integrantes dos povos indígenas reconhecidos pela Fundação Nacional do Índio-FUNAI³ e/ou por integrantes das comunidades quilombolas reconhecidas pela Fundação Palmares⁴. Nos primeiros anos, as duas vagas tinham caráter cumulativo. Posteriormente houve uma mudança, garantindo uma vaga para cada segmento.

A UEFS ainda disponibiliza um limite de vagas de isenção da taxa do vestibular para as pessoas que atendam os seguintes critérios: tenham cursado os três anos do ensino médio ou equivalente, exclusivamente em estabelecimento da rede pública de ensino. Quanto à origem escolar, entende-se por estabelecimento da rede pública de ensino, tão-somente, aquele criado e mantido pelos Governos Municipal, Estadual e/ou Federal; ter cursado os dois primeiros anos e estar cursando o último ano do ensino médio, em estabelecimento da rede pública de ensino; estar cursando o ensino médio através de exames supletivos, ou curso equivalente, em estabelecimento da rede pública de ensino, e comprovar a aprovação em Português e Matemática, até a data do pedido de isenção; não ter diploma de nível superior; não estar matriculado em qualquer instituição de ensino superior.

No que se refere aos indígenas e quilombolas, suas respectivas comunidades devem ser reconhecidas pelos órgãos competentes. No caso dos índios a FUNAI e quilombolas a Fundação Palmares. Especificamente para os indígenas três fatores são exigidos dos candidatos para convocação, posterior a sua aprovação: ser aldeado (residir em aldeia), declarar-se indígena (auto-afirmação) e por último, possuir uma declaração da comunidade reconhecendo o candidato como membro da aldeia. Em relação aos candidatos quilombolas os critérios estabelecidos são: apresentar documento comprobatório de residência em comunidades remanescentes quilombo reconhecidas pela Fundação Palmares.

III. NEGROS (AS)

Os grupos raciais diferem no que diz respeito às características epidemiológicas, demográficas, socioeconômicas e quanto ao acesso a serviços, dentre outros. Acerca dessa afirmação, o Censo 2010 indica que os pretos e pardos estão em maior proporção no grupo de pessoas abaixo de 40 anos; já os brancos têm maior proporção entre os idosos – maiores de 65 anos e, principalmente, maiores de 80 anos de idade – o que pode estar ligado diretamente às diferenças de condições de vida e acesso a cuidados de saúde, bem como à participação desigual na distribuição de renda.

O Censo Demográfico de 2010 apontou a grande diferença que existe no acesso a níveis de ensino pela população negra. No grupo de pessoas de 15 a 24 anos, que frequentava o nível superior, 31,1% dos estudantes eram brancos, enquanto apenas 12,8% eram negros e 13,4%

³A Fundação Nacional do Índio – FUNAI é o órgão indigenista oficial do Estado brasileiro. Criada por meio da Lei nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967, vinculada ao Ministério da Justiça, é a coordenadora e principal executora da política indigenista do Governo Federal. Sua missão institucional é proteger e promover os direitos dos povos indígenas no Brasil. Cabe à FUNAI promover estudos de identificação e delimitação, demarcação, regularização fundiária e registro das terras tradicionalmente ocupadas pelos povos indígenas, além de monitorar e fiscalizar as terras indígenas. A FUNAI também coordena e implementa as políticas de proteção aos povos isolados e recém-contratados. É, ainda, seu papel promover políticas voltadas ao desenvolvimento sustentável das populações indígenas.

⁴Fundada em 22 de agosto de 1988 pelo governo federal a Fundação Cultural Palmares é considerada a primeira instituição pública voltada para a promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira.

pardos. A publicação também traz um dado conhecido: os brancos continuam recebendo salários mais altos e estudando mais que os negros (pretos e pardos).

Os dados abaixo elaborados pelo GEMAA (2013) apontam mudanças no que se refere ao acesso de negros e pardos no Ensino Superior do Brasil.

GRÁFICO 1: PORCENTAGEM DE NEGROS E PARDOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS
FONTE: GEMAA (2013) O IMPACTO DA LEI 12.711/12 SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS

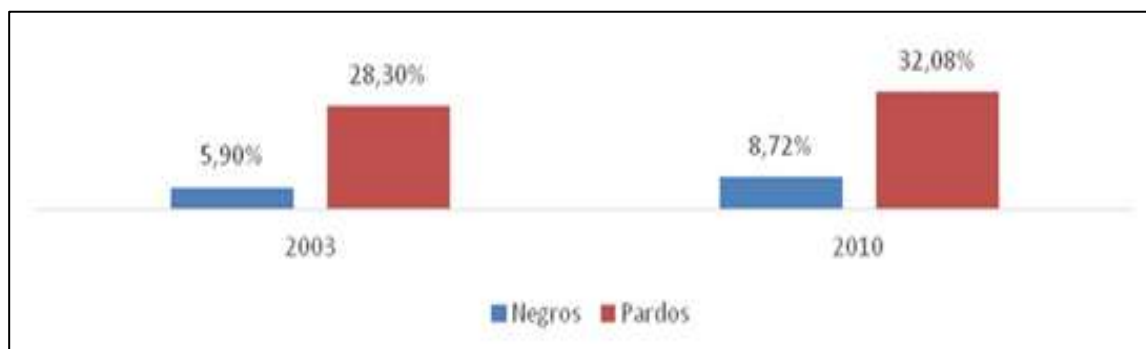
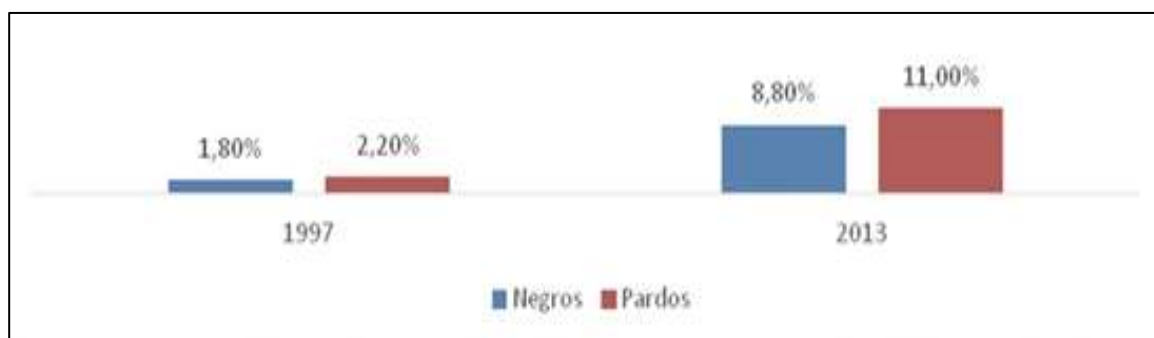


GRÁFICO 2: PORCENTAGEM DE NEGROS E PARDOS QUE CURSAM OU PORTAM DIPLOMA DE GRADUAÇÃO. FONTE: GEMAA (2013) O IMPACTO DA LEI 12.711/12 SOBRE AS UNIVERSIDADES FEDERAIS



Diante da realidade acima exposta, nota-se que, em comparação com os pardos, os negros ainda permanecem em posição de desigualdade. No que tange ao mercado de trabalho, segundo os dados da Pesquisa Mensal de Emprego, o PME, do IBGE (2013), um trabalhador negro no Brasil ganha, em média, pouco mais da metade (57,4%) do rendimento recebido pelos trabalhadores de cor branca. Embora essa desigualdade tenha diminuído nos últimos dez anos, ela continua bastante alta. Se compararmos esses mesmos resultados com a PME de 2003, pretos e pardos ganhavam 48,4% em comparação aos brancos, evidenciando, assim, portanto uma melhoria de 9% em dez anos.

De acordo com Guimarães (2003, p. 257) “a classe socioeconômica interfere no desempenho dos membros de todos os grupos de cor: quanto maior a classe socioeconômica do candidato, melhor o seu desempenho, maiores as chances de acesso”. Diante dessa afirmação, é possível analisar que, para a população negra, o desafio para acessar a universidade é maior do que para outros indivíduos.

No que se refere à realidade dos negros, após implementação das cotas na UEFS, é animador no quesito acesso, todavia no que tange à permanência, apesar dos dados comprovarem um número pequeno de abandono ou cancelamento de matrícula, percebe-se que não existe uma

política de permanência com recorte racial na universidade. Assim, os estudantes negros que moram em Feira de Santana se veem sem acesso a alguns programas de permanência como, por exemplo, a bolsa auxílio, destinada a estudantes que estão na residência universitária.

IV. INDÍGENAS

A presença de estudantes indígenas no acesso no Ensino Superior tem problematizado e evidenciado as incoerências e controvérsias do modelo homogeneizador na qual as universidades são construídas e direcionadas. A diversidade étnico-racial do país, refletida nas variadas formas de inclusão de negros e indígenas e quilombolas nas universidades, sobretudo, a partir da última década, por meio da luta dos Movimentos Negro e Indígena pelo acesso ao Ensino Superior, tem contribuído para a formação de um quadro cada vez mais heterogêneo da composição dos universitários e pós-graduandos.

Ainda no que tange à educação para os povos indígenas, Silva e Azevedo (1995), abordam de forma nítida o que ocorre na educação para esta população, mostrando a importância para mudanças de modelos utilizados no País para atendê-los:

[...] Em poucas palavras, desde a chegada das primeiras caravelas até meados do século XX, o panorama da educação escolar indígena foi um só, marcado pelas palavras de ordem catequizar, civilizar e integrar ou, em uma cápsula, pela negação da diferença. E não se pense que este paradigma é coisa do passado. Grande parte das escolas indígenas hoje em nosso país têm como tarefa principal a transformação do outro em algo assim como um similar, que, por definição, é algo sempre inferior ao original. Não é por outra razão, diga-se de passagem, que os currículos empregados nas escolas indígenas oficialmente reconhecidas, sejam tão radicalmente idênticos aos das escolas dos não-índios...” (Silva & Azevedo, 1995, p. 536).

De acordo com o MEC (2008), as bases legais para reger a educação no país para a população indígena são: a Constituição Federal de 1988 – artigos: 210, 215, 231 e 232; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – artigos: 26, 32, 78 e 79; Plano Nacional de Educação (Lei 10.172 - 9 de janeiro de 2001) – Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; Parecer 14/99 – Conselho Nacional de Educação; Resolução 03/99 – Conselho Nacional de Educação e o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT.

Em 1999, por meio do Parecer 14 e da Resolução 03, o Conselho Nacional de Educação, com fulcro na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Constituição Federal, instituiu a categoria “escola indígena” nos sistemas de ensino do país. As mesmas deveriam ser criadas atendendo, sobretudo, a “normas e ordenamentos jurídicos próprios”, com o intuito de promover o ensino intercultural e bilíngue, “visando à valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica” (art.1, Resolução Câmara de Educação Básica-CEB, nº03).

Nestes termos, para garantir a especificidade dessa nova categoria de escola e modalidade de ensino, o Conselho Nacional de Educação definiu os elementos básicos para a organização, estrutura e funcionamento destas escolas, que deveriam ser localizadas em terras habitadas por comunidades indígenas, com vistas ao atendimento exclusivo a essas comunidades, por meio do ensino ministrado em suas línguas maternas, e contando com uma organização escolar própria. Esta organização escolar autônoma deveria ser elaborada com a participação da comunidade indígena, levando-se em consideração as estruturas sociais, práticas socioculturais e religiosas, atividades econômicas, formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem, além do uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena (Art. 2 e 3, Res. CEB 03).

Segundo o MEC (2008), os dados do Censo Escolar INEP/MEC 2006 apontam a existência de 2.422 escolas funcionando nas terras indígenas, atendendo a mais de 174 mil estudantes. Nessas escolas, trabalham aproximadamente 10.200 professores, 90% deles indígenas. 1.113 escolas estão vinculadas diretamente às Secretarias Estaduais de Educação. Outras 1.286 escolas, principalmente nos estados do Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Amazonas, Pará, Paraná, Bahia, Paraíba e Espírito Santo, são mantidas por Secretarias de Educação de 179 municípios. Existem ainda algumas escolas indígenas mantidas por projetos especiais, como da Eletronorte, e por entidades religiosas. Estas escolas são declaradas no Censo Escolar como “escolas particulares”.

V. QUILOMBOLAS

Quilombolas são descendentes de africanos escravizados que mantêm tradições culturais, de subsistência e religiosas ao longo dos séculos (Pereira & Almeida, 2003). A Constituição de 1988, através do artigo 68, garantiu que a legalização fundiária fosse a premissa para a efetivação do direito dos remanescentes de quilombo, ressaltando que: “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes títulos respectivos” (art. 68/Ato das Disposições Constitucionais Transitórias / CF 1988). No Brasil, a Fundação Cultural Palmares tem como função formalizar a existência destas comunidades, assessorá-las juridicamente e desenvolver projetos, programas e políticas públicas de acesso à cidadania. Atualmente, mais de 1.500 comunidades, espalhadas por todo território nacional, são certificadas por esta fundação.

Apesar da Constituição de 1988 reconhecer o direito à terra para os remanescentes de quilombos, apenas no ano de 2003 foi assinado o decreto nº 4.887/2003, do então Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, concedendo a essas populações o direito à autoatribuição como “único critério para identificação das comunidades quilombolas”, tendo como principal amparo a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que prevê o direito de autodeterminação dos povos indígenas e tribais. Segundo o referido decreto que regulamenta o procedimento de regularização fundiária, no que se refere ao conceito de terras quilombolas, pode-se afirmar que “são terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos as utilizadas para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural”.

A formação de quilombos é um aspecto pouco estudado no Brasil. Menos ainda é a relação entre os quilombos e a sociedade que os cercava. Embora os especialistas sobre o assunto já tenham chamado atenção para o engano, predomina uma visão do quilombo que o coloca isolado no alto da serra, formados por centenas de escravos fugidos que se uniam para reconstruir uma vida africana em liberdade, ou seja, permanece uma concepção “palmarina” do quilombo enquanto sociedade alternativa. Um grande número de quilombos, talvez a maioria, não foi assim. Os fugitivos eram poucos, se estabeleciam próximos a povoações, fazendas, engenhos, lavras, as vezes nas imediações de importantes centros urbanos, e mantinham relações ora conflituosas, ora amistosas, com diferentes membros da sociedade envolvente. Sociedade envolvente e também absorvente, no sentido de que os quilombolas, circulavam com frequência entre seus quilombos e os espaços “legítimos” da escravidão (Reis & Gomes, 1996, p. 332).

A noção antiga de quilombo, baseada nas ideias oriundas das legislações do Brasil Colônia tornou-se de certa forma uma barreira para legislação vigente. A afirmação mais comum no Brasil é de que os quilombos teriam se extinguido no passado e desta forma permanecem as interpretações equivocadas tanto de juristas quanto do senso comum, dificultando o acesso dos quilombolas ao direito a terra.

Nestes termos, o que caracteriza o quilombo não é a homogeneidade étnica, o isolamento ou a fuga da escravidão, mas sim a resistência e a autonomia. A tabela abaixo demonstra, de

acordo com dados fornecidos pela Fundação Palmares, atualizados em 2014, a distribuição de comunidades remanescentes de quilombo por região no país:

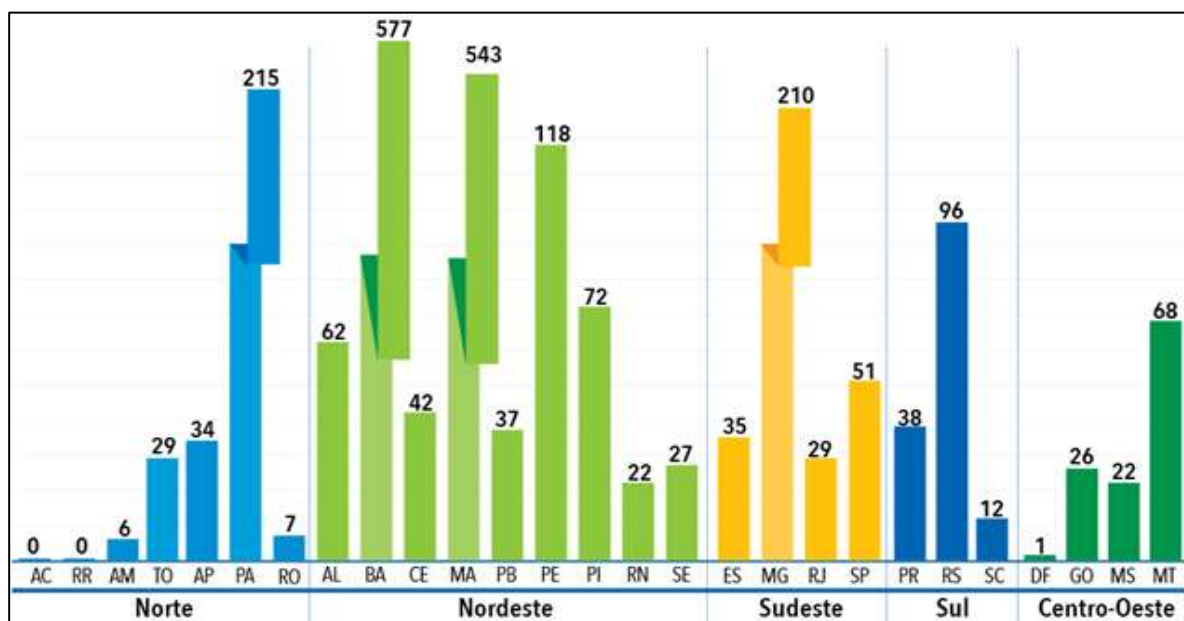
TABELA 1: COMUNIDADES REMANESCENTE DE QUILOMBO POR REGIÃO

QUADRO GERAL POR REGIÃO		
NÚMERO	UF	TOTAL DE *CRQs
01	NORTE	301
02	NORDESTE	1514
03	CENTRO-OESTE	119
04	SUDESTE	340
05	SUL	157
TOTAL/ ANO		2431

Fonte: Fundação Palmares (2014).* Comunidades Remanescentes de Quilombo.

Os dados indicam que o Nordeste do país é a região com maior número de registros de comunidades quilombolas, o que gera um impacto bastante significativo no que se refere ao acesso dessa população nas universidades, principalmente nas universidades públicas da região. Faz-se necessário reconhecer essas desigualdades e principalmente ampliar o número de vagas para este público e garantir um ensino de qualidade capaz de tornar o acesso às vagas reservadas uma garantia. Segundo Duprat (2003, p. 248), Procuradora Regional da República e membro da 6ª Câmara de Coordenação e Revisão das Populações Indígenas e Minorias Étnicas do Ministério Público Federal, Brasília/DF: “São enormes as questões que se colocam no dia a dia, e o Estado brasileiro ainda não aprendeu a lidar com essa diversidade étnica; toda prestação de serviços oferecida pelo Estado parte de uma perspectiva única”.

GRÁFICO 3: NÚMERO DE COMUNIDADES QUILOMBOLAS NO BRASIL



Fonte: Sistema de Monitoramento da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (2003).

É possível notar que a Bahia é o estado onde existem mais registros de comunidades remanescentes de quilombo, seguido pelo Maranhão, ambos na região nordeste. De acordo com o antropólogo e professor de políticas públicas, Berno (2003), os operadores do direito precisam reconhecer essas diferenças e balizar suas decisões a partir delas.

Sobre esses desafios, constata-se que não só os aparelhos jurídicos como também a sociedade desconhece as características das comunidades quilombolas (Pereira & Almeida, 2003). Essa é uma das dificuldades apontadas por alguns estudantes da UEFS que afirmam que são alvos de desconfiança por parte de outros colegas, sobretudo para aqueles cuja tonalidade da pele é branca. Nas reuniões da Comissão de Ações Afirmativas, os estudantes representantes dos quilombolas faziam referência a diversas situações vividas por eles no ambiente da universidade, como se atribuíssem a eles a má fé de se aproveitarem da política de ações afirmativas para ter acesso à universidade. Indicam também que alguns estudantes quilombolas utilizavam desse “artifício” para não se identificar como cotistas na UEFS. Acerca disso Passos (2007, p. 2), ao falar sobre o art. 68 / ADCT / CF 1988, refere que:

No texto do artigo, apesar do conceito ambíguo de “remanescentes das comunidades de quilombos”, surge uma nova conceituação de Quilombo que põe por terra a visão já consagrada pela “história oficial” e arraigada no senso comum de serem quilombos comunidades formadas por escravos fugidos, logo, isolados e constituídos apenas por negros. Por isso o espanto quando se fala sobre comunidades quilombolas presentes e atuantes nos dias de hoje, no campo e na cidade, passados mais de cem anos do fim do sistema escravocrata.

De acordo com Anjos (2006, p. 82):

São várias as questões estruturais relacionadas à cultura africana no Brasil que continuam merecendo investigação, conhecimento e intervenção. Entretanto, o esquecimento das comunidades remanescentes de antigos quilombos, sítio geográfico onde se agrupavam povos negros que se rebelavam contra o sistema escravista da época, formando comunidades livres, constitui uma questão emergencial e de risco na sociedade brasileira.

Ao relacionarmos os dados sobre o investimento do governo em políticas públicas no país, percebemos que o Nordeste é a região com menor acesso às políticas de saúde, trabalho e educação, entre outras, e a população quilombola sofre com reflexo dessa desigualdade. Segundo Scott (2005, p. 15) “a igualdade é um princípio absoluto e uma prática historicamente contingente. Não é a ausência ou eliminação da diferença, mas sim o reconhecimento da diferença e a decisão de ignorá-la ou de levá-la em consideração”. A população quilombola foi negligenciada durante anos pelo estado brasileiro, e as novas leis implementadas a partir da Constituição de 1988 têm tentado garantir o direito dos quilombolas. A respeito dessa afirmação Passos (2007, p.1), afirma que:

O Brasil, após cinco séculos, inicia um verdadeiro processo de auto-reconhecimento num exercício de reconstrução democrática de suas relações étnico-raciais. E o presente momento sócio-político é marcado pelo reconhecimento por parte da sociedade brasileira da existência de milhares de comunidades e grupos étnicos que, durante séculos, foram violentados em sua dignidade e autonomia. O reconhecimento também diz respeito à dívida histórica para com essas populações.

O primeiro passo significativo para mudar o paradigma da relação entre Estado e Comunidades Quilombolas deu-se a partir da mobilização e organização de movimentos sociais e negros. Sobre as desigualdades vividas pelos remanescentes de quilombo, Passos (2007, p.1) ainda refere:

A maioria absoluta dos quilombos vive em situações alarmantes e ao mesmo tempo conservadas nos rincões do Brasil, na maioria das vezes, sem condições de desenvolver uma agricultura de maior qualidade por falta mesmo de documentação que lhes outorgue o direito de contrair empréstimos, subsídios e financiamentos. Tais situações são atestadas e denunciadas por organismos internacionais, principalmente ligados à ONU, o que tem pressionado os últimos governos brasileiros a tomarem medidas mínimas de atenção política a estas comunidades.

Não obstante, os dados sobre os estudantes quilombolas na UEFS refletem também esta realidade. Como outrora mencionado, o referido público, apesar de contar com vagas reservadas no processo de seleção, não consegue atingir a média, haja vista a educação precária que recebe no ensino básico e fundamental. Tal problema, exclui-o muitas vezes do acesso ao direito garantido pelo sistema de reservas de vagas. Refere Passos (2007, pp. 11-12), em seu referenciado artigo, que:

As experiências mais recentes da UEFS e UESC – a exemplo da UFBA – nos apontam para a sensibilidade da comunidade acadêmica em perceber que, não havendo uma política diferenciada da criação de vagas para dois grupos étnicos historicamente violentados, não se estaria realmente promovendo ações afirmativas que visassem democratizar o quadro discente dessas instituições. Mais uma vez eles estariam de fora da Universidade, espaço privilegiado de produção do conhecimento e de perpetuação do poder em nossa sociedade...

Essa afirmação do autor acerca dos estudantes retrata a realidade dos indígenas e quilombolas. Eles são submetidos à mesma modalidade de acesso à graduação pela política de ações afirmativas da UEFS, mas não conseguem atingir a nota de corte, ficando de fora da seleção, apesar de ter sua vaga garantida pelo sistema, permanecendo assim, o caráter do mérito na seleção. Nos últimos vestibulares, essa realidade tem mudado, principalmente, para os estudantes quilombolas, que têm conseguido alcançar a nota de corte; todavia, a universidade precisa reconhecer que tanto os indígenas quanto os quilombolas necessitam de um modelo de seleção diferenciado que leve em consideração aspectos históricos relacionados à falta de acesso à educação para esses indivíduos.

Tem-se, portanto, nas políticas de ações afirmativas, um instrumento de superação das desigualdades para os remanescentes de quilombo; sobretudo para transformar a sua realidade local e garantir através da educação que futuras lideranças sejam constituídas nas comunidades, todavia se faz necessário que o modelo baseado apenas no mérito, com critérios universais, seja substituído por outro que possa atender especificamente os estudantes historicamente excluídos do acesso à educação de qualidade no País. Infelizmente, a qualidade de uma escola brasileira é medida pelo seu número de aprovações no vestibular e não pela pessoa formada para o mundo.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O sistema de cotas e reservas de vagas na UEFS possui duas características de acesso, sendo estas: a étnico-racial e a social. É sabido que a maioria dos estudantes que entram na universidade mediante o sistema de cotas e reservas de vagas vão recorrer aos benefícios disponíveis na universidade para manter-se na graduação até a conclusão. O que se percebe a partir da análise dos materiais disponíveis sobre a política de assistência estudantil na UEFS é que esse amparo institucional não tem acompanhado o número de estudantes ingressos na universidade pelas ações afirmativas. Ao passo que o estudante cotista residente em outro município daquele onde está localizada a UEFS se depara com a primeira dificuldade: a moradia.

Há que se pensar que o estudante necessita, em termos materiais, não apenas da moradia, mas, sobretudo, da alimentação, dos livros, das xerox, do acesso a internet, do computador, da impressora para concluir os trabalhos acadêmicos; enfim, uma série de instrumentos que são indispensáveis para o desenvolvimento do estudante e o êxito na graduação. Paralelo a isso, existe uma dificuldade no que tange ao repasse de recursos do governo estadual para as universidades. Não existe uma rubrica específica para atender à política de assistência estudantil e o fato agrava-se, haja vista que a UEFS não aderiu ao Sistema de Seleção Unificada (SISU), portanto não recebe recursos do Governo Federal. O fato é que, desde a implementação das ações afirmativas na UEFS, os recursos repassados pelo governo estadual têm sido os mesmos, entretanto, a demanda

por assistência estudantil tem crescido continuamente. Todavia, não podemos confundir políticas de assistência estudantil com assistencialismo (forma de oferta de um serviço por meio de uma doação, favor, boa vontade ou interesse de alguém e não como um direito, de acordo com o Conselho Federal de Serviço Social-CFESS, 2015).

As práticas assistencialistas de há muito vêm sendo combatidas, haja vista que, além de serem uma prática sem continuidade, não existem critérios para sua garantia.

Para atender à necessidade decorrente das demandas dos estudantes cotistas, a UEFS disponibiliza alguns benefícios decorrentes da política de assistência estudantil da universidade como, por exemplo, residência (indígena e tradicional), bolsa alimentação, bolsa auxílio e especial, bolsa de iniciação científica, auxílio passagens para eventos e congressos.

VII. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anjos, R. S. A. (2006). Geografia, território étnico e quilombos. In N. L. Gomes (Org.), *Tempos de lutas: as ações afirmativas no contexto brasileiro* (pp. 81-103). Brasília: MEC-Secad.

Anjos, R. S. A. (2014). GEOGRAFIA, CARTOGRAFIA E O BRASIL AFRICANO: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES. *Revista do Departamento de Geografia, USP*, vol esp., 332-350. doi:10.11606/rdg.v0i0.542

BRASIL (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília/DF.

BRASIL (2004). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. *Política Nacional de Assistência Social/PNAS*. Resolução CNAS nº 145, de 15 de outubro de 2004.

BRASIL (2007). Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. *Política nacional de saúde integral da população negra*. Brasília/DF: Ministério da Saúde / SEPRIR.

BRASIL (2012). *Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012*. Brasília: Presidência da República.

Carvalhoes, F, Feres Júnior, J., & Daflon, V. (2013). A Folha de S. Paulo e as ações afirmativas: dez anos de cobertura (2001-2011). Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n. 3, 2013, pp. 1-18. Disponível em http://gemma.iesp.uerj.br/files/TpD_gemma_3_-isbn.pdf. Acesso em 06 de janeiro de 2018.

Carvalhoes, F, Feres Júnior, J., & Daflon, V. (2013). *O impacto da Lei de Cotas nos estados: um estudo preliminar*. Textos para discussão GEMAA (IESP-UERJ), n.1, 2013. Disponível em: http://gemma.iesp.uerj.br/files/TdP/TpD_gemma_1.pdf. Acesso em 12 de dezembro de 2017.

Fry. P. (2005). *A persistência da raça: Ensaios antropológicos sobre Brasil e a África Austral*. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira.

Gomes, J. B. B. (2001). *Ação Afirmativa & Princípio Constitucional da Igualdade: o Direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA*. Rio de Janeiro/São Paulo: Renovar.

Guimarães, A. S. A. (2003). Acesso de Negros às Universidades Públicas. *Cadernos de Pesquisa*, 118, 247-268.

IBGE (2010). Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censos Demográficos. Brasília, 2010*. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em 10 de dezembro de 2017.

IPEA (2011). *Retrato das desigualdades de gênero e raça*. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada ... (4ª ed). Brasília: Ipea.

IPEA- INSTITUTO de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA). Políticas Sociais: http://ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/bps_20_cap08.pdf.

Lewgoy, B. (2005). Cotas Raciais na UNB: As lições de um equívoco. *Horizontes Antropológicos*, Porto Alegre, 11 (23), 218-221.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. *Lei 9.394/1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso: 05 de janeiro de 2017.

Munanga, K. (2003). Políticas de ações afirmativas em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa das cotas. *Revista Espaço Acadêmico*, 22. Disponível em: <http://www.espacoacademico.com.br/022/22cmunanga.htm>. Acesso em 13 de janeiro de 2018.

Nascimento, A. *Ações Afirmativas e Democratização*. Disponível em: http://blogs.cultura.gov.br/culturaepensamento/files/2010/02/const-comum_Alexandre-NASCIMENTO.pdf. Acesso: 05 de janeiro de 2018.

Paixão, M. (2014). *A Lenda da Modernidade Encantada: por uma crítica ao pensamento social brasileiro sobre relações raciais e projeto de Estado-Nação*. (1ª ed). Curitiba/PR.

Passos, F. J. (2007). *Quilombolas e a Reflexão sobre Ações Afirmativas na UESB*. Associação dos Docentes da UESB. UESB.

Pereira, D. D. B., & Almeida, A. W. B. (2003). As Populações Remanescentes de Quilombo - Direitos do Passado ou Garantias do Futuro? *Seminário Internacional – As Minorias e o Direito*, Brasília. Brasília: CFJ. Série Cadernos do CEJ, 24, (pp. 228-249).

Reis, J., & Gomes, F. S. (1996). *Liberdade por um fio: História dos Quilombos no Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras.

Santos, H. (2000). Uma avaliação do combate as desigualdades raciais no Brasil. In A. S. A. Guimarães & L. W. Huntley (Org.), *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra.

Schwarcz, L. K. M. (1998). Nem Preto, Nem Branco Muito Pelo Contrário: Cor e Raça Na Intimidade Brasileira. In L. K. M. Schwarcz (Org.), *História da Vida Privada no Brasil* (pp.174-243). São Paulo/SP: Companhia das Letras.

Scott, J. W. (2005). *O Enigma da Igualdade. Estudos Feministas*. Florianópolis.

Silva, M., & Azevedo, M. (1995). Pensando as escolas dos povos indígenas no Brasil: o movimento dos professores do Amazonas, Roraima e Acre. In A. L. Silva & L. D. Grupioni (Orgs.), *A temática indígena na escola. Novos subsídios para professores de 1º e 2º grau*. Brasília: MEC/MARI/Unesco.

Wilson, J. (2000). Doing justice to inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 15(3), 297-304. doi:10.1080/088562500750017907

**ENSAYOS DE CONVERGENCIA DEL CONCEPTO
DE AUTONOMÍA EN FREIRE Y MATURANA:
UNA ESPERANZA PARA LA EDUCACIÓN**

JENNIFER CAROLINE DE SOUSA

ENSAYOS DE CONVERGENCIA DEL CONCEPTO DE AUTONOMÍA EN FREIRE Y MATURANA: UNA ESPERANZA PARA LA EDUCACIÓN

I. INTRODUCCIÓN

Paulo Freire y Humberto Maturana, dos pensadores latinoamericanos que construyeron sus trayectorias intelectuales por intenciones y caminos distintos, pero que nos han permitido acercarlos por la mirada hacia el sentido de la vida humana. Aunque uno no sepa si ya se habrían encontrado alguna vez, coincidentemente vivieron y empezaron su producción en el mismo país, Chile: el primero como un exilado de la dictadura brasileña y, el segundo, como un ciudadano chileno nativo.

Si pudiéramos imaginar un encuentro entre ambos a partir de las ideas presentes en *Emociones y Lenguaje en Educación y Política* (Maturana 2002a) y *Pedagogía do Oprimido* (Freire 1987), podríamos asumir un presupuesto compartido de la Educación como un proyecto de un país. Maturana reflexiona que, cuando se pregunta “para qué” sirve la educación, lo que se expresa es una noción relacional, pues “algo sirve para algo en relación a un deseo, nada sirve en sí”, así que la cuestión, de hecho, sería “¿qué queremos de la educación?” (Maturana 2002a: 11). A su vez, Freire cuestiona sobre la ideología que sostiene la educación que queremos, si opresora o liberadora, es decir, si ella somete a los educandos a una realidad estática y pronta o si considera la condición inacabada e histórica del ser humano como motivo para la insubordinación contra la realidad deshumanizada (Freire 1987).

Puesto que la formación humana es una preocupación constante en la epistemología de Freire y Maturana, en este trabajo nos propusimos a realizar ensayos de acercamiento entre ambos a través del levantamiento y análisis bibliográfico de sus obras, tomando como hilo conductor el concepto de autonomía. Resaltamos que no nos comprometimos con una lectura exhaustiva, teniendo en cuenta la cantidad extensa de libros, periódicos y ponencias publicados por los autores. Señalamos cuando la noción de la autonomía surge como una temática central en sus textos, priorizando un análisis del contexto, lo que nos permite reunir argumentos externos para comprender el desarrollo de sus teorías.

II. LA AUTONOMÍA COMO UN DERECHO EN PAULO FREIRE

Aunque la idea de autonomía haya sido constituida explícitamente en *Pedagogía da Autonomia* (1996), Paulo Freire les cuenta a sus lectores y lectoras sobre el movimiento propio de su pensamiento, en el que retoma temáticas discutidas anteriormente debido a la importancia que estas poseen. De esta forma asumimos que la autonomía es un concepto idealizado por el autor y subyacente a su obra como un todo, pues el sujeto está en el centro de su teoría y práctica pedagógicas.

Sin embargo, siguiendo el principio freireano de que estudiar es “*Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escrevem. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento*” (Freire 1981: 8), es necesario registrar el camino epistemológico realizado por Paulo Freire hasta la *Pedagogía da Autonomia*, su último libro publicado en vida.

El sistema educacional freireano se encuentra bajo influencias de diferentes corrientes filosóficas tales como Fenomenología, Existencialismo, Personalismo Cristiano, Marxismo Humanista y Hegelianismo (Gerhardt 1996). El biógrafo brasileño de Paulo Freire, Moacir Gadotti (1996), cuenta que el origen del pensamiento de Freire data de los años 50, pero la

sociedad brasileña y latinoamericana de la década siguiente lo consolida al constituirse como espacio para las experiencias con el “Método Paulo Freire”¹. Además, añade que es posible notar dos fases distintas y complementares en la teoría freireana: una que se concluyó con la producción de la *Pedagogia do Oprimido* en 1970 mientras Paulo Freire vivía en Chile, y otra, cuando éste se hizo un ciudadano del mundo al vivir en Ginebra y asesorar proyectos en países africanos recién liberados de la dominación europea, producir libros dialogados y actuar en cargos político-administrativos en ocasión de su regreso al suelo brasileño.

Gerhardt (1996) apunta que antes de 1964 Freire presentaba distintas tesis epistemológicas, sobretodo vinculadas al concepto de transitividad crítica²: a) el desarrollo y el ejercicio de la consciencia crítica es un producto de un trabajo educativo crítico; b) la actividad educativa, como medio de desarrollo de consciencia, depende de crítica y dialogo; c) la consciencia crítica es un rasgo de sociedades con verdadera estructura democrática. Sin embargo, tras el golpe militar en Brasil en 1964, el “proceso de concientización” para Freire se transforma en lucha de clases y propone una relación dialéctica entre acción y reflexión, es decir, una acción críticamente reflexiva y una reflexión crítica basada en la práctica. El carácter político de la ciencia y de la educación son elucidadas y la consciencia crítica transitiva se convierte en consciencia revolucionaria.

La progresiva comprensión de la educación como un acto político y el compromiso con la denuncia del discurso fatalista del ideario neoliberal vigente culminan en la publicación en diciembre de 1996 de *Pedagogia da Autonomia*, donde Paulo Freire desarrolla una de las categorías principales de su obra, la idea de autonomía (Machado 2017).

Sin embargo, antes que prosigamos el análisis de este concepto en el pensamiento freireano, es necesario mencionar que la concepción de autonomía ha cambiado a lo largo del tiempo en la historia de la filosofía moral y política. Exteberría y Moreno (2007) cuentan que los griegos antiguos la aplicaban a las *polis* como un derecho político de autogobierno, mientras que la filosofía moderna la extendió hasta la autodeterminación política y ética de las personas: Rousseau la vinculó a la idea de libertad moral y Kant, a la condición necesaria de la acción moral y los principios morales que se originan en el ejercicio de la razón y rigen nuestra actuación en la sociedad, sosteniendo la libertad individual.

La *Pedagogia da Autonomia*, presentada por el propio pedagogo como “*uma pedagogia fundada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando*” (Freire 1996: 10), insiste en el rescate de la responsabilidad ética y el rechazo del discurso determinista sobre la condición humana. Así que la autonomía implica en una idea de libertad responsable, como la vemos explicitada en este fragmento de la obra:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética no meu mover-me o mundo. Se sou puro produto da determinação genética ou cultural ou de classe, sou irresponsável pelo que faço no mover-me no mundo e se careço de responsabilidade não posso falar em ética. Isto não significa negar os condicionamentos genéticos, culturais, sociais a que estamos submetidos. Significa reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável. (Freire 1996: 19)

¹ Gadotti (1996) advierte que, en lugar de nombrarlo como un método de enseñanza, lo más adecuado sería considerarlo un “sistema”, “una filosofía de la educación” o una “teoría del conocimiento”.

² Transitividad crítica es un concepto originado en la obra *Educação como prática da liberdade* (1967), que caracteriza la posibilidad de un cambio en la consciencia de una sociedad, de un nivel más ingenuo para un más crítico. Para lograrlo, son imprescindibles el dialogo crítico, el discurso y la convivencia.

Machado (2017) concluye que este pensamiento freireano plantea una paradoja autonomía/dependencia, que sólo se puede comprender cuando asumimos radicalmente nuestra condición como seres culturales – lo que nos vuelve dependientes – pero que no impide la expresión individual de cada humano a la vez, puesto que “*o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros*”. (Freire 1996: 69)

En definitiva, la autonomía como una experiencia dialéctica, en que asumimos nuestra presencia en el mundo y con el mundo asegurando la expresión del otro a la vez, se procesa en la historia. Así que a la práctica educativa progresista es exigido el apoyo para su desarrollo:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se.

[...]

Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. (Freire 1996: 41, 107)

III. LA AUTONOMÍA BIOLÓGICA DE HUMBERTO MATURANA

La autonomía como una propiedad biológica sólo ha sido planteada con los estudios de Humberto Maturana y Francisco Varela a partir de la década de 60 del siglo XX. Esta se ha desarrollado con el concepto de “autopoiesis”, cuya historia empieza con una pregunta de un alumno para Maturana, como él propio nos lo da a conocer en el prefacio de la obra *De máquinas y seres vivos: autopoiesis, la organización de lo vivo*:

Señor, usted dice que la vida se originó en la tierra hace más o menos tres mil quinientos millones de años atrás. ¿Qué sucedió cuando se originó la vida? ¿Qué comenzó al comenzar la vida, de modo que usted puede decir ahora que la vida comenzó en ese momento? (Maturana y Varela 2003a: 10)

Maturana cuenta que él hizo la pregunta más completa: “¿Qué comienza cuando comienzan los seres vivos en la tierra, y se ha conservado desde entonces?”, “¿Qué clase de sistema es un ser vivo?” (Maturana y Varela 2003a: 11). Así, se puso a la búsqueda por la comprensión del surgimiento y establecimiento de la vida, pero adoptando una perspectiva distinta de las que se habían producido hasta el momento.

En 1950, el biólogo austriaco Ludwig von Bertalanffy había planteado la teoría general de sistemas, que explicaba los seres vivos como sistemas abiertos, cuya existencia y estructura dependerían del flujo de materia, energía e información organizacional (Morin 2015). Sin embargo, Maturana propuso que lo central para comprenderlos como tales era considerar su condición de unidades autónomas, que definían tanto lo que pasaba a ellos en su propia dinámica interna como lo que ocurría cuando interactuaban con los otros.

Asumiendo los seres vivos como una dinámica molecular que constituye su autonomía en el vivir y que se realiza ininterrumpidamente si mantenidas congruentes las relaciones con el medio, Maturana crea el término “autopoiesis” para designar esta organización molecular recursiva de los seres vivos. Esta noción ya se había planteado entre los años de 1960 y 1968 con el uso de otras expresiones como “organización circular” y “sistemas auto referidos”, pero sólo en asociación con el biólogo Francisco Varela el concepto de autopoiesis fue introducido

formalmente a partir de 1973 (Maturana y Varela 1973, Maturana y Varela 1980, Maturana 1991, Maturana 2002c, Maturana y Varela 2003a).

Como explica Etxeberria y Moreno (2007), la idea de autonomía biológica no hubiera sido construida en principio asociada con el fin de plantear cuestiones esencialmente morales sino de naturaleza ontológica y epistemológica. Sin embargo, tras la separación de las trayectorias de Maturana y Varela, el primero continúa sus investigaciones y produce un constructo teórico más amplio, la teoría de la Biología del Conocer, donde asocia directamente vida y conocimiento e involucra de modo más contundente lo humano.

Asumir los seres vivos como autónomos porque estos determinan la producción de los propios componentes que los constituyen y especifican los tipos de interacciones posibles con el medio que los ciñe implica en el rechazo radical del sentido determinista y objetivista que se atribuye a la biología. Inevitablemente esta concepción confiere una nueva perspectiva al fenómeno vivo en la naturaleza, pues convierte la autonomía en un principio constitutivo de la vida.

Consecuentemente, Maturana extiende esta comprensión para la vida humana y sentencia que:

Los seres vivos existimos en dos dominios, en el dominio de la fisiología, donde tiene lugar nuestra dinámica corporal, y en el dominio de la relación con el medio donde tiene lugar nuestro vivir como la clase de seres que somos. Estos dos dominios aunque disjuntos se modulan mutuamente de una manera generativa, de modo que lo que pasa en uno cambia según lo que pasa en el otro. Es en el dominio de la relación con el otro en el lenguaje donde pasa el vivir humano, y es, por lo tanto, en el dominio de la relación con el otro, donde tiene lugar la responsabilidad y la libertad como modos de convivir. (Maturana y Varela 2003a: 33)

Para la socióloga Aurora Rabelo (Maturana 2002b), la reflexión de Maturana tiene que ver con lo que pensadores como Lévi-Strauss y Jaques Derrida ya habían vislumbrado: la posibilidad de establecer una continuidad entre lo biológico y lo social o cultural. También para Morin (2015), es un imperativo que se reintegre el humano entre los seres naturales no para reducirlo sino para distinguirlo en ese espacio, a la vez que se desarrolle una epistemología que pueda convenir al conocimiento humano.

Leiva y Valenzuela (1999) apuntan que, en la Biología del Conocer, Maturana propone una explicación para el surgimiento de la vida desde sus mecanismos inmanentes, así como inaugura una epistemología de nuestra experiencia como seres humanos y una determinación de su identidad relacional. Al hacerlo, nos posiciona a nosotros como observadores que describen el mundo desde su perspectiva, es decir, de manera no neutral.

Maturana (2000a) argumenta que la interpretación del acto humano de conocer se presenta por dos caminos distintos, a saber: “objetividad-sin-paréntesis” y “objetividad-entre-paréntesis”.

En la objetividad-sin-paréntesis, el individuo explica el mundo a su alrededor abdicando de su participación efectiva en ese proceso explicativo. Esto lo observamos fácilmente con el *modus operandi* de la ciencia positivista, cuya validación es dada por los objetos. Así que no se asume lo que se dice respecto a la realidad, pues esta está puesta y a nosotros sólo cabe constatarla, atestarla.

En contrapartida, la objetividad-entre-paréntesis incluye el sujeto en las explicaciones sobre el mundo, una vez que no es posible asumir que las distinciones que hace pondrían preexistirle. Dicho en otros términos, el conocer depende de las estructuras cognitivas humanas y cualquier afirmación sobre lo que es externo a nuestro cuerpo se hace desde esa referencia.

Maturana (2002a) resalta todavía que no se debe comprender la biología como un límite sino como condición de existencia, que nos permite realizarnos como seres vivos conscientes que existen en lenguaje. Además, no niega la existencia de objetos y fenómenos naturales independientes de la presencia humana, pero lo que dice es que toda explicación que se propone es dependiente de un observador, lo que resulta en el aforismo “Todo lo dicho es dicho por alguien” (Maturana y Varela 2003b: 14).

En suma, cuando admitimos la perspectiva de la objetividad-sin-paréntesis, naturalizamos el mundo humano y lo restringimos a una única forma de representación, llevando a cabo un discurso conformista sobre la realidad. Al contrario, la objetividad-entre-paréntesis invita a la reflexión, a la actitud de respeto, a la autonomía, planteando el dialogo entre las distintas visiones.

IV. UNA CONVERSA ENTRE LAS NOCIONES DE AUTONOMÍA EN FREIRE Y MATURANA

Hace poco el acercamiento entre las ideas de autonomía en los ámbitos natural y filosófico ha sido propuesto en la literatura (Exteberría y Moreno 2007). En este trabajo, creemos que esa discusión puede conducir reflexiones fecundas para el campo educacional, una vez que a la educación se atribuye el compromiso de formar educandos críticos y autónomos.

Tal vez la primera consideración pertinente a hacerse sobre la autonomía que deseamos desarrollar a través del proceso educativo tiene que ver con su relación no paradójal con la dependencia. En *Pedagogia da Autonomia*, Paulo Freire argumenta sobre la necesidad de que nos assumamos como sujetos, y esto no significa excluir a los otros, puesto que es “*a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do ‘tu’, que me faz assumir a radicalidade do meu ‘eu’*” (Freire 1996: 41). Lo que le permite admitir ese primado es una perspectiva dialéctica/dialógica, que se acerca a la lógica recursiva presente en la idea de autonomía en el ámbito biológico.

Aunque Freire y Maturana empiecen de puntos distintos para construir una idea de autonomía – el primero desde una perspectiva teológico-dialéctica, donde la autonomía es un devenir en una sociedad democrática y, el segundo, desde los postulados de la teoría de sistemas complejos, asumiendo la autonomía como una fenomenología de lo vivo –, logran, de acuerdo con nuestro análisis, el consenso de que la autonomía es un principio constitutivo de la vida.

Freire (1996) afirma que nadie es inicialmente autónomo para después decidir; la autonomía es un proceso que se construye mientras actuamos autónomamente y, que compete a los educadores desarrollarla en la relación con los educandos. Así que, para Morin (2015), los humanos somos seres provisorios, vacilantes, inciertos, “casi todo para sí y casi nada para el universo”. De esta forma, la autonomía humana es compleja y se expresa a través de una existencia corporal/biológica que se alimenta de lenguaje, educación y cultura en la sociedad.

Machado (2017) declara que, para Freire, la autonomía es liberar los seres humanos de las cadenas del determinismo liberal, puesto que la historia es tiempo de posibilidad y, consecuentemente, nos vuelve responsables por el futuro. Bajo la óptica de Maturana (2002a), el fracaso de los gobiernos totalitarios, socialistas o no, tiene que ver con la búsqueda de un orden social que impone un ‘deber ser’ que niega el sujeto como ser social consciente y responsable por la construcción del mundo en la convivencia con los otros.

Por lo tanto, es posible concluir que, tanto para Freire como para Maturana, la naturaleza humana se desplaza entre objetividad y subjetividad, es decir, se constituye en una permanente interacción entre lo innato y lo adquirido, entre lo biológico y lo cultural.

Planteamos aquí que las implicaciones de ese concepto de sujeto para la educación son directas y denotan el riesgo que la ascensión de una ideología como la que se ha producido en Brasil bajo el nombre “Escuela sin partido” representa.

La pretensa neutralidad defendida en este movimiento es algo que para Freire y Maturana es imposible, como lo vimos. Además, Freire antevió la situación en *Pedagogia da Autonomia* al advertir que:

Como professor, devo estar advertido do poder do discurso ideológico, começando pelo que proclama a ‘morte’ das ideologias. Na verdade, só ideologicamente posso matar as ideologias, mas é possível que não perceba a natureza ideológica do discurso que fala de sua morte. (Freire 1996: 132)

Maturana, por su vez, se posiciona en contra de las luchas ideológicas y considera que:

[...] as ideologias são absolutamente essenciais e têm presença porque são diferentes modos de olhar que permitem ver diferentes coisas. As diferentes ideologias implicam diferentes conversações, quer dizer, diferentes redes de coordenações emocionais e de ações, o que resulta em diferentes distinções, na tarefa de realizar um projeto comum. (Maturana 2002b: 93)

En definitiva, compete a la escuela como institución históricamente posicionada en la sociedad hacerse cargo de equilibrar la conservación de valores y principios deseables y la transformación de lo que no se debe mantener. Para ello, la autonomía es una pieza fundamental para que educadores y educandos desarrollen juntos un proyecto de sociedad que fomente simultáneamente la solidaridad y la libertad de ser lo que se quiere.

V. CONSIDERACIONES FINALES

En este trabajo hemos presentado la autonomía como una calidad constitutiva y como un derecho en la vida humana, utilizando las ideas del filósofo de la educación brasileño Paulo Freire y del neurobiólogo chileno Humberto Maturana. Tanto en el ámbito biológico como en el social, la autonomía no es sinónimo de autosuficiencia, en cambio, se establece en una relación de dependencia con lo que se pasa al mundo natural y humano. La convergencia del pensamiento de ambos hacia la crítica a la naturalización de la realidad social implica la adopción de una concepción de educación que vislumbre la transformación y la emancipación humana.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Etxeberria, Arantza/Moreno, Álvaro (2007): “La idea de autonomía en biología”. En: *LOGOS Anales del Seminario de Metafísica*, 40, pp. 21-37.

Freire, Paulo (1967): *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1981): *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1987): *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1996): *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, Moacir (1996): “Uma voz do biógrafo brasileiro: A prática à altura do sonho”. En: Gadotti, Moacir (ed.): *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 69-116.

Gerhardt, Heinz-Peter (1996): “Uma voz europeia: Arqueologia de um pensamento”. En: Gadotti, Moacir (ed.): *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, pp. 149-172.

Leiva, Jorge Alarcón/Valenzuela, Iván Canales (1999): *La Biología del Conocimiento de Humberto Maturana: una exposición crítica*. Talca: Universidad Católica del Maule.

Machado, Rita de Cássia de Fraga (2017): “Autonomía”. En: Streck, Danilo Romeu/Redin, Euclides/Zitkoski, Jaime José (eds.): *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, pp. 53-54.

Maturana, Humberto (1991): “The origin of the theory of autopoietic systems”. En <http://www.cepa.info/613> (28 de mayo de 2018)

Maturana, Humberto (2002a): *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen Ediciones.

Maturana, Humberto (2002b): *Emoções e Linguagem na Educação e na Política*. Belo Horizonte: UFMG.

Maturana, Humberto (2002c): “Autopoiesis, Structural Coupling and Cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition”. En: *Cybernetics and Human Knowing*, 3-4, pp. 5-34.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1973): *De máquinas y Seres Vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1980): *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Boston: Reidel.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (2003a): *De máquinas y seres vivos: Autopoiesis, la organización de lo vivo*. Buenos Aires: Lumen.

Maturana, Humberto/Varela, Francisco (2003b): *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen, 2003.

Morin, Edgar (2015): *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina.

**CHÁ COM LETRAS E FILOSOFIA:
MOMENTO DE RESISTÊNCIA POÉTICA
NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL**

CELINEI, MARIA CELINEI DE SOUSA HERNANDES
PAULA, PAULA EMBOAVA ORTIZ

CHÁ COM LETRAS E FILOSOFIA: MOMENTO DE RESISTÊNCIA POÉTICA NO INSTITUTO FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL.

Dentre as finalidades e características do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS), segundo o Plano de Desenvolvimento Institucional dos anos de 2014 a 2018 (BRASIL, 2014) destacam-se a oferta da educação básica, profissional e tecnológica, o estímulo de atividades socioculturais, artísticas e esportivas a fim de contribuir com uma formação científica reflexiva dos alunos, ademais de promover atividades de extensão visando desenvolver e difundir conhecimentos científicos, culturais e tecnológicos com e para a comunidade.

Embora haja um incentivo a atividades culturais, verificamos a necessidade de se (re)pensar os moldes como eram realizados os eventos culturais dentro do IFMS. Isso levou-nos a entender que os eventos não contemplavam plenamente a fruição estética dos participantes, pois eram realizados, prioritariamente para cumprir uma determinação do próprio Instituto e não havia a preocupação com o encantamento e com as possíveis reflexões oriundas dos eventos. Tinham e alguns ainda têm como finalidade a abundância de transmissão de conhecimento e a pobreza de experimentações estéticas. Além disso, as formas de ensino-aprendizagem dentro dos Institutos estão prioritariamente focadas no ensino técnico, fazendo com que as experimentações da arte e as reflexões de textos filosóficos e literários fiquem sempre em segundo plano. Isso ratificou uma premissa de desvalorização das atividades estéticas, literárias e reflexivas, tanto no campus como na cidade de forma geral (Três Lagoas, cidade onde é desenvolvido o projeto), que não apresenta espaços para o exercício de experimentações estéticas.

A partir desse contexto, foi pensado e posto em ação, o projeto de extensão “Chá com Letras e Filosofia”, que não estabelece qualquer tipo de ônus sobre os participantes, isentando-os de contribuição financeira. O projeto acontece desde 2016 e é constituído de um espaço em que se prioriza a promoção de momentos poéticos e filosóficos dentro do Instituto Federal, com vistas a promover a arte por meio da reflexão de temas filosóficos. Esses momentos corroboram para a formação humana tanto da comunidade escolar quanto da comunidade externa composta por pais, mães, educadores de outras instituições e pessoas da comunidade de forma geral. Assim, seu objetivo principal é propiciar aos interessados o acesso a pensamentos filosóficos e literários, proporcionando-lhes um espaço de experimentação estética e cultural, por meio de leitura, reflexão e discussão de textos que despertem e incentivem o interesse pela leitura tanto de textos literários, quanto filosóficos.

As estratégias adotadas para cumprimento desse objetivo são constituídas de duas principais etapas, a primeira em que estudantes, familiares, servidores do campus e comunidade externa ao IFMS se reúnem para decidirem sobre a temática que permeará a versão do evento atual. A segunda se dá a partir de encontros para debater o tema escolhido o que gera o evento com apresentações artísticas.

As atividades do projeto acontecem semestralmente no próprio IFMS e em outros espaços públicos. A divulgação é realizada por meio de redes sociais, de divulgação interna (convidando os estudantes e servidores pessoalmente, indo às salas, e, também, através de panfletos nos murais da Instituição) e também por meio de visita e convite à comunidade escolar externa.

A partir das inscrições dos interessados, é marcado o primeiro encontro onde há a apresentação de um cronograma de leitura, que é construído coletivamente com os participantes. Preliminarmente, o nosso cronograma contempla: um primeiro encontro, coordenado pelos

professores Adilson Luiz da Silva, Maria Celinei de Souza Hernandez e Daniel Marcolino Claudino de Sousa para a distribuição dos responsáveis pelas apresentações e as datas. As atividades de leituras, análises literárias e filosóficas ocorrem em reuniões que antecedem os saraus para que haja troca de ideias e conhecimentos sobre os temas escolhidos. Em seguida há a organização e realização dos eventos em formato de Sarau, que também contam com convites a escritores locais para a leitura de suas obras. Ocorrem dois saraus por semestre e cada um apresenta temas diferentes, dentre eles: *Eros na Literatura e na Filosofia*, *O tempo*, *O medo*, *Felicidade e Alegria*.

Conforme exposto, a figura abaixo apresenta o calendário com as datas e os temas dos encontros para a leitura e análises literárias e filosóficas, seguidos dos saraus que foram realizados no segundo semestre letivo de 2017.

FIGURA 1 – CRONOGRAMA DAS ATIVIDADES DO PROJETO NO SEGUNDO SEMESTRE DE 2017.



Fonte: IFMS (2017).

Cabe destacar que toda a comunidade é convidada a participar dos Saraus, independente de estarem participando ou não do projeto. Logo, muitos que não estão inscritos, passam a se inscrever para a próxima edição do Chá.

Nesse contexto, a constituição desse espaço de reflexão filosófica e literária adquire uma representatividade ainda maior com a participação da comunidade externa, dentre eles, professores da Rede Estadual e Municipal de Ensino, mães, pais e amigos de alunos e de professores, dentre outros. Considerando que o público participante é bastante heterogêneo, contatamos a comunidade externa com um cuidado de não tornar sua participação estranha ao ambiente escolar, de tal forma que possamos promover uma colaboração mútua na formação e superação de dificuldades quanto ao acesso à leitura e à partilha de textos. Tal espaço tem adquirido um importante lugar na cena da cidade, principalmente se considerarmos que em Três Lagoas no estado de Mato Grosso do Sul (Brasil), falta um cenário de apoio a essa comunidade externa em que se promova a interação de vários aspectos, o que converte este ambiente num espaço de inclusão: formativo, motivador e cooperativo.

Além disso, a atmosfera produzida pelo Chá se propõe a ser um momento de receptividade das artes em que os participantes sintam-se à vontade para experimentarem as diversas manifestações que acontecem. Promovendo assim, momentos de passividade e de

transgressão do *status quo*, ao mesmo tempo, quando oferece aos seus sujeitos momentos que fogem à tradicional forma de se aproximar das (de) informações. Segundo Larrosa (2012, p. 21 e 22) “A experiência é o que nos toca, o que nos acontece, o que nos passa”. Ela é diferente da informação”. Portanto, os participantes são envolvidos num clima de descontração, que lhes permitem estar “em estado de passividade e aquietamento” para vivenciarem momentos de paixão, enquanto sujeitos pacientes. Ainda para Larrosa, se a experiência é aquilo que me passa, o sujeito da experiência é passional e está vulnerável à formação e à transformação de sua subjetividade.

A fim de promover momentos de experimentação estética, o projeto visa uma educação, que não tenha relação com o sentido de ensinar a ler, compreender, mas de proporcionar experiências. Daí se tratar de momentos, em que não há preocupação com os diferentes tipos de conhecimento que cada participante possua em relação à filosofia e às artes. Visamos tanto um público que esteja aberto a deixar-se envolver por experimentações artísticas, quanto o que sintase motivado a apenas presenciar os momentos do Chá.

Relatos sobre as participações têm propiciado, a cada momento, um maior interesse de pessoas de áreas e origens diversas, desde professores de Educação Física e de Engenharia, a músicos locais, comerciantes, aposentados, inclusive vigilantes e servidores terceirizados da própria instituição.

Para a constituição de um ambiente que agregue todos os participantes ao mesmo tempo, e que a comunidade externa se sinta à vontade e estimulada à participação ativa no projeto, a comissão organizadora do evento procura provocar a polifonia e a qualificação das vozes participantes. Para tanto, nas reuniões procuramos discutir e partilhar leituras e apresentações de leituras públicas, de dança e de música, além de exibição de curta-metragem e ainda comes e bebes, que são trazidos pelos próprios participantes.

O projeto apresenta aos participantes o contexto social, buscando despertar sua atenção e sensibilidade à crítica para os debates, a (de)formação de opinião, a partir da problematização de obras literárias e filosóficas nos encontros, e das discussões decorrentes das apresentações artísticas que ocorrem no evento. Considerando que a leitura está entre as dificuldades dos estudantes e da sociedade local de forma geral, propomo-nos a criar um espaço de incentivo, experimentação estética e exercício intelectual. Pensamos que a Filosofia e a Literatura, juntas, são capazes de produzir a reflexão sensível e crítica, contemplando as várias dimensões identitárias de que são compostos os sujeitos. A filosofia, historicamente, dedica-se a uma compreensão universal do humano, e, a literatura, singulariza e aponta o particular. Ao serem exercitados em conjunto, esses dois polos reflexivos potencializam a sensibilidade humana, conseqüentemente, o investimento na sensibilização converge para a potencialização do fenômeno educacional.

Em alguma medida, trata-se também de politizar a participação de pessoas que, com frequência, não se escolarizaram na idade indicada pelos documentos oficiais pedagógicos nacionais e internacionais, nem têm qualquer relação atual com atividades de leitura; além de estudantes moldados por anos de escolarização para participações de desempenho cognitivo, em que se espera deles demonstrações de domínio técnico de certo conjunto de disciplinas. Neste projeto, ao contrário, interessa que os participantes se abram a experimentações estéticas de modo que possam deslocá-los de seus lugares, desterritorializando-os a fim de que se encontrem, na própria instituição educacional, como sujeitos polissêmicos. Assim, tanto estudantes, quanto outros participantes são envolvidos para que se sintam agentes dos acontecimentos no projeto: desde a organização com a escolha do tema a ser contemplado no momento de experimentação estética, até nas discussões e na participação do evento em si. O convite realizado aos estudantes que, ao mesmo tempo, sentem que precisam se situar quanto ao tema escolhido, contribui para o

envolvimento de pessoas que estão fora do circuito intelectual oficial escolar. Isso porque eles mesmos buscam a participação de outras pessoas junto a eles: parentes e amigos que sentem vontade de participar de alguma atividade ligada à cultura.

O evento é um grande desafio de modulação e de constituição de novos lugares de enunciação de sujeitos, em muito, como dissemos, ajustados ao modelo “escolar” tradicional. No “Chá com Letras e Filosofia”, os participantes são convidados à produção e partilha de um repertório linguístico-artístico que, de modo geral, não é esperado em um ambiente educacional formal. Tanto os estudantes e servidores do Instituto, quanto os participantes da comunidade externa são envolvidos em uma atmosfera artística que foge aos parâmetros dos ambientes escolarizados. Os momentos propiciados pelo Chá primam pelo envolvimento humano e sensível de cada participante para que se sinta à vontade para participar como melhor lhe agrada. Uns declamando, cantando, dançando, enquanto, outros apenas apreciando e se emocionando.

O fato de propiciar uma adesão de pessoas ligadas a diversas áreas de atuação tem sido um grande diferencial do projeto, uma vez que independe de se ter uma formação acadêmica ou não, todos podem se sentir à vontade para exprimir sua participação como melhor lhe convier. Uma farmacêutica, por exemplo, sentiu-se à vontade para falar sobre as formas de bem-estar proporcionadas por fatores químicos. Um escritor (92 anos) e avô de um estudante do IFMS, sentiu-se lisonjeado por estar participando de um evento juntamente como o neto e lendo seus poemas juntos. Uma das professoras de matemática do campus, além declamar poemas, sentiu-se com licença poética para acrescentar um outro desfecho a um poema apresentado por ela. Um grupo de professores e servidores apresentou uma coreografia de tango, em um dos chás, em que o tema foi *Eros na Literatura e na Filosofia*. Enfim os momentos de apresentação e apreciação das artes objetivam que os participantes sintam-se livres para exporem seus sentimentos e suas manifestações artísticas sobre o tema.

Esses acontecimentos compõem o que chamamos de desestabilização do discurso pedagógico, isto é, trata-se da contaminação dos procedimentos pedagógicos pela vida natural para além dos ambientes acadêmicos. Essa opção pela descolarização¹ exige uma promoção consciente das implicações e “perdas”² ou falta de controle das variáveis formais de ensino-aprendizagem. E o que isso significa? Pensamos que o discurso educacional, por estar fundamentado em múltiplas teorias pedagógicas, acabou tornando-se excessivamente enunciativo.

Os enunciados pedagógicos atravessam a prática educacional como se fossem mantras sagrados, engessando as posições vetoriais do professor perante o aluno. Sem diminuir a importância desse trabalho, o presente projeto lembra a instituição de seu papel na percepção de dimensões pouco acolhidas na escola, em virtude, principalmente, por parte da instituição, da tentativa de cumprimento das exigências de órgãos exteriores, como o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), vestibulares e ou mercado de trabalho.

Desestabilizar o discurso pedagógico é colocá-lo em uso, através e apesar dos enunciados, através dos enunciados porque o "educador" precisa fazer uso de proposições - ora, apresentar uma teoria explicativa sobre algum fenômeno do mundo é enunciar-lo. Apesar do enunciado, porque o educando/ouvinte não é um corpo emudecido, ele está no mundo e o mundo

¹ Entendemos que a instituição escolar não esteja encerrada em si mesma, podendo se constituir de modo singular a depender do grupo que a compõe, assim, *descolarização* aqui está no sentido do acolhimento de eventos culturais que, em geral, se dão fora do ambiente escolar, além da falta de preocupação quanto à didática e à decodificação que é própria do discurso pedagógico.

² A opção pela não codificação própria do processo de ensino-aprendizagem implica a não pretensão direta de aprendizado dos processos em que participam estudantes e público geral.

atravessa-lhe, produzindo experiências e afeto. Acreditamos que essa desestabilização pode ocorrer por meio de experiências estéticas e reflexivas. Portanto, os momentos de experimentações estéticas e filosóficas proporcionados pelas atividades do projeto atuam no contexto escolar do IFMS como um ato de resistência poética diante da Educação Formal e Técnica, que está presente também, de alguma forma, na vida de todos os participantes escolarizados ou não.

REFERÊNCIAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. Entre a espada e a palavra: violência ou diálogo. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2007.

AVINIO, Carina de Souza. Caminhos da docência no Instituto Federal Farroupilha: da formação aos primeiros anos da carreira na educação profissional e tecnológica. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria, 2014. Santa Maria: UFSM, 2014.

BAKTHIN, Mikhail. Gêneros do Discurso. In: Estética da Criação. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BRASIL. Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI 2014/2018 IFMS. Campo Grande: documento institucional. 1ª edição. 244 p. 2014.

CANDIDO, Antônio. A Literatura e a sociedade: estudos de teoria e história literária. São Paulo: Companhia Editorial Nacional, 1975.

DILTHEY, Wilhelm. A essência da filosofia. Petrópolis: Vozes, 2014.

FILOSOFIA e literatura: uma relação transacional. Ijuí: Unijuí, 2009.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência, Revista brasileira de educação. n. 19, p. 20 – 28, Jan./Abr. 2002.

_____. Experiência e alteridade em educação, Revista Reflexão e Ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 04 – 27, jul./dez. 2011.

MOREIRA, Roseli Kietzer. Conceitos sobre a educação estética: contribuições de Shiller e Piaget, Revista de Letras, Artes e Comunicação. Blumenau, v. 1, n. 2, p. 158 – 169, mai./ago. 2007.

TORQUATO, Benjamin J. A existência: filosofia, crônicas e contos. São Paulo: Livrus, 2014.

ZILBERMAN, Regina. A leitura no Brasil: sua história e suas instituições. Campinas: Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria>. Acesso em: 24 set. 2016.

**EL ENCUENTRO CON ADOLESCENTES RURALES
Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA MIRADA
DEL PROFESOR**

ESPINO ROSENDO, HOLDA MARÍA

EL ENCUENTRO CON ADOLESCENTES RURALES Y LA TRANSFORMACIÓN DE LA MIRADA DEL PROFESOR

I. INTRODUCCIÓN

Para presentar el tema de esta ponencia, inicio con un breve relato sobre lo sucedido en una escuela secundaria rural mexicana, con Miguel, un maestro principiante, y su alumna Elisa. Lo he elegido porque representa la naturaleza sutil de las experiencias que los profesores comparten con las y los jóvenes en el ejercicio cotidiano de su trabajo. Experiencias que les permiten descubrir quiénes son sus alumnas y alumnos, cuáles son sus necesidades individuales en relación con su vida en un contexto sociocultural específico y sentir cómo los interpela todo eso a ellos como educadores.

Era el primer día de diciembre pero el clima tropical de la región de los Tuxtlas nos hacía sentir como en verano. Cuando terminó el receso, los alumnos entraron acalorados al aula y de inmediato se pusieron a organizar lo que habían llevado de sus casas para festejar el cumpleaños de dos compañeras. Llamó mi atención que el profesor Miguel no se encontrara allí también, así que lo busqué con la mirada y pronto lo ubiqué hablando con Elisa. Estaban fuera del salón de clases, lo suficientemente cerca para advertir en el rostro de ella una tristeza que me pareció inusual, pues desde que la conocí un año atrás llamó mi atención por su alegría serena. Cuando todo estuvo listo para comenzar el convivio, los dos se integraron al grupo y poco a poco, el ánimo de la joven fue mejorando.

Cuando se presentó la oportunidad, el profesor Miguel me dijo que Elisa le había pedido permiso para ir a su casa durante la hora del receso, él accedió, y cuando la vio regresar a la escuela la notó distinta, por lo que decidió acercarse antes de reiniciar las actividades en el aula y preguntarle qué sucedía. Ella le compartió que acababa de enterarse que su padre, quien se marchó varios años antes a trabajar a los Estados Unidos, había vuelto a México; llevaba varias semanas en la capital del país y sin embargo, no había ido a la comunidad para verla. El maestro, después de escucharla con atención, le planteó la posibilidad de que su padre estuviera atendiendo alguna situación laboral en aquel lugar antes de poder desplazarse a Paso del Río para encontrarse con ella, la animó y la invitó a unirse al grupo.

Mientras Miguel me relataba la situación de Elisa pude ver en su rostro, como antes en el de ella, un sentimiento reflejo de aquella tristeza, a través del cual, la acompañaba en su necesidad vital.

Este episodio trajo a mi mente las reflexiones de Max Van Manen (1998: 40) cuando se pregunta, ¿Cómo se convierte una persona en profesor? y nos plantea que “uno no se convierte en profesor el día que decide entrar en una escuela de magisterio”, y tampoco “en el momento en que se enfrenta a su primera clase”, que el docente inexperto puede no sentirse exactamente como tal durante un tiempo, porque lo que convierte a una persona en profesor, “es el hecho de existir o vivir como profesor”, de “convivir con los niños y con sus muchas y pequeñas experiencias”.

Para este Pedagogo, la idea de que uno “decide” ser profesor es poco precisa; para explicarse, recurre al profundo efecto que tiene en la vida de una persona la llegada de un hijo al punto de no poder ser, nunca más, como fue antes. Para los profesores que comienzan, esto significa que “en cuanto empiecen a vivir y actuar como verdaderos profesores con los niños, pueden verse <<afectados >> por ellos de una forma que difícilmente podían prever” (Van

Manen, 1998: 40), y en ese sentido, concluye el autor, la enseñanza es una verdadera vocación porque hay algo en los alumnos que estimula y atrae a los maestros de forma muy concreta hacia ellos, algo que los dispone a escuchar y atender sus necesidades.

La “pequeña experiencia” de Elisa en relación con su padre es parte de su vida familiar, pero “va con ella a la escuela”. Miguel la “reconoce” y la “comparte” cuando advierte un cambio en la joven y considera necesario detenerse para indagar lo que le sucede, la escucha, le presenta una idea alternativa para que la considere y trata de infundirle ánimo; en ello se percibe la capacidad de las y los alumnos para afectarlo y atraerlo como profesor.

La migración está presente en el intercambio entre el profesor y Elisa porque el conocimiento sobre los alumnos siempre es contextualizado (Rockwell y Mercado, 1986; Luna, 1997), de tal manera que a través de ellos conocen también los temas que afectan la vida social local. Así, el encuentro con los alumnos en el inicio de su profesión, puede transformar la mirada que los principiantes tienen de los niños o adolescentes y de su trabajo como educadores frente a sus necesidades pedagógicas concretas.

Esta ponencia está basada en los avances de investigación del proyecto “Profesores principiantes de telesecundaria¹: Experiencias, desafíos y saberes docentes” que desarrollo como estudiante de doctorado de la Universidad de Málaga², cuyo propósito principal es identificar los saberes docentes que se conforman en el inicio de la vida profesional. Actualmente, se analiza una línea donde se advierten indicios de la construcción de un saber docente relacionado con el conocimiento que los profesores principiantes adquieren sobre sus alumnos; saber que se está explorando.

El tema que planteo en esta oportunidad proviene de esa línea y se centra precisamente en el proceso de conocer a los alumnos adolescentes en un contexto rural, en el cual se advierte un cariz especialmente formativo para los profesores noveles (Sandoval, 2014), sin que eso implique dejar de reconocerlo como una dimensión fundamental del trabajo de enseñanza en cualquier etapa de la carrera docente (Rockwell y Mercado, 1986, Mercado, 2002 y Luna, 1997).

La pregunta de fondo al respecto es, ¿Qué sentido adquiere en la etapa inicial de la profesión encontrarse con alumnos adolescentes concretos e identificar sus necesidades pedagógicas, en términos de su vida en un contexto rural local, para la práctica docente? Por su parte las cuestiones concretas que orientan el análisis son, ¿Dónde centran su atención los profesores con relación a sus alumnos?, ¿qué información reúnen?, ¿cómo la obtienen? y ¿qué hacen a partir de ella? Lo que expondré a continuación pretende dar cuenta de algunos avances en el análisis del proceso señalado, en la práctica docente cotidiana de un profesor principiante.

Pero antes, es necesario resaltar que en esta modalidad de secundaria existe un solo profesor que debe impartir todas las asignaturas del curriculum y que el modelo pedagógico inicial ha venido cambiando de tal manera que hoy en día los programas educativos televisados son un recurso más para la enseñanza en el aula, siempre y cuando las escuelas cuenten con la infraestructura, el equipo y los servicios que eso requiere, ya que las carencias materiales que existen en ellas son muy grandes.

La exposición está organizada en cuatro puntos: en el primero presento al profesor en cuya experiencia particular está basado el análisis del tema y algunos aspectos de su contexto local

¹ La telesecundaria es una modalidad de la escuela secundaria surgida a finales de los años sesenta en México para llevar este nivel educativo a las zonas rurales más pequeñas y alejadas de las ciudades.

² Este proyecto se realiza bajo la dirección de la Dra. Lucila Galván Mora y la Dra. Nieves Blanco García; y cuenta con el apoyo institucional de la Secretaría de Educación de Veracruz a través de la B. Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”.

de trabajo; enseguida apunto aquellas nociones provenientes del campo de los profesores principiantes y de los saberes docentes que han permitido avanzar en el proceso de conocimiento de los alumnos en este proyecto, además del enfoque metodológico asumido; en tercer lugar, abordo dos situaciones escolares concretas para analizar algunos elementos del proceso de conocimiento de los alumnos por parte del maestro; y termino con una breve reflexión al respecto.

II. EL PROFESOR Y SU CONTEXTO LOCAL DE TRABAJO

El maestro Miguel cursó la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Telesecundaria en una Escuela Normal pública de la que egresó en 2015. De inmediato participó en el concurso de oposición para el ingreso a la educación básica organizado en Veracruz y, al obtener una plaza con funciones docentes, fue ubicado como suele ocurrir con los profesores noveles (Sandoval, 2014), en una de las comunidades rurales más alejadas de la zona escolar a la que lo asignaron. Con el fin de proteger el anonimato acordado con los participantes del estudio llamaré a esa comunidad Paso del Río, la cual se encuentra en una zona serrana, al sur del estado de Veracruz. El número de habitantes circunda los 350 y las familias viven principalmente del cultivo propio y de la crianza de aves de corral; algunos pobladores han migrado a los Estados Unidos para trabajar, pero la mayoría de los que salen de la localidad, son jóvenes que se van a ciudades cercanas en busca de empleo. El número de adolescentes que siguen estudiando al terminar la secundaria es menor al 50% y para ello deben trasladarse a otras poblaciones porque en Paso del Río no hay bachillerato.

La telesecundaria tenía poco más de tres años de haber sido abierta cuando Miguel llegó a trabajar en ella. El número total de estudiantes era poco menor a 50 y se distribuían en tres grupos, uno por grado. Cada grupo contaba con un maestro, entre los que se encontraba la profesora que la fundó y que asumía la dirección de la escuela. A ella acudían también adolescentes de Cerro Alto, un pueblo más pequeño, ubicado a cinco kilómetros de distancia aproximadamente, porque allí no contaban con el servicio de educación preescolar y primaria.

III. REFERENTES CONCEPTUALES Y ENFOQUE METODOLÓGICO

Interesa resaltar aquí lo que Simon Veenman (como se cita en Marcelo, 1991) llamó el *Shock* de la realidad, ya que denota el sentido problemático de lo que puede suceder cuando los maestros que se inician, pasan de su condición de estudiantes de magisterio a ser quienes asumen todas las responsabilidades que implica ejercer la profesión en condiciones contextuales específicas. Esta noción significa la confrontación que ocurre entre las expectativas que los profesores han cultivado durante su formación inicial acerca de lo que será su práctica profesional, con lo que sucede en la realidad, donde las demandas sociales y laborales que reciben, aunadas a la complejidad del trabajo docente en contextos escolares que desconocen, los sitúan en un escenario muy distinto a lo imaginado. En este sentido, destaco también lo que Iván Pinto apuntó sobre la falta de formación de los profesores noveles relativa “al enfoque sociocultural que se requiere para trabajar con poblaciones diversas” (2012:3), porque en el progreso de mi análisis, éste representa un factor que incide en ese *Shock* de la realidad.

En este orden de ideas, el trabajo de Etelvina Sandoval (2014) resulta fundamental para el avance de esta investigación, porque señala que los alumnos son el principal referente de los profesores principiantes en su experiencia escolar cotidiana y fuente principal de sus aprendizajes sobre la profesión:

Los nuevos docentes [...] deben aprender a relacionarse con ellos, idear estrategias para enseñarles y entender los referentes culturales del contexto social que están en la base de sus acciones y

actitudes. Los maestros de secundaria que atienden a jóvenes de entre 12 y 15 años, fueron formados en la escuela Normal bajo la idea de que irán a trabajar con “adolescentes” categoría marcada por una visión psicológica y biológica que durante largo tiempo contribuyó a forjar estereotipos bajo los que se formaron los futuros maestros. (Sandoval, 2014: 4)

Por su parte, las aportaciones de María Eugenia Luna (1997) sobre el proceso de conocimiento de los alumnos que realizan los maestros de educación primaria, han permitido enfocar dicho proceso en la telesecundaria y preguntarse qué sucede al respecto en la etapa inicial de la profesión docente en contextos rurales. Su noción de ‘expediente cotidiano’, como un expediente no escrito que los profesores construyen sobre cada uno de sus alumnos -donde reúnen y actualizan información relativa a sus dificultades ante el trabajo escolar y acerca de otras esferas de su vida, que les permite tomar decisiones sobre su enseñanza- ha constituido una herramienta de intelección indispensable para indagar dónde ponen su atención los novales con respecto a sus alumnos, qué información reúnen sobre ellos, de qué manera acceden a ella y qué significado tiene para la realización de su trabajo.

La perspectiva teórica sobre los saberes docentes que se asume en este estudio, se apoya principalmente en la concepción elaborada al respecto por Ruth Mercado (2002), desde la cual, estos saberes se encuentran implícitos en la práctica docente cotidiana en un contexto local determinado, a través de la cual, se recuperan e integran saberes heterogéneos provenientes de voces distintas que se han hecho presentes a lo largo de la trayectoria escolar y personal de los maestros en diversos ámbitos, así como en las prácticas institucionalizadas históricamente en la escuela donde se trabaja. Desde este enfoque los saberes docentes se construyen en la reflexividad que exige la resolución cotidiana de la enseñanza permeada de imprevistos constantes.

Dada la naturaleza de los saberes docentes, el proceder metodológico de esta pesquisa es de corte etnográfico, implicó visitas y estancias periódicas en el campo durante los dos primeros años de trabajo docente de los principiantes que participan en ella, así como la elaboración de múltiples registros provenientes de la observación de clases y otras situaciones escolares, de diversas conversaciones con los actores escolares y entrevistas formales. Sin embargo, como ya señalé, el avance de investigación expuesto en esta ocasión, proviene del material empírico construido alrededor de la experiencia de un solo profesor.

IV. EL CONOCIMIENTO DE LOS ALUMNOS ADOLESCENTES EN LA TELESECUNDARIA RURAL

A continuación, se presentan dos situaciones escolares que el maestro Miguel vivió con grupos distintos. La primera involucra alumnos de primer grado que tienen entre 11 y 12 años de edad; la segunda, sucede con estudiantes de tercer grado cuya edad fluctúa entre los 14 y 15 años. A través del análisis que iré realizando, pretendo trazar algunos aspectos que permitan apreciar cómo se da, en términos de la práctica educativa cotidiana al inicio de la profesión, el proceso de conocimiento de los adolescentes en un contexto local rural. Resaltaré lo que lleva al maestro a interesarse por saber más de sus alumnos, lo que hace para allegarse información sobre ellos y qué le implica lo que conoce, en términos de su actuación pedagógica.

IV.1 Los alumnos de Cerro Alto

Una de las primeras situaciones que el maestro Miguel enfrentó en su práctica docente, fue con los jóvenes que acudían a la telesecundaria procedentes de Cerro Alto. En el transcurso de las primeras semanas del curso escolar, comenzó a notar que estos alumnos se mostraban reticentes a algunas formas de participación en clase, por ejemplo, a responder cuando les hacía una pregunta directa o les pedía pasar al pizarrón a resolver un ejercicio de matemáticas, ya no se

diga a tomar la palabra por iniciativa propia ante una pregunta planteada al grupo de manera abierta. Él lo atribuyó a que “no se sentían seguros de su aprendizaje” y se acercó a ellos para conversar y tratar de convencerlos. Periódicamente intentaba que lo hicieran pero sin insistir demasiado, porque “consideraba que se iba a ir dando poco a poco” y que “escuchar y no hablar y hablar también era una forma de participar en clase”; sin embargo, la situación persistió más allá de lo esperado, por lo que el profesor comenzó a reunir información adicional respecto a esta parte de su alumnado; así, observando a los adolescentes en su interacción cotidiana con ellos, reconoció su disposición para realizar actividades en las que se requiriera de su ayuda y cooperación, así que cada vez que surgía una oportunidad los involucraba en alguna, como por ejemplo, en el montaje del “altar del día de muertos”³.

En su intento por comprender qué sucedía con estos alumnos, el maestro Miguel relacionó sus observaciones con lo que contaban sus dos compañeras maestras acerca de los pobladores de Cerro Alto. Ellas tenían antecedentes al respecto porque llevaban un tiempo considerable viviendo en Paso del Río, ambas habían tenido trato con jóvenes y otras personas de aquella localidad vecina. Con base en los referentes que le dieron, el profesor asumió que la actitud en clase de estos alumnos también estaba asociado a una característica cultural. En sus conversaciones cotidianas, los profesores advirtieron que todos enfrentaban una situación similar con los jóvenes de Cerro Alto, convirtiéndose así en un tema de reflexión compartida; juntos, valoraron que los conocimientos escolares de esos alumnos eran menores a los que tenían los de Paso del Río y tomaron el acuerdo de trabajar de manera específica con ellos un día a la semana al terminar la jornada escolar en contenidos de matemáticas, e integrar a también a otros alumnos de Paso del Río que presentaban dificultades en dicha asignatura. Para el maestro Miguel en particular, era importante cultivar “la seguridad de estos jóvenes” y por ello animaba frecuentemente a todo el grupo a hablar en clase o pasar al pizarrón, “a sentir confianza en sí mismos” y enfatizaba que “todos podían cometer errores”.

El profesor encontró una oportunidad más para conocer a los jóvenes de Cerro Alto en el trayecto que compartía con ellos cuando viajaban juntos en “la pirata” (una camioneta de transporte rural entre las comunidades de la zona) para entrar o salir de Paso del Río. En ese tiempo, él “aprovechaba para conversar con ellos y saber más acerca de sus intereses” como por ejemplo, el tipo de música que les gustaba escuchar, las películas que preferían o sus actividades fuera de la escuela.

Un aspecto que Miguel consideró relevante para atender a sus alumnos apareció cuando él y su grupo cambiaron de aula. Los dos primeros meses del curso escolar ocuparon un salón muy pequeño e improvisado en la mitad de una oficina que les prestaba el Comisariado Ejidal mientras se terminaba de construir un aula exprofeso; cuando ésta estuvo lista y se instalaron en ella, al maestro le pareció que “favorecía su trabajo con los alumnos porque en el salón anterior le era difícil moverse y llegar hasta ellos”, mientras que en el nuevo, “había suficiente espacio para alcanzarlos”, así que estaba pensando “cómo reacomodar el grupo para distribuir a los jóvenes de Cerro Alto entre los demás y promover así sus participaciones”; reorganizó varias veces al grupo en el aula con la intención de “tener cerca de su escritorio a aquellos alumnos que necesitaban más apoyo”. Le llevó tiempo conseguir que estos jóvenes pasaran al pizarrón y hablaran frente al grupo pero con paciencia y cultivando su relación con ellos sucedió paulatinamente. Como

³ Este altar es parte central de una importante celebración prehispánica que se realiza en México para recordar a las personas que han fallecido; como otras costumbres populares, se hace presente en la escuela. Existe una gran variedad regional en su diseño pero básicamente se compone de elementos ornamentales como flores de cempasúchil, papel de china recortado, mazorcas de maíz y veladoras, entre muchos otros. En él se colocan alimentos que eran del gusto de los difuntos a los que está dedicado, así como objetos personales e imágenes de ellos.

ejemplo, María, una de ellos, llegó a representar el papel principal de una obra de teatro que montaron, tiempo después, logrando el reconocimiento de todos por su talento.

Este caso nos permite mirar la búsqueda intencionada, por parte del profesor, de información que le permitiera conocer más a los jóvenes de Cerro Alto y comprender su actitud ante determinadas formas de participación en clase al mismo tiempo que establecer una relación pedagógica. Lo hizo a partir de interactuar con ellos no solo en clase sino en espacios extraescolares como en el recorrido diario a bordo de “la pirata”, de observarlos y de conversar con sus compañeras maestras sobre este tema. Así fue conformando el expediente cotidiano no escrito sobre estos alumnos en específico y usarlo para decidir y orientar su actuación docente como podemos advertirlo, por ejemplo, en los comentarios que hacía a todo el grupo sobre la importancia de “sentirse seguros al intervenir en la clase y saber que todos cometemos errores”, en propiciar la participación de los adolescentes de Cerro Alto en otro tipo de actividades, y organizar su distribución en el aula para procurar su interacción con los que viven en Paso del Río.

La forma en que el profesor distribuía a los adolescentes en el aula nueva para “alcanzarlos”, “llegar hasta ellos” y “tenerlos cerca de su escritorio”, llama la atención sobre el expediente cotidiano como base del proceso de organización del grupo “al proporcionar referencias relevantes sobre las necesidades y características de los alumnos” (Luna, 1994: 107). Además, resalta aquí el papel del espacio escolar como una condición material de trabajo⁴ del maestro Miguel. En un primer momento el aula improvisada limitaba sus acciones docentes, en cambio, la nueva le abrió posibilidades que pudo advertir y aprovechar para procurarse cercanía física con los alumnos de Cerro Alto, un aspecto importante para él en la atención de sus necesidades.

Viajar con los alumnos de Cerro Alto a bordo de “la pirata” fue otra una condición material de trabajo que le trajo una oportunidad. El profesor Miguel la aprovechó no solo para relacionarse con ellos y conocerlos sino también para saludar, recibir y dar mensajes de las madres de familia, padres, hermanos o demás familiares de los jóvenes cuando la camioneta se detenía en su localidad para que descendieran. El dueño y chofer del vehículo era un profesor jubilado que vivía en la misma zona y no tenía reparo en esperar para que el maestro intercambiara con ellos las palabras necesarias.

La manera en que Miguel experimentó las limitaciones de un espacio o bien las posibilidades que significaron para él un aula adecuada al grupo y el compartir un momento extraescolar con los alumnos, nos recuerda que en medio de las condiciones materiales, los maestros enfrentan la necesidad de prestar atención cercana al trabajo con cada alumno (Mercado, 1991) y abren espacios de atención individual hacia aspectos que les proveen de un conocimiento amplio sobre ellos (Luna, 1997: 32).

Por otra parte, el maestro relacionó de manera explícita la necesidad particular que percibió en los jóvenes de Cerro Alto con su propia experiencia como estudiante en la Escuela Normal donde, sobre todo al inicio, se sentía de la misma manera que ellos debido a su dificultad para leer, comprender y manejar en clase el tipo de textos que se le presentaban. Miguel siempre había tenido especial gusto por las matemáticas y cursó su bachillerato en el área de ciencias exactas con la idea de ser ingeniero pero al decidirse por ser maestro y entrar al campo de la educación y las ciencias sociales, enfrentó el reto de adentrarse en un nuevo lenguaje. En este

⁴ “Las condiciones materiales de la escuela, de cada escuela, no son solo los recursos físicos para el trabajo, sino también, entre otras cosas, las condiciones laborales, la organización escolar del espacio y del tiempo y las prioridades de trabajo que resultan de la negociación cotidiana entre autoridades, maestros, alumnos y padres” (Rockwell y Mercado, 1986: 68)

marco destaca su insistencia para cultivar un sentimiento de seguridad en sus alumnos, su expectativa de que esa actitud se “iba a ir dando poco a poco” y su valoración de “la escucha como otra forma de participar en la clase”.

Otro aspecto a destacar en este proceso es la relación que se dio entre Miguel y las dos maestras con experiencia porque jugó un papel importante al brindarle elementos sobre los referentes socioculturales de los adolescentes y sus familias que él integró a sus propias observaciones. Esto da cuenta del carácter formador de la experiencia compartida entre profesores de distintas generaciones a través del intercambio de información sobre los alumnos (Tardif, 2009).

Por último, es importante apuntar que los maestros particularizan su conocimiento sobre los alumnos más allá de las formas colectivas o individuales de acercamiento a su trabajo, “registran” mentalmente la información que obtienen en el expediente individual no escrito y la portan en forma memorizada, articulada desde las necesidades que demanda cada grado (Luna, 1997). En este caso “la necesidad de los jóvenes de Cerro Alto de ganar seguridad en su aprendizaje para participar en clase” como la definió el profesor Miguel, además de ser parte de sus características socioculturales, parece corresponder al “esfuerzo adaptativo” de los alumnos de primer grado en su paso de la escuela primaria a la secundaria (Quiroz, 1991: 52).

IV.2 Daniela, Maritza y Elisa

En una clase de Formación Cívica y Ética el profesor y los alumnos debatieron en torno a la pregunta de “si la ausencia de la madre o el padre de familia era un factor determinante para que un estudiante tuviera bajo rendimiento académico en la escuela”. Esto sucedió previamente al evento narrado al inicio de esta ponencia en el que participa Elisa. De acuerdo al maestro Miguel el cuestionamiento tenía el propósito de “crear polémica suficiente para que la actividad escolar funcionara como debate” pero “nunca pensó que se involucraran tantos sentimientos” en la discusión.

Maritza fue la primera en participar y opinó que no, que la ausencia de un progenitor no era determinante porque en su caso personal “sus padres no estaban y ella tenía que ocuparse de sus hermanos al mismo tiempo que estudiar”. Los progenitores de esta alumna habían fallecido quedando ella y sus cuatro hermanos a cargo de sus tíos, sin embargo, Maritza por ser la mayor asumía gran parte del cuidado de sus tres hermanos más pequeños. Su actitud le hacía parecer más grande de sus 14 años de edad. Enseguida intervino Elisa diciendo que ella coincidía, pensaba que ese tipo de ausencia no era determinante “porque queda en uno mismo echarle ganas a la escuela” y agregó, “mi papá no está aquí conmigo y yo me propongo salir adelante con las tareas. Mi mamá me apoya”.

En ese momento Daniela intervino con firmeza opinando lo contrario, para ella “la ausencia sí era determinante” y agregó con su voz quebrada, “hace diez años que mi papá se fue y hasta la fecha no ha vuelto y créeme que ni ganas me dan de ir a la escuela. Ir a la escuela y llegar a mi casa y que no esté mi papá que me manda dinero pero que ya no me acuerdo ni de su rostro”. Elisa le respondió que sí pero que “eso mismo era la razón para echarle ganas y aferrarse a eso”. El diálogo entre las alumnas continuó de tal manera que Maritza reconsideró su postura dándole la razón a Daniela mientras el resto del grupo seguía con mucha atención el intercambio.

El maestro Miguel recuerda ese momento como “una situación que ya se le estaba saliendo de las manos” y que le permitió “conocer un poquito más de la vida de sus alumnas”. Le preocupaba el caso particular de Daniela porque ya tenía información por parte de la maestra del curso anterior sobre su falta de deseo de ir a la escuela. El profesor pensaba que esa situación se

daba “no solamente por el tema familiar sino también por las amigas con las que Daniela se juntaba, que estaban más despiertas y que no estudian”. A través de la interacción cotidiana con ella en el aula, Miguel también se dio cuenta de que a esta joven le gustaba leer y que eso se reflejaba en su escritura. Así que decidió “darle muchas funciones que a ella le gustan como apoyarlo en el arreglo de la biblioteca para tenerla más en la escuela”; pensaba que le estaba funcionando, aunque “no mucho, poquito porque Daniela se desanima de repente”. Ese desánimo se reflejaba a veces en sus inasistencias.

Aunque no sentía por Maritza ni por Elisa una preocupación de la misma naturaleza de la que experimentaba por Daniela porque las veía convencidas de terminar sus estudios, actuó con ellas en función de otro tipo de necesidades que también percibió como consecuencia de la ausencia de uno o ambos progenitores. A Maritza le permitía salir de la escuela, ausentarse o llegar tarde para atender asuntos relacionados con sus hermanos; por ejemplo, para asistir a las juntas con padres y madres de familia que se organizaban en la primaria ubicada en el terreno de enfrente a la telesecundaria. En cuanto a Elisa, como mostré en la escena presentada al inicio, se mantuvo atento y cuando percibió en ella una necesidad, en esa ocasión en el plano emocional, le brindó su apoyo acercándose para conocer qué sucedía, escucharla y animarla.

A través de la actividad llevada a cabo en esta clase el profesor buscaba hacer reflexionar a los estudiantes sobre su responsabilidad personal con sus estudios porque, transcurrido más de un año de su llegada a Paso del Río, había podido ver que algunos abandonaban la telesecundaria estando ya en tercer grado o les nacía esa intención: “es una mosquita que les pica en tercero”. Así él advirtió como una necesidad propia de los alumnos que cursan este grado el sostener los estudios de secundaria hasta terminarlos, pues sabía que para muchos jóvenes representa su última experiencia escolar. En la asignatura de Formación Cívica y Ética vio la oportunidad de tratar el tema con todo el grupo planteando una pregunta cercana a su contexto y, a partir de lo ocurrido, pudo conocer la forma en que Daniela, Maritza y Elisa vivían subjetivamente esta experiencia, reconocer que es posible “despertar sensibilidades” y que la situación “se le puede salir de las manos”.

En este episodio Miguel topó con la manera en que la política económica y social afecta las condiciones del campo mexicano y con ello la vida y la estructura de las familias de sus alumnos, por ejemplo, a través de la migración. Por su parte, el tipo de responsabilidades que enfrenta Maritza le presenta otra forma de vivir la adolescencia; en este caso, el fallecimiento de los padres más allá de la pérdida afectiva que representa para los jóvenes, puede generarles condiciones propias de una vida adulta aun cuando tengan familiares cercanos en posibilidades de respaldarlos; la extensión geográfica de las pequeñas comunidades rurales contribuye a ello porque las personas viven más cerca, las escuelas están próximas y prácticamente todos los pobladores se conocen.

V. REFLEXIÓN FINAL

El desconocimiento de los maestros noveles acerca de los contextos locales en que se encuentran las escuelas donde llegan a trabajar y las implicaciones de esa dimensión en las necesidades pedagógicas de sus alumnos forma parte de las dificultades que enfrentan en su práctica docente al inicio de su profesión. Con base en el análisis presentado en esta ponencia se advierte que el proceso de conocimiento de los adolescentes es una forma en que los principiantes se enfrentan a dichas dificultades y transitan por el *shock* de la práctica. La búsqueda activa e intencionada de información sobre los alumnos, inherente a toda práctica de enseñanza, se intensifica en los principiantes para poder sobrevivir en la etapa de inserción orientando sus

decisiones, su intervención docente y el sentido que adquiere para ellos ser maestros de telesecundaria.

Las características socioculturales de los adolescentes que asisten a la telesecundaria, procedentes de sus familias y su comunidad, se expresan en la escuela de diversas maneras, muchas de ellas sutiles; sin embargo, la disposición sensible de los principiantes hacia las necesidades de sus alumnos los vincula con esa dimensión y les permite integrarla al expediente cotidiano que construyen sobre cada joven.

Las experiencias que los noveles comparten con sus alumnos y el conocimiento que construyen sobre ellos pueden trastocar la concepción de adolescencia que se forman en la escuela Normal y, en ese sentido, influir en la construcción de sus saberes docentes. Todo ello conduce a advertir la construcción de un saber docente relativo a este proceso específico que me propongo explorar en lo sucesivo.

VI. REFERENCIAS

Luna, María Eugenia (1994). Los maestros y la construcción del expediente cotidiano. En *Investigación en la escuela*, 22, 105-114.

Luna, María Eugenia (1997). *Los alumnos como referente básico en la organización cotidiana del trabajo en el aula*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.

Manen, Max van (1998). *El tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica*. Barcelona: Paidós.

Marcelo, Carlos (1991). Aprender a enseñar: Un estudio sobre el proceso de socialización de los profesores principiantes. Madrid: C.I.D.E.

Mercado, Ruth (1991). Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros. En *Infancia y aprendizaje*, 55, 59-72.

Mercado, Ruth (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: Fondo de Cultura Económica.

Pinto, Iván Alexis (2012). Profesorado principiante: entre montañas y veredas, aprendiendo a ser maestro. Memoria del III Congreso Internacional Sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia, Santiago de Chile – Universidad Autónoma de Chile.

Quiroz, Rafael (1991). Obstáculos para la apropiación del contenido académico en la escuela secundaria. En *Infancia y aprendizaje*, 55, 45-58.

Rockwell, Elsie y Mercado, Ruth (1989). La práctica docente y la formación de maestros. En *La escuela, lugar del trabajo docente. Descripciones y debates*. México: Departamento de Investigaciones Educativas CINVESTAV/IPN.

Sandoval, Etelvina (2014). Los alumnos: Fuente de aprendizajes docentes. En Memoria de II Jornadas Internacionales “Sociedades Contemporáneas, Subjetividad y Educación”, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, Universidad de Buenos Aires- Universidad de la Plata-CTERA, ISBN 978-987-3617-11-9. Recuperado de: http://iice.institutos.filo.uba.ar/sites/iice.institutos.filo.uba.ar/files/Sandoval%20Etelvina_1.pdf

Secretaría de Educación Pública (2017). Principales cifras del Sistema Educativo Nacional 2016-2017. México, Autor. Recuperado de:

http://fs.planeacion.sep.gob.mx/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2016_2017_bolsillo.pdf

Tardif, Maurice (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. Madrid: Narcea.

**LAS HUMANIDADES:
UN CAMINO POR RECORRER
EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

LAGO DE VERGARA, DIANA ELVIRA
MESTRE DE MOGOLLON, GILMA
MUNERA CAVADIAS, LIRIS

LAS HUMANIDADES: UN CAMINO POR RECORRER EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

I. INTRODUCCIÓN

La educación es un proceso que se inicia desde el momento mismo del nacimiento del ser, y es a medida que se convive en sociedad dentro de una cultura determinada, como nos vamos relacionando y adquiriendo la condición de persona con todas las características del ser y del convivir; en la persona con libertad, con autonomía para la toma de decisiones, capaz de transformarse y transformar el mundo que le rodea. En ese sentido, inicialmente la familia, los amigos, el grupo social y luego la institución educativa contribuyen a su formación en todas sus dimensiones, tanto física, como afectiva, cognoscitiva y relacional. La educación es a su vez un derecho fundamental, un derecho constitucional y un proceso integral en el que están comprometidas las instituciones educativas, conforme lo establece la Constitución Política Colombiana. Esa responsabilidad es de todos los niveles del Sistema Educativo colombiano, incluyendo la educación superior. Lo anterior, es un mandato de la Ley 30 de 1992, emanada del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, la cual en el Artículo 1º declara que “La Educación Superior es un proceso permanente que posibilita el desarrollo de las potencialidades del ser humano de una manera integral...”.

En pleno siglo XXI, en medio de grandes desarrollos producto de la invención y creatividad del hombre, se presentan problemas sociales tales como la violencia racial, religiosa, política, económica que amenazan con la destrucción de los pueblos; aún así, nos preguntamos ¿es necesario el estudio de las Humanidades en la formación del estudiante universitario?

Ante el continuo avance técnico, tecnológico y científico, los desafíos por el conocimiento y la competitividad, pareciera que las Humanidades estuvieran llamadas a pasar a un segundo nivel. Las instituciones de educación superior, en aras a responder a requerimientos del sector de la producción, se preocupan en gran medida por la formación de un profesional capaz de sobresalir por sus conocimientos, de allí que un alto porcentaje de los cursos que conforman la propuesta académica, está dirigido a la disciplina propia; en tanto que las Humanidades ocupan un lugar muy por debajo, de los demás componentes establecidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN) para el registro de los programas. Y como lo plantea Nussbaum M. (2006, 2014), la tendencia del momento es la de considerar que se debe enseñar aquello que resulte económicamente productivo para los estudiantes; o sea la que prepara para la vida laboral. Esto, a pesar de que organismos internacionales como la Unesco, y la normatividad educativa vigente, propenden por una formación integral y por la necesidad de promover los derechos humanos, sin distinción de raza, religión, idioma, entre otros.

Son varias las inquietudes que pueden surgir al respecto; conforme lo plantea Savater F. (1997) “¿Debe la educación preparar aptos competidores en el mercado laboral o formar hombres completos? ¿Ha de potenciarse la autonomía individual de cada individuo, a menudo crítica y disidente, o la cohesión social (...)?” Y finaliza preguntándose ¿Pueden simultanearse todos estos objetivos o algunos de ellos resultan incompatibles? Y en este último caso, ¿cómo y quién debe decidir por cuáles optar? (Savater (1997, p.13).

A las anteriores preguntas, podemos agregar otras que son resultado de vivencias en el ámbito universitario colombiano y sobre las cuales se realizó el estudio: ¿Cuáles son las consideraciones que tiene al respecto la educación en la normatividad colombiana, en cuanto a las áreas comprometidas con el desarrollo del ser?, ¿Cómo se comprende el sentido de las

humanidades en las Instituciones de educación superior que forman Técnicos profesionales y Tecnológicos en el área de las ingenierías? ¿Está el docente haciendo uso de prácticas pedagógicas que integren el conocer, con el hacer y el ser?

II. LAS HUMANIDADES EN LOS PROGRAMAS ACADÉMICOS

De acuerdo con la Ley 30 de 1992, la educación tiene por objeto el pleno desarrollo de la persona del estudiante y su formación académica o profesional, lo cual aplica para todas las instituciones de educación en todos los programas y ciclos. De allí la perentoria obligación de incluir en su misión el encargo social de la formación de personas integrales. Es entonces cuando las Humanidades se convierten en el componente curricular mediador de esta formación en el proceso educativo.

En el mismo sentido, en el caso de los programas por ciclos Técnicos profesionales y Tecnológicos autorizados mediante Ley 749 de 2002, deben responder al concepto de educación declarado por el Ministerio de Educación Nacional –MEN-, en la Ley General de la Educación 115 de 1994, como “proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos, y de sus deberes”. A lo anterior se agrega el mandato constitucional (1991) en su artículo 67, en el que se promulga que el estudiante, debe “ser formado en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia, en concordancia con una educación cuya función social procurará el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura”. En ese orden, la educación tiene un compromiso con la formación del ser, como resultado de un proceso de formación que incluye el componente de las Humanidades, y el cual debe formar parte fundamental de los diseños curriculares de los Programas de educación superior. Esto requiere entonces de un docente que además de tener un conocimiento de la disciplina que enseña, sea consciente de la importancia de la formación en el ser.

En los referentes de literatura revisados se incorporó la perspectiva humanística en la formación del ser, de organismos internacionales tales como UNESCO, OCDE, BM, Metas al 2019; así mismo, se consultó a autores como Rogers C. (2001), quien al respecto hace referencia a que algunas instituciones incluyen las humanidades en el Plan de estudios, a partir de cursos de Ética profesional, Valores y Derechos Humanos, asociados al desarrollo moral; mientras que en otras, se hace hincapié en la identidad cultural, lo que indica una diversidad de propuestas hacia la formación del individuo. Otros como Castro (2008) considera que, en la organización del currículo educativo, existen diversas tensiones; una de ellas es la generada, por lo que la autora llama “*la existencia de dos mundos*”; “el mundo habitual (...) en donde las cosas a veces pierden el sentido y asumen aspectos aparentes”. En este, dice la autora generalmente están los procesos educativos; se trata de un mundo organizado en donde es posible que no se percaten de otras alternativas; es el mundo del desconocimiento y en donde las crisis nos pueden tomar por sorpresa. El otro, el *mundo implícito*, externo a los procesos educativos en donde los múltiples significados están esperando una oportunidad de sentido dada por las actuaciones humanas, los que aportan a la búsqueda de nuevos signos, nuevos significantes y significados, nuevos interrogantes y por lo tanto, nuevas respuestas, se avanza en la comprensión porque se han seguido procesos mentales de reflexión, sobre las nuevas prácticas y concepciones. Es precisamente lo esperado en el mundo educativo.

Caso similar ocurre con la perspectiva de los investigadores del campo curricular quienes afirman que en la construcción de los currículos se presentan tensiones en el momento de tomar decisiones relacionadas con la inclusión de las humanidades; esto, al presentarse el dilema entre si la formación más importante es la disciplinar que lleve al desarrollo de competencias en el hacer

para llegar al sector de la producción con amplias destrezas y habilidades; o apostarle a la formación del ser y contribuir con la formación integral. Si reflexionamos una y otra postura nos encontramos con que “los planes y programas obedecen a múltiples dinámicas, las cuales dan lugar a formas diferentes de asumir su construcción” (Díaz Barriga A., 2011, p.33). Así se nos presentan diversas tendencias, la burocrática- administrativa, la académica y la del poder (Díaz-Barriga A., 2009).

Lo anterior, puede interpretarse como la postura o mirada del Estado con la normatividad, un imperativo que se ha de cumplir; la de la Institución educativa en donde la mayoría de las veces se presenta poca participación de los profesores en el diseño curricular. Aquí las decisiones se suman a la normatividad, las solicitudes del sector productivo y los intereses y puntos de vista de los propietarios y directivos. En definitiva, todo recae en un diseño curricular en donde el componente de las humanidades no es precisamente el de mayor prioridad, entre ninguno de los actores comprometidos en su desarrollo.

De acuerdo con Zabalza (1997), Scuratti (1982), el currículo ha de tener en cuenta los principios de racionalidad, sociabilidad, publicidad, intencionalidad, organización y sistematicidad. Así, la programación educativa- didáctica, debe darse más desde la problematización que desde la afirmación; esto es, una organización curricular que de acuerdo con Torres (2006) debe echar a un lado el currículo asignaturista para dar paso a posibilidades de diseños curriculares que aporten al desarrollo integral del profesional y a procesos de pensamiento propios de la persona humana. Aquí coinciden Villarini (1996) y Lago y Ospina (2004), cuando plantean en el diseño curricular por competencias en el sentido de que éstas – saber, hacer, ser y convivir no se enseñan porque son en sí mismas condiciones para el desarrollo y el aprendizaje significativo. Un currículo que relaciona la teoría con la práctica (Gimeno Sacristán (2010), es mucho más trascendente en el desarrollo integral de la persona.

III. MÉTODO

La investigación centró su interés en la formación humanística del Técnico Profesional y del Tecnólogo del área de las Ingenierías, en cuanto a su presencia y sentido en los diseños curriculares de dichos programas, la manera en la que es abordado dicho componente por los encargados del diseño curricular, por los egresados y por los mismos docentes de las ciencias sociales y /o de las ciencias básicas, separadas históricamente, en las que prima la racionalidad del dominio técnico y científico a veces en procura de dar respuesta al sector de la producción en las competencias en el hacer, para elevar la productividad en el trabajo, pero en detrimento de la autonomía y de la capacidad de decisión de la persona.

La población estuvo conformada por directivos de las cuatro instituciones responsables del diseño curricular de los programas Técnicos Profesionales y Tecnológicos del área de las Ingenierías. Involucradas en el estudio; docentes de los programas de las áreas del componente de las humanidades y de áreas específicas; estudiantes de los semestres IV a VI de los programas T y T, teniendo en cuenta que ya habían cursado el componente de las Humanidades y egresados de los programas Técnicos Profesionales y Tecnológicos del área de las Ingenierías que se encuentran vinculados al campo laboral.

La ruta metodológica seguida fue de estudio Cualitativo en donde la información encontrada se relacionó más con el descubrimiento y el hallazgo que con la comprobación o la verificación. (Taylor y Bogdan, 1992). Los datos se obtuvieron del análisis de los documentos, siguiendo los pasos dados por Galeano (2007) para la Revisión y análisis documental (RAD), y de la interpretación de la realidad social entendida como texto susceptible de ser leído de diferentes formas. (Ricoeur, Habermas). Así los documentos tales como el Proyecto Educativo Institucional

(PEI); Modelo Pedagógico, Planes de curso, entre otros, que contienen las directrices de los procedimientos institucionales e incluyeron la interpretación y organización de los datos, permitieron llegar a establecer categorías de análisis. No se utilizaron procedimientos estadísticos, sino que se siguió un proceso analítico de la información que luego se trianguló con la información entregada en las entrevistas semiestructuradas.

Todo lo anterior permitió hacer el registro y análisis de la información en los documentos institucionales; y en el caso de las entrevistas se llevó a cabo el proceso de categorización, codificación abierta y axial, triangulación de los datos e interpretación, todo lo cual en función de los objetivos del estudio. La inclusión de diferentes actores (directivos, docentes, estudiantes y egresados), así como la procedencia de los datos de diferentes instituciones educativas, permitió obtener diferentes puntos de vista sobre el objeto de estudio. (Corbin & Strauss op.cit.) y realizar la triangulación con los mismos.

IV. RESULTADOS

La investigación orientada a comprender el sentido de las humanidades en las Instituciones de educación superior que desarrollan estos programas Técnicos profesionales y Tecnológicos en el área de las ingenierías, permite afirmar que:

Las Instituciones de educación superior incluidas en el estudio, manifiestan en su misión la formación integral antes que la instrucción para el trabajo; igualmente los diseños curriculares incluyen el componente de las humanidades, lo cual no implica que se le dé prioridad, o que al menos la proporción de su presencia sea la que corresponde, si el propósito es la formación integral del profesional. Los planes de estudios muestran desproporción entre los cursos específicos disciplinares y los cursos de humanidades.

Las Humanidades se traslapan con el componente de la Comunicación, a pesar de que en la norma nacional se presentan como dos componente diferenciados.

Los diseños que generan los planes de estudio de dichos programas evidencian tendencia hacia el reforzamiento de las competencias laborales con lo cual se responde a la preocupación de atender en primera instancia al sector productivo interesado en competencias laborales.

En general, no se logra identificar un referente teórico- conceptual que de cuenta de la claridad existente en cuanto a las humanidades como componente importante en la formación integral del profesional que se forma. Esto es evidente en respuestas de directivos, docentes y de los mismos estudiantes tales como “ no recuerdo en este momento cuáles son los fundamentos de dicha formación pero todos vamos hacia la formación integral”, o el estudiante que reconoce la formación integral porque “ hay profes que nos enseñan a cómo hacer una hoja de vida”, lo cual coincide con el docente que dice “ ellos necesitan que uno les enseñe cómo presentarse a una entrevista, cómo vestirse, porque vienen de estratos sociales con muchos conflictos sociales; por eso yo le gasto los primeros 15 minutos de la hora a eso”. Sin embargo, cabe anotar que hubo un grupo que podríamos catalogar como excepcional porque se salió del gran grupo, y son quienes encuentran en la formación en humanidades, la posibilidad de recordar a Gadamer desde su concepto de formación (Bildung, y por lo tanto, un proceso que se construye permanentemente mientras haya vida.

La categoría reconocida con mayor fuerza en todo el estudio fue la *formación integral*, al punto que se llega a constituir en un sinónimo de las humanidades. Por la misma razón, si reconocen autores como Délor, Morín, Borrero Cabal, que les orientan para contribuir con la formación de la persona.

La relación formación- instrucción, binomio de formación integral en la que se conjugan el conocer, el hacer, el ser y convivir no son precisamente la constante en los planes de estudio de los programas en estudio.

Se presenta entonces, un camino por recorrer por parte de las Instituciones de Educación superior, particularmente en la formación humanística del Técnico Profesional y del Tecnólogo, y por consiguiente en su formación integral. El reconocimiento que hagan las áreas disciplinarias de la participación del ser humano en los avances científicos y de la orientación que se les dé a los estudiantes para tomar consciencia de su trascender en el mundo, ha de ser un compromiso que siempre ha de estar vigente en los diseños curriculares de dichos programas académicos. A esto se agrega, la necesidad de formación de los docentes para comprender que las humanidades están presente en todos los cursos, partiendo del hecho que es la persona como tal, quien ha promovido y desarrollado los avances en todos los campos del conocimiento.

V. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Si las humanidades son o no importantes en la formación en profesional es un tema que estaría demás, porque todas las instituciones le tienen expresados en su Misión, Visión y otros de sus documentos institucionales. En cambio, sí merece la pena preguntarse ¿ con qué sentido se está haciendo?, ¿ se tiene plena conciencia de su cumplimiento?, ¿cómo se tiene organizada la institución de manera que efectivamente haya una persona responsable de coordinar y garantizar el cumplimiento de las acciones requeridas para cumplir con el compromiso asumido ante la sociedad?. Son diferentes y variadas las opciones que se tienen para que docentes, estudiantes y los mismos directivos se comprometan con una formación de la persona que perdure, que les haga sentirse personas y profesionales trascendentes, con una historia que aporta al crecimiento de la sociedad. El compromiso es de todos y aquí los diseñadores responsables de los currículos de estos programas de educación superior, T y T en particular, han de proponer y liderar una propuesta curricular del componente humanístico, con la participación de todos los estamentos, incluyendo a los egresados y al sector productivo que responda a las necesidades de los estudiantes, con pertinencia a la realidad, que a su vez se sigue retroalimentando mediante el seguimiento y la evaluación permanente. Un plan de formación para los docentes que estimule a la inclusión de prácticas de aula con sentido humano, que forma integralmente

Conviene preguntarse, la posibilidad de generar espacios que propicien el debate académico de temas políticos, económicos, sociales y culturales con participación de los diferentes miembros de la comunidad académica, para el fortalecimiento del tejido social. ¿Cómo estamos aportando a un profesional con sentido crítico si insistimos en paquetes de conocimientos y de prácticas que se vuelven rutinarias, y a veces sin sentido social? Las humanidades no pueden estar aisladas de los microcurrículos de las demás áreas de estudio, éstas en sí mismas son parte de todos los campos del conocimiento, sin embargo, en ocasiones se desconoce su inclusión, dándole prioridad al saber conocer disciplinar, separado de la contribución que el mismo ser humano ha hecho al mismo. Por lo tanto, el debate también ha de darse al interior de la comunidad académica de los docentes.

Son muchas más las opciones que se tienen para garantizar una formación humanística y son los docentes los llamados a darle cabida en el aula a currículos flexibles y con sentido, para lo cual se requiere de académicos formados en el campo de las humanidades, que comprendan a cabalidad la importancia de las humanidades en la vida del ciudadano y del profesional; con la competencia epistemológica que le da el saber disciplinar en el curso en el que se desempeñan, y con la pedagogía para elaborar propuestas curriculares que contribuyan a la formación de la persona en todas sus dimensiones; así se evitaría el azar, la propuesta resultado de la rutina, de la

ocasión, de lo casual; un docente que comprenda y haga comprender el sentido de la formación para los profesionales de estos programas, independiente de que estos egresados vayan a ocupar un cargo del nivel operario o de nivel medio.

La realidad mundial y la colombiana de manera particular, clama por una sociedad más justa, más humana, más inclusiva, con menos violencia. Una sociedad en la que el profesional que se desempeña en cualquier cargo sin importar el nivel, sea honesto, ético, con valores; a su vez una persona que se realiza como persona y como profesional con libertad porque tiene sentido crítico para hacerlo con propiedad y que sigue cultivándose y aportando a la sociedad como ciudadano que es consciente de su propia responsabilidad.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Castro (2008), Castro L. (2008). Silencios y palabras. El Currículo como Signo de la Cultura. Bogotá: Universidad de la Salle. Bogotá.

Congreso de la República. Ministerio de Educación Nacional. (MEN) Art. 1º al 4º. Ley 30 de 1992. Bogotá. Colombia.

Corbin & Strauss. (2002, 2012) Bases de la Investigación Cualitativa. Técnicas y Procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada. Medellín: Universidad de Antioquia.

Borrero Cabal A. (2008). Citado por Aldana A. En Formación humanística del estudiante universitario en Studiositas, edición de diciembre de 2009, 4(3): 9-20

Borrero Cabal, A. (2009) Cuartas C. (Compilador). Orientaciones universitarias. Bogotá: JAVEGRAF

Díaz- Barriga Á. (1997). Didáctica y Curriculum. México: Paidós.

Díaz- Barriga Á. (2005). El enfoque de competencias en la educación. ¿ Una alternativa o un disfraz de cambio? Perfiles educativos. Vol. XXVIII, núm. 111, pp. 7-36

Díaz- Barriga Á. (2009). El docente y los programas escolares. Lo institucional y lo didáctico. México: Bonilla Artigas Editores.

Díaz- Barriga Á. (2011). Ensayos sobre la Problemática Curricular. México: Trillas.

Gadamer, H. (1960). Wahrheit und methode (Verdad y método. Fundamentos de una hermenéutica filosófica). Salamanca: Sígueme, 1993.

Galeano. M. (2009). Estrategias de Investigación Social Cualitativa. El giro de la mirada. Medellín: La Carreta editores

Gimeno Sacristán J. (1998). El currículo: Una reflexión sobre la práctica. Madrid: Morata.

Habermas J. (1985). Conciencia moral y acción comunicativa. Barcelona: Península.

Lago D., & Ospina R. (2004). Competencias Diseño Curricular por competencias. En Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología. Volumen 4 N° 2.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. Ley 30 de 1992.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. Ley 115 de 1994. Bogotá

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. MEN. Ley 749 de 2002. Bogotá

Mestre G. (2015) Las Humanidades en el Diseño Curricular de Programas de Técnica Profesional y Tecnología: “El Caso De Programas Académicos de Ingeniería. Tesis doctoral. Rudecolombia. CADE Universidad de Cartagena.

Nussbaum, M. (1997). El cultivo de la humanidad. Barcelona: Paidós

Nussbaum, M. (2014). Sin fines de Lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades. Bogotá: Panamericana Formas e Impresos, S.A.

OCDE (2005) Desarrollo de la Cooperación y el Desarrollo Económico. Moviendo montañas.

OEI Metas al 2021- Brunner. La generación de los Bicentenarios (2008), Planes de Desarrollo 2002-2006, 2006,- 2010, 2010-2014 Retos actuales de la educación técnico-profesional. Madrid: Fundación Santillana.

OEI. Metas Educativas al 2021. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/index.php>.

OEI Metas al 2021. Vargas F. (2008). Retos actuales de la educación técnico profesional. Madrid: Fundación Santillana.

OEI. Coordinadores Blas F. & Pianells J. Retos actuales de la Educación Técnico Profesional. Madrid: Fundación Santillana. Recuperado de <http://www.oei.es/metas2021/ETP.pdf>

República de Colombia. Senado de la República. Constitución Política Nacional. Bogotá

Rogers, C. (2001). El proceso de convertirse en persona. España: Paidós.

Savater F. (1997) El valor de Educar. Barcelona: Ed. Ariel.

Taylor S.J. & Bogdan R. (1992) Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Barcelona: Paidós Básica.

UNESCO. Morín E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro

UNESCO (1995). Política Pública para el cambio y el desarrollo de la Educación Superior.

UNESCO. (1998). Declaración Mundial sobre la Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción. París.

Villarini, Á. (1996) El currículo orientado al desarrollo humano integral. Organización para el fomento del Desarrollo del Pensamiento, Inc. Río Piedras, Puerto Rico.

Zabalza M. (1997). Diseño y Desarrollo Curricular. Madrid: Narcea

EMPOWERING WOMEN OF INDIGENOUS CULTURES THROUGH A FOLKLORIC ARTS CURRICULUM

KARL LORENZ

EMPOWERING WOMEN OF INDIGENOUS CULTURES THROUGH A FOLKLORIC ARTS CURRICULUM

Indigenous peoples, also known as “first peoples,” “aboriginal peoples” and “native peoples,” are ethnic groups who are the original inhabitants of a given region. It is estimated that there are more than 370 million indigenous people spread across 70 countries worldwide. Among these native populations, one finds the Inuit and Aleutians of the circumpolar region, the Saami of northern Europe, the Dogon of Far Southeastern Mali and Far Northwestern Burkina Faso in Africa, the Aborigines and Torres Strait Islanders of Australia and the Maori of New Zealand. Amerindians of North, Central and South America include among others the Lakota Sioux in the United States, the Mayas in Guatemala, the Quechua and Aymara peoples of Ecuador, Peru, Chile and Bolivia, 62 indigenous peoples in Mexico and 254 Indian groups in Brazil. These native populations represent as many as 5,000 different indigenous cultures and account for most of the world’s cultural and biological diversity (Collings 2009: 84).

I. CULTURAL UNIFORMITY AND DIVERSITY

Indigenous peoples have a number of traits in common. Many of their values are rooted in affection for their lands. They hold a sacred view of nature and have a firm belief that all peoples must unfailingly protect the environment. They also believe that the natural environment is not their possession. Instead, they perceive themselves as “caretakers” who are committed to conserving and sustaining the environment and group culture. A common theme of indigenous belief is that all aspects of the physical world are connected and filled with life-giving energy. Many tribal peoples have a holistic understanding of the natural world. They believe in circular and not linear causality; that all objects, even those that are inanimate, are possessed with spirit. Such a worldview forces tribal peoples to confront the unfamiliar demands of a Western formal educational ideology that is grounded in the belief of a hierarchical chain of beings: humans at the top, animals below them, followed by trees and plants, and inanimate objects such as rocks and soil at the bottom.

Indigenous peoples account for most of the world’s cultural diversity. Their ways of life are distinct and vary considerably from one location to another. They inhabit many of the areas of highest biological diversity on the planet. When analyzing the global distribution of native populations one can discern a marked correlation between areas of high biological diversity and areas of high cultural diversity. Many indigenous cultures provide living examples of sustainability over centuries or millennia. A great deal could be learned from how these different cultures provide for the material needs of their communities. The link between culture and environment is clear among indigenous peoples. A fundamental value shared by many cultures holds that human societies have a responsibility to future generations and the natural world. All indigenous peoples share a spiritual, cultural, social and economic relationship with their homelands, and their survival is dependent upon the protection of the land and its resources. Traditional laws, customs, and practices reflect an attachment to the land and to its preservation for future generations.

Indigenous knowledge is local knowledge that is unique to a culture or society. Knowledge is passed from generation to generation usually by word of mouth and cultural rituals, and has been the basis for local practices associated with agriculture, food preparation, health care, education, conservation and a range of activities that sustain indigenous societies. Unfortunately, over centuries, the relationship between native peoples and their environment has been eroded because of their forced removal from traditional lands and sacred sites.

Development projects, mining, hydroelectric dams and roads, forestry activities, and agricultural programs have displaced indigenous peoples and damaged large geographical areas they inhabit. Confronted with these intrusions and mandated formal education that is neither culturally-sensitive nor inclusive, the damage caused to the cultural practices and the social fabric of native peoples has been significant.

II. INDIGENOUS APPROACH TO EDUCATION

Indigenous peoples have a deeply-rooted, sacred view of nature that permeates their approach to the educative process as practiced in their communities. For them, the natural environment defines the core of teaching-learning experiences because it not only instructs the young on how to care for the land but also teaches them accountability and life skills such as collaboration, critical thinking, and active learning [Cajete 2004: 1]. Native peoples are encouraged to be productive members of their communities through an educational process that is built around group activities that strengthen the sense of community and belonging. Native children are encouraged to value cooperation. As field-dependent learners they work together rather than in isolation (Pewewardy & Hammer 2005: 1). In addition to the environment, maintaining the indigenous culture is a focus of native societies. It is an integral part of their core values and hence education, since it provides a means for tribal members to understand and preserve their traditional beliefs and practices (Brown 2017: 1). A cultural component of native societies is language. Traditionally, native languages were spoken, not written, meaning that tribal history and vital cultural information had to be recalled and passed on verbally. The older generation through an oral tradition and the art of storytelling passed information down to the younger generation. As Price, Kallum and Love explain:

Stories were/are used by elders to connect the past to the present, to teach heritage, to teach important social skills, life lessons, and more. The transmission of information via the art of storytelling and oral language ‘is on an equal footing with graphic representation through pictures, pottery, video, or drawings of information,’ through which children are taught that listening is sacred and that there is much to be learned from the lessons that are shared by their elders” (2009: 39).

III. WOMEN AND DIVISION OF LABOR

Common to indigenous populations is a division of labor that ascribes to women domestic responsibilities and the production of folkloric objects and handicrafts involving textiles (weaving, needlework, embroidery, etc.), pottery, and beadwork, among others. Through their artistic labors, women contribute to the economic stability of their families and communities. Their handicrafts transmit histories, motifs, manual techniques and values to future generations. The skills demonstrated by women are conveyed informally from one generation to another; little formal instruction is involved. As such, women’s position in their communities remained relatively unchanged and restricted.

In indigenous societies the artistic work of native women is functional and decorative, and therefore by definition folkloric. Folk art, also known as “ethnographic art” and “tribal art”, is a term used to describe art produced by traditional societies that express cultural identity. It encompasses a range of utilitarian and decorative media, including textile, clay, wood, metal and more. Traditional folk art typically has a mythological trace and flavor and has strong associations with cultural and spiritual meaning.

Folklore can be defined as “the traditional art, literature, knowledge, and practice that is disseminated largely through oral communication and behavioral example” (American Folklore

Society s.d.). Such art requires improvisational thinking, which is a spontaneous moment of sudden inventiveness that comes to mind. Folk art is functional art rather than aesthetic (West 1996: 440). Its forms are greatly influenced by the natural environment and mythology. In addition, traditional folk art uses only organic materials and in most cases is made through a non-mechanical process.

In the last few decades, the role of folkloric art and formal education has been questioned. As noted by Khosrow Noaparast in an interview, “While the recent trends in education get increasingly economy oriented under the pressure of globalization, the place of arts education needs to be reclaimed. Economy deals with the basic needs on which our life depends, and in this sense, economy-oriented education is important” (Rezai 2015). By paying attention to factors that pertain to an adequate education for native peoples as alluded to earlier, an arts curriculum that is respectful of diversity and that incorporates the arts and culture of the indigenous population in its program of studies invariably highlights the important contributions of women to the economic stability of the family and the community. Through culturally responsive education, an indigenous arts curriculum recognizes women’s participation is the economic well-being of the community and as such augments their economic influence. A folk-art oriented curriculum would have the effect of empowering women by enhancing their self-esteem and self-confidence. In a study conducted by Goldsmith and Matherly (2012) to test the hypothesis that creativity and self-esteem are positively related, they correlated scores on three self-report measures of creativity and three self-report measures of self-esteem for 55 male and 63 female college students. The data analysis showed a positive correlation for both males and females subjects; however, the relationship was stronger for females.

A culturally responsive arts education also sustains and safeguards unique and valuable cultural heritages. Hence, the ultimate goal of the folk art curriculum and methodology is to encourage students to educate themselves about their cultures through the study of the nature and importance of arts/handicrafts to the community’s welfare. Experts with intimate knowledge of the relationship between indigenous cultures and education, assert that that this goal is attainable if tribal art education reflects on the folk art practiced in their societies. They conclude that to develop a cultural-inclusive folk-art curriculum, weavers and handcrafters, especially women, should be involved in the delivery of knowledge and instruction. As Cramblit (2018: 1)) points out “Utilizing community resources such as artists, ceremonial leaders, elders and language teacher to supplement and support the curriculum will provide greater significance to the learning process and promote mastery of the information being taught.”

IV. FOLK ART EDUCATION CURRICULUM

Researchers have examined culture-based art education and argued that it can facilitate the creation of an interdisciplinary curriculum by increasing its relevance to other subjects such as math, science, and social studies. Terri Lynn Suraco (2006) investigated how interdisciplinary lessons are taught in an art education classroom, and was concerned with developing ideas and resources using art education to connect disciplines across the curriculum for the development of meaningful student learning. She concluded that “interdisciplinary work in the arts is important because it enables students to solve problems and make meaningful connections. Interdisciplinary curriculum gives students the opportunity to generate new insights and to synthesize relationships among ideas” (Suraco 2006: 11). Art education can integrate other areas of knowledge in its curriculum; it can “bridge new knowledge and existing knowledge in ways that help learners see

connections as well as contradictions between the way they know the world and the way others see the world [...] and acknowledges the interconnectedness of school and home life.”¹

The arts curriculum model developed in Ontario, Canada, proposes to achieve four objectives: developing creativity, enhance communication, gain an understanding of culture, and make connections. Ideas underlying the first objective include using the creative process, taking an innovative approach, and developing aesthetic awareness. Communication involves expressing oneself through the arts, constructing and analyzing art works. Understanding culture refers to constructing personal/cultural identity through understanding cultural traditions, building relationship with others both locally/ globally, and committing to the environmental/ social issues of the community. Finally, the making connections highlights making associations between the cognitive and affective domains, collaborating with others in the creative process, and transferring knowledge (Ministry of Education-Ontario 2009: 16).

The Ontario group also identifies a number of factors that influence the effectiveness of culturally-responsive art education. These are the following:

Community partnerships. Schools play a vital role in coordinating efforts to involve community partners as important resources for a school’s arts programs. Community members can demonstrate how the arts relate to life beyond school.

Attitudes about the arts. The Ontario group writes: “The attitudes of everyone involved with students have a significant effect on how students approach the arts. Parents can demonstrate a positive attitude towards the arts at home and in the community, and teachers should ensure that they project a positive attitude towards the arts in their instruction” (ibidem 12).

Development of Self-identity. There is noticeable diversity among indigenous populations. A culturally-inclusive arts education program helps individuals establish an identity that is consonant with the values and beliefs of the community. This is illustrated by Shahriari (2013) who notes that the results of Bolivia's 2001 census shows a dramatic fall in the percentage of Andeans who self-identify as part of an indigenous group. The data reveal a 40 percent decrease among Andean population of this country. In this regard, a report by the Montana Office of Public Instruction comments on this phenomenon for American Indian populations and concludes that the school plays an important role in addressing this issue:

Historically, schools have been places for students to explore their identities. However, when the culture of students’ homes and communities is not evident in school, finding a way to belong within that system is more difficult and can lead to frustration. Educators need to ensure that each student has an opportunity to feel included in the classroom either through materials or pedagogical practices” (2001: 3).

Authentic Experiences. The Folk-Arts curriculum proposed by the Montana Office of Public Instruction (2015) suggests that teachers should provide appropriate information and instructional activities that expose students to authentic cultural values and beliefs and cultural artifacts. The activities and resources are best served when they are varied and sensitive to demographics and the students’ geographical and cultural backgrounds. This is exemplified by American tribal art, which may be considered a “cultural stamp” that identifies a native population. Most designs are the exclusive property of particular Indian tribes; certain patterns are distinctive of individual groups. Tribal art products exhibit features that recall tribal history and express the tribe’s present cultural identity, information that can be transmitted in an arts curriculum.

¹ Bequette, James and Kelly Hrenko. “Culture-Based Arts Education,” <http://jan.ucc.nau.edu/jar/HOH/HOH-6.pdf>

The attribution of tribal significance to folk arts production can also be seen in indigenous Andean communities of South America. The development of handicraft skills and the transmission of information on improving folk-art products of these communities can be incorporated in the arts curriculum. For example, the production of Andean textiles reflects a long-standing tradition that spans hundreds of years. This tradition began with non-loomed, twined cotton fabrics that later expanded to include alpaca and llama wool. Today Andean weavers are known worldwide for their skills and rich traditions (Wikipedia Contributors a 2018). Another example is the folk art the Mapuche people of south-central Chile and southwestern Argentina who are responsible for spinning and weaving with methods that date back to 300-1350 AD. The production of folk-art material by Mapuche women allowed the community to barter their surplus textiles for agricultural and domestic goods: “Numerous 16th-century accounts describe their bartering of the textiles with other indigenous peoples, and with colonists in newly developed settlements” (Wikipedia Contributors b 2018). Today, these tribal women are refining their knowledge and skills through educational activities that enhance their techniques for weaving ponchos, blankets, bands and belts, both for regular use and for trade. These educational efforts have increased their economic independence, as well as have safeguarded the traditions of the Mapuche.

V. FINAL CONSIDERATIONS

An indigenous folk-arts curriculum can empower young women. It can strengthen their self-identify, increase self-esteem and self-confidence, and cultivate pride in their cultural heritage. It also can sustain a young woman’s lifestyle by providing her with the means to assert control over her economic situation and contribute to the economic stability of the family, while at the same time earning respect and acceptance by her community. On a broader note, a culturally responsive arts curriculum and teaching methodology has the potential to increase the literacy rate among indigenous communities. According to data of UNESCO (2017), approximately 25.5% of Guatemala's population are illiterate, rates up to more than 60% in the indigenous population, the lowest literacy rate in Central American. Such a low literacy rate is common to native populations, and more so with women. A culturally-responsive curriculum can motivate both boys and girls to participate fully in the educative process and improve their reading, writing and computational skills. Other initiatives such as free schooling, free materials and resources, available transportation and the recruitment and training of local teachers all can contribute to making formal education accessible to indigenous peoples – and especially young women – and ensure high retention rates among K-12 students.

VI. WORKS CITED/REFERENCES

American Folklore Society. “What is folklore.” Indiana University. S.d., Retrieved May 28, 2018 from <https://www.afsnet.org/page/whatisfolklore?>

Brown, Mary. “Native Americans and the American Education System.” School Money.Org. June 22, 2017. Retrieved May 20, 2018 from <http://www.schoolmoney.org/native-americans-and-the-american-education-system/>

Buckskin, P., & D. (2018, May 03). “Closing the gap on Indigenous education must start with commitment and respect.” Retrieved May 01, 2018 from <http://theconversation.com/closing-the-gap-on-indigenous-education-must-start-with-commitment-and-respect-91630>

Cajete, G. "Foundational Characteristics of Indigenous Education Retrieved." 2004. Retrieved May 20, 2018 from http://www7.nau.edu/itep/main/SGardn/Basic/basic_foundation

Collings, Neva. "Environment." *State of The World's Indigenous Peoples*. New York: United Nations Department of Economic and Social Affairs, 2009.

Cramblit, Andre. "10 Rules for Teaching Native Students." *Indian Country Today*. August 10, 2014. Retrieved 5/25/2018 from <https://indiancountrymedianetwork.com/news/opinions/10-rules-for-teaching-native-students/>

Goldsmith, Roland and Timothy Matherly, "Creativity and Self-Esteem: A Multiple Operationalization Validity Study." *The Journal of Psychology: Interdisciplinary and Applied* 122.1 (2012) 47-56.

Montana Office of Public Instruction. "Essential Understandings regarding Montana Indians," 2001. Retrieved May 20, 2018 from <file:///C:/Users/lorenz/APPDATA/Local/Microsoft/Windows/INetCache/IE/TQ4ZUP2F/essentialunderstandings.pdf>

Montana Office of Public Instruction. *Integration of Indian Education for All in K-12 Visual Arts Education. Primary Considerations for Guiding Principles*, 2015. Retrieved 5/20/2018 from <http://test.opi.mt.gov/Programs/IndianEd/Curric.html#>

Pewewardy, C. and Patricia Cahape Hammer. Rev. of "Culturally Responsive Teaching for American Indian Students." *Tribal College. Journal of American Indian Higher Education*, Spring 2005: 16.

Price, Melanie, Michael Kallam, and John Love. "The Learning Styles of Native American Students and Implications for Classroom Practice." NAS Proceedings, 2009. Retrieved May 20, 2018 from <http://www.se.edu/nas/files/2013/03/NAS-2009-Proceedings-M-Price.pdf>

Rezai, Somaye. "Arts Education in Iran: An Interview with Khosrow Bagheri Noaparast," *Arts Education Policy Review*, 2015 116:51-56. Retrieved 5/20/2018 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10632913.2015.970103>

Shahriari, Sara. "Where Have All the Indigenous Gone? Bolivia Sees 20 Percent Drop." *Indian Country Today*, August 12, 2013. Retrieved 5/20/2018 from <https://indiancountrymedianetwork.com/news/where-have-all-the-indigenous-gone-bolivia-sees-20-percent-drop/>

Suraco, Terri Lynn, "An Interdisciplinary Approach in the Art Education Curriculum." Thesis, Georgia State University, 2006.

UNESCO. *Data for the Sustainable Development Goals*, UNESCO Institute for Statistics, 2017.

West, Shearer (ed.). *The Bullfinch Guide to Art History*. Bloomsbury, UK: Bloomsbury Publishing, 1996.

Wikipedia contributor a. "Andean textiles." *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Wikipedia, The Free

Encyclopedia, 5 May. 2018. Web. 31 May. 2018.

_____ b. "Mapuche." *Wikipedia, The Free Encyclopedia*. Wikipedia, The Free Encyclopedia, 28 May. 2018. Web. 31 May. 2018.

**EXPERIENCIAS HISTÓRICAS DE RENOVACIÓN
PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO RURAL ARAGONÉS:
UN MODELO INSPIRADOR PARA EL MUNDO RURAL
LATINOAMERICANO**

LORENZO LACRUZ, JUAN

EXPERIENCIAS HISTÓRICAS DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA EN EL CONTEXTO RURAL ARAGONÉS: UN MODELO INSPIRADOR PARA EL MUNDO RURAL LATINOAMERICANO

I. INTRODUCCIÓN

A través esta comunicación se pretende analizar de forma comparada e interconectada dos momentos de renovación pedagógica claves para la historia reciente de la educación iberoamericana. En ambos momentos se constatan una serie de elementos que los hacen situarse como referentes clave que de manera no anacrónica ni análoga, perfilan una herencia pedagógica recogida en varios momentos históricos por docentes de cada lado del Atlántico. El devenir histórico y político ha dejado su huella en el curso y la plasmación de los procesos educativos en España y Latinoamérica, y es preciso rastrear los nexos de unión y precedentes genealógicos comunes que comparten tanto las experiencias escolanovistas, racionalistas y freinetistas, que cristalizan en las experiencias educativas de la II República y las áreas colectivizadas del frente de Aragón, así como en el *revival* que protagonizan desde el final del Tardofranquismo los Movimientos de Renovación Pedagógica y las Escuelas de Verano. Sendas experiencias comparten una misma raíz genealógica en lo que a pedagogía se refiere, además de tener una serie de lugares políticos e ideológicos comunes. Dicha herencia será analizada como lo será también las causas y las consecuencias del exilio de pedagogos antifranquistas a diversos países de América y como supone un revulsivo innovador para la educación latinoamericana, al tiempo que sirve de referente para los emergentes MRP y distintas corrientes pedagógicas existentes.

La compartición de dicho sustrato en distintos momentos históricos y espaciales constituye el núcleo temático de esta aportación cuyo objetivo principal es el rastreo analítico e interpretativo de la renovación pedagógica materializada en la Europa meridional y Sudamérica al calor de la influencia de maestros freinetistas, libertarios, socialistas y comunistas expulsados por el conflicto fratricida español de 1936 a 1939, con el epílogo de la depuración del magisterio ya bajo los primeros años de un régimen franquista que perdurará casi cuarenta años en el poder. El desarrollo de las experiencias abortadas por el fascismo en España será trasladadas por estos pedagógos a sus países de acogida, como México, Cuba, Brasil, Argentina... cubriendo en parte el vacío que había supuesto la aniquilación de los avances implementados en España en materia educativa. Buena muestra de estas experiencias serán las diversas iniciativas encabezadas por maestros como Herminio Almendros, Jose de Tapia y Patricio Redondo entre otros, cuya vida y obra será traída a colación junto a la otros enseñantes, para inferir y comprobar como germinó el espíritu racional-científico y emancipador a modo de trasvase pedagógico en América. En unión con estas experiencias de ultramar, al final de la dictadura franquista en España se vive un resurgir de esta herencia y un gran número de docentes se enrolan, en paralelo a su vida política de oposición al régimen, a los llamados MRP que se perfilarán como herederos de práctica y discurso de la polisémica herencia anterior.

II. LA GESTACIÓN DE LA HERENCIA RENOVADORA EN LA EUROPA MERIDIONAL DE FINALES DEL SIGLO XIX Y PRIMER TERCIO DEL SIGLO XX.

Para valorar de manera fidedigna el arraigo y potenciación de la renovación pedagógica en la España finisecular del XIX y del primer tercio del XX se deben rastrear una serie de elementos históricos que posibilitan un momento de permeabilidad pedagógica que facilita su asunción. Entre ellos destaca en primer lugar el desarrollo de un movimiento obrero de corte libertario

(fanellista) que hacia finales del XIX ha confeccionado una red de formación proletaria a través de ateneos, asociaciones, logias y los distintos sindicatos existentes. La autoformación desarrollada en estos espacios militantes son un medio clave para entender la recepción de determinadas ideas tanto políticas como pedagógicas y el modo *sui generis* con el que calan desde un temprano momento entre el profesorado español. Por ende, dado que muchas de estas ideas procedían de la Europa meridional, Francia e Italia principalmente, la cercanía geográfica aceleró un proceso de aculturación que a lo largo de los decenios creó el caldo de cultivo para las materializaciones subsiguientes.

Cómo ya se venía denunciando desde el regeneracionismo costista y el krausismo, España era una nación con un alto porcentaje de analfabetismo, agraria y anclada en valores y costumbres del pasado, con un preminente poder del estamento eclesiástico que frenaba toda modificación progresista en el estado de cosas. La inestabilidad del país, con una centuria decimonónica dominada por los espadones de los Prim, O'Donnell, Espartero, Narvaez...y por el caciquismo y la desigualdad endémicas, no pudo sino arribar, con una nueva sublevación militar, que pone fin a La Gloriosa de 1868, que de la mano de Martínez Campos abre el periodo de la Restauración borbónica con un turno de partidos liberal-conservador que trataba de contener al obrerismo y a los nacionalismo periférico al igual que conservar los últimos vestigios coloniales. Desde 1876 llevaba en funcionamiento la Institución Libre de Enseñanza bajo cuyo auspicio se crearía en 1907 Junta para Ampliación de Estudios y en 1910 la Residencia de Estudiantes y el Centro de Estudios Históricos (así como los proyectos de del Instituto Escuela en 1918) . Desde estas instituciones, Giner de los Ríos, Ramón y Cajal, Bartolomé Cossío y Laureano Figuerola entre muchos otros, generaron una transformación en la formación intelectual y en la visión con respecto a la educación y a la ciencia en una España todavía anacrónica y anquilosada en el pasado.

La tensión social de principios del siglo XX vaticina las convulsiones que eclosionarán a lo largo de tres décadas de conflicto entre reacción y revolución. Dado que desde la pedagogía progresista siempre se ha concebido a la educación como un acto político, no es de extrañar que muchos de los maestros y pedagogos que abrazaban las ideas de Malatesta, Bakunin o Kropotkin en lo político lo hicieran también con las de Faure, Robin y Dewey en lo pedagógico. En consecuencia, esa amalgama de referentes ideológicos y educativos va fraguando un marco identitario con el que conectan desde entonces buena parte del magisterio español. La constitución de estas referencias genealógicas se nutre también hitos históricos como la Semana Trágica de Barcelona en 1907 con el asesinato de Ferrer i Guardia, principal promotor del racionalismo de la Escuela Moderna, así como la cristalización en la CNT del movimiento libertario hispano en 1912.

Los años de entreguerras serán muy prolíficos en cuanto a la cultura pedagógica se refiere, se establecen y mantienen contactos con freinetistas, pedagogos del Instituto Jean Jaques Rousseau de Ginebra y otras corrientes escolanovistas, la escuela soviética y proyectos antiutoritarios que, ya con la llegada de la Segunda República, facilitarán que se ponga en marcha un ambicioso proyecto de modernización de la educación y la cultura españolas. El nivel cultural del profesorado español y su formación y dignificación eran condiciones indispensables para promover un cambio de tal calado que pudiera poner fin a siglos de oscurantismo y superstición. Las reformas educativas acometidas por el bienio progresista desde 1931 a 1933 aumentaron el nivel y la calidad de la enseñanza en la mayoría de niveles formativos, equiparando al formato de las naciones europeas. En esos años se desarrollan los primeros Congresos de la Imprenta en la Escuela, cuya primera edición en Lleida, conecta irrevocablemente a los maestros de la zona y los venidos de otras áreas geográficas, con las técnicas Freinet y el espíritu del cooperativismo escolar.

En esa zona tendrán gran relevancia como inspector escolar de la zona Herminio Almendros y José de Tapia como maestro freinetista que, junto a compañeros como Patricio Redondo y Jesús Sanz entre otros, son los encargados de introducir en España la pedagogía Freinet e impulsar su divulgación en el país a través de la Cooperativa Española de la Técnica Freinet y la revista Colaboración. Los animadores de este grupo leridano-oscense conformaron el denominado *batec* (latido en catalán) como un lugar de encuentro e intercambio de experiencias entre enseñantes freinetistas de la zona. Otras publicaciones, como Magisterio Español, el Boletín de la Institución Libre de Enseñanza o la Revista de Pedagogía dirigida por Luzuriaga también promovieron la difusión y modernización en la educación española en unos años fulgurantes en cuanto a vaivenes políticos que desembocaran en la trágica Guerra Civil española y el exilio de muchos intelectuales y pedagogos al extranjero. En esos años de efervescencia política en la sociedad española se desarrollarán proyectos de tal calado como el Patronato de Misiones Pedagógicas coordinadas por Cossío, la labor del CENU en Cataluña y proyectos de educación emancipadora como la Escuela Eliseo Reclús y la de Militantes Libertarios de Monzón animadas por Felix Carrasquer.

- La Guerra Civil española y el exilio pedagógico. El desembarco de la renovación pedagógica en América Latina.

- La cristalización de proyectos educativos en Latinoamérica. Vida y obra de los principales exponentes de la renovación y ejemplos paradigmáticos en países latinoamericanos .

- El *revival* de la renovación pedagógica de finales de los años 60 y principios de los 70. MRP y Escuelas de Verano como protagonistas del relevo renovador.

- La conexión catalano-aragonesa con Latinoamérica. Prestamos y herencias recibidas por los colectivos de profesores crítico-renovadores.

- Viejas y nuevas pedagogías para un nuevo tiempo histórico. La renovación pedagógica en la sociedad globalizada de la información y el conocimiento

III. BIBLIOGRAFÍA.

Aritmendi, A. L. (2009). Lorenzo Luzuriaga y la *Revista de Pedagogía*, crónica de un proyecto educativo truncado (1922-1936). *Boletín de la Institución Libre de Enseñanza*, 73, 87-102.

Álvarez, F. M. (2002). Pinceladas de una experiencia educativa. El diario de José de Tapia Bujalance en Santa Catarina Yecahuizotl. En Vilanou, C. y Monserrat, J. (coords.). *Mestres i exili. Jornades d'estudi i reflexió* en Barcelona de 3 al 4 de diciembre de 2002.

Balcells, J. M. y Pérez Bowie, J. A. (2000). *El exilio cultural de la Guerra Civil (1936-1939)*. Salamanca: Ediciones Universidad.

Barreiro, H. (1989). Lorenzo Luzuriaga y el movimiento de la Escuela Única en España. De la renovación educativa al exilio (1913-1959). *Revista de Educación*, 289, 7-48.

De la Herrán, A. (coord.) (2013). Monográfico: "Claves de la Renovación Pedagógica. *Apuntes de Pedagogía*. *Boletín del Ilustre Colegio Oficial de Doctores y Licenciados en Filosofía y Letras y en Ciencias de Madrid* (238).

Caivano, F. y Carbonell, J. (1979). La renovación pedagógica ayer y hoy. *Cuadernos de Pedagogía*, 59.

Casado, J y Villalba, C. (2012). La práctica de la pedagogía Freinet ayer y hoy. De la imprenta a la Web 2.0. [Recuperado en marzo de 2013 de: <https://colectivoeducadores.files.wordpress.com/2012/02/freinet-ayer-y-hoy-definitivo.pdf>].

Checa, A. (2002). *Historia de la Prensa Pedagógica en España*. Sevilla: Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

COLECTIVO DE PEDAGOGÍA DEL MARTES (1977). *¿Queréis la escuela?*. Bilbao: Zero, Madrid: ZYX.

COLECTIVO PAIDEIA (2012). A Rachas. Boletín de la Escuela Libre Paideia. *Monográfico Escuelas Alternativas*.

Cuevas Noa, F. J. (2010): La línea rojinegra educativa del anarquismo español. *HAOL* 21, 101-109.

Equipo Revista Docencia (2012). Escuela Célestin Freinet de la Pintana: educando para la autonomía y la dignidad. *Docencia. Hacia un Movimiento Pedagógico Nacional*, 46, 74-83.

Faure, S. (1914). *La Ruche, une œuvre de Solidarité, un essai d'éducation, dix années d'existence*. Rambouillet.

Freinet, É. (1975): *Nacimiento de una pedagogía popular. Historia de una escuela moderna*. Barcelona: Editorial Laia.

Freinet, C. (1969). *Técnicas Freinet de la escuela moderna*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Gertrudix, S. (2016). Aportaciones de la pedagogía Freinet a la educación en España. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 231-149.

Gertrudix, S. (2008). *Josep Alcobé y la Pedagogía Freinet*. Santander: MCEP.

González-Monteagudo, J. (2013). Célestin Freinet, la escritura en libertad y el periódico escolar: un modelo de innovación educativa en la primera mitad del siglo XX. *História da Educação*, 17 (40), 11-26.

González-Monteagudo, J. (1988): *La pedagogía de Celestin Freinet: contexto, bases teóricas, influencia*. Madrid: Centro de Investigación y Documentación Educativa.

Groves, T. (2009). *El movimiento de Enseñantes durante el Tardofranquismo y la Transición a la Democracia, 1970-1983*. Departamento de Historia Contemporánea: UNED.

Hernández Díaz, J. M. (2017). Presentación: Nota sobre modernización educativa en la historia de Iberoamérica. *Historia de la Educación*, 36, 27-29.

Hernández Díaz, J. M. (2011). La renovación pedagógica en España al final de la Transición. El encuentro de los movimientos de renovación pedagógica y el ministro Maravall (1983). *Educació i història: Revista d'història de l'educació*, 18, 81-105.

Hernández Díaz, J. M. (1996). Un exponente de la pedagogía española en el exilio: Herminio Almendros y la educación en Cuba. *Revista de Educación*, 309, 217-237.

Hernández Huerta, J. L. y Sánchez Blanco, L. (2013). Ideas, materiales y prácticas Freinet en España durante la II República. *Innovación Educativa*, 23, 75-95.

Hernández Huerta, J. L. y Hernández Díaz, J. M. (2012). Freinet en España (1926-1939). *Revista d'història de l'educació*, 16, 11-44.

Hernández Huerta, J. L. (2004). La depuración franquista de los maestros freinetianos españoles de la década de 1930. *Papeles Salmantinos de Educación*, 3, 59-95.

Hernández Morales, P. y De Jesús López, M. (1988). El movimiento pedagógico Freinet en México. *Cero en Conducta*, 15, 44-55.

Imberón, F. (2003): Célestin Freinet, casi cien años después, Aula de innovación educativa, 125, 33-35.

Imberón, F. (2001): Célestin Freinet y la cooperación educativa. En TRILLA, J. (coord.): *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 249-269.

Jiménez Mier, F. (2007). *Batec: Historia de vida de un grupo de maestros*. Lleida: Edicions de la Universitat de Lleida.

Jiménez Mier, F. (1996). La revista *Colaboración*, órgano del movimiento Freinet en España. *Historia de la Educación*, 14-15, 541-557.

Jiménez Mier, F. (1989). *Vida, pensamiento y obra de José de Tapia Bujalance*. México D.F.: Ediciones Robin.

López, M.; Cabrera, Y. y Argilagos, Z. (2016) La escuela en Cuba. Una mirada desde las ideas pedagógicas de Martí y Freinet. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 177-187.

Lorenzo, J. (2016). Renovación Pedagógica en Aragón: estudio de caso del movimiento de renovación pedagógica 'Aula Libre' entre 1975 y 2012. *Tendencias Pedagógicas*, 27, 201-230.

Llorente, M^a Á. (2003). Los Movimientos de Renovación Pedagógica y la lucha contra la mundialización neoliberal. *Tabanque, núm. 17, Monografía: Los movimientos de renovación pedagógica y la transformación socioeducativa*, 1-16 [Versión digital recuperada en noviembre de 2012 de: <http://jei.pangea.org/edu/tab/llorente.htm>].

Mainer, J. (2008): *La Renovación Pedagógica en España: crónica de una pertinaz desmemoria (1945-1990)*. En Lafoz, H. y Vicente, J. (coords.). *De súbditos a ciudadanos: Escuela y sociedad en el siglo XX*. Zaragoza: Fundación Sindicalismo y Cultura de CCOO.

Martínez Bonafgé, J. (2002). ¿Qué significan hoy los Movimiento de Renovación Pedagógica?, *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 85-89.

Mata, M. (1990): Historia de los MRPs. Un siglo de renovación. *Escuela Española*, 25.

Morente, F. (2009). *Escuela republicana y exilio: maestros y pedagogos catalanes en México*. En Hernández, J. y González, D. (coords.). *Exilios en la Europa mediterránea*. Actas del Coloquio Internacional : Santiago de Compostela, 12-13 de noviembre de 2009.

Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (2017). Homenaje a Herminio Almendros Ibáñez. *Dossier MCEP*. Actas 44º Congreso del MCEP, en Albacete del 4 al 11 de julio de 2017.

Moscoso, P. (2011). Un acercamiento a los movimientos de renovación pedagógica, a partir de las rupturas epistemológicas de los nuevos movimientos sociales. *Estudios Pedagógicos*, 1, 255-267.

MRP Aula Libre (2005). *Aula Libres*. Zaragoza: Gobierno de Aragón, Departamento de Educación, Cultura y Deporte.

MRP Aula Libre (1990). *Aula Libre: aportaciones desde la práctica educativa*. Fraga: Movimiento de Renovación Pedagógica Aula Libre.

Pericacho, F. J. (2014). Pasado y presente de la renovación pedagógica en España (de finales del Siglo XIX hasta nuestros días). Un recorrido a través de escuelas emblemáticas. *Revista Complutense de Educación*, 25 (1), 47-67.

Peyronie, H. (2001). *Célestin Freinet: pedagogía y emancipación*. México D.F.: Siglo XXI Editores.

Piaton, G. (1976). Freinet y la Escuela Nueva. *Revista de Educación*, 104, 43-50.

Rogero, J. (2010). Movimientos de Renovación Pedagógica y profesionalización docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4 (1).

Sáenz del Castillo, A. (1999). El (o)caso de los movimientos de renovación pedagógica (MRPs). *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 2 [Recuperado de: <http://www.uva.es/aufop/publica/revelfop/99-v2n1.htm>].

Toro, J. (2002). *Mitos y errores en la educación: sobreprotección, inhibición, castigos... (Freinet, Summerhill...)*. Baracaldo: Cruces.

VVAA (2004). *Educación y Modernización en Aragón en el siglo XX*. Zaragoza: Consejo Escolar de Aragón y Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza.

Vidales, I. (coord.) (2005). *Veinte experiencias educativas exitosas en el mundo*. Monterrey: Centro de Altos Estudios e Investigación Pedagógica.

Viñao, A. (1994). La modernización pedagógica española a través de la *Revista de Pedagogía* (1922-1936). *Anales de Pedagogía*, 12-13, 7-45.

RELIGIOSIDAD EN UNA ESCUELA ETNOEDUCATIVA

MUNERA CAVADIAS, LIRIS DEL CARMEN
LAGO DE FERNANDEZ, CARMEN CECILIA
LAGO DE VERGARA, DIANA ELVIRA

RELIGIOSIDAD EN UNA ESCUELA ETNOEDUCATIVA

I. INTRODUCCIÓN

Desde el proyecto de investigación Conexiones Afroatlánticas: Historia Social de la Educación (Brasil – Colombia), el grupo de Investigación RUECA desarrolló la investigación titulada Análisis de las Políticas Educativas para la Básica y Media en Colombia 1991-2007. Análisis crítico desde la perspectiva Afroatlántica. Agosto 2007. También ha participado en el proyecto Internacional llamado La Maestra Rural en Colombia y Guatemala Siglos XX y XXI. Historias de Vida e Intervención Educativa de la Universidad, en el año 2012. Luego, formó parte del Macroproyecto La Historia de Vida de las Maestras Indígenas, Africanas y Afrodescendientes en Colombia, Brasil, Guatemala, Guinea Ecuatorial, Jamaica y Venezuela, Siglos XX y XXI, en el año 2016; en la actualidad, continúa participando en la construcción de historias de vida de maestras afrodescendientes, lo cual ha permitido valorar y apreciar su aplicación de las políticas Etnoeducativas en las Instituciones Educativas Antonia Santos de Cartagena de Indias y Benkos Biohó de San Basilio de Palenque, Bolívar, Colombia.

El Grupo de Investigación Rueca ha incursionado en el estudio de la comunidad de San Basilio de Palenque desde diferentes miradas: su historia, sus tradiciones, desarrollo social, costumbres, historias de vida de maestras afrodescendientes de esta comunidad, la etnoeducación y la forma como evidencian las políticas etnoeducativas en el país, las cuales no solo están orientadas a las afrodescendientes sino también a otras poblaciones como la Indígena, Rom y Raizales.

San Basilio de Palenque se encuentra aproximadamente a unos 50 kilómetros de Cartagena de Indias, que en la época de la Colonia fue el principal puerto colombiano en el Caribe, al cual llegaban la flota de galeones cargadas de africanos para ser negociados como esclavos. Algunos de éstos no aceptaron la vida de esclavitud, huyeron y formaron los llamados palenques en zonas alejadas de la ciudad para protegerse. La comunidad de San Basilio de Palenque escogió un lugar en los llamados Montes de María y ha permanecido allí desde su inicio. Esta población fue la primera comunidad libre de América, logrando su libertad de la Corona Española.

A través de los años, el pueblo palenquero ha sido guardián de su lengua, sus creencias, sus tradiciones, sus maneras de hacer las cosas y de su organización social. Esta población de San Basilio de Palenque tuvo la primera institución educativa dependiendo del gobierno solo en la segunda mitad del siglo XX. Anteriormente, todos sus aprendizajes eran orientados por miembros de su comunidad desde la tradición oral y guardados celosamente. En la Ley 155 de 1994, se encuentran las raíces de la etnoeducación, entendida como educación “que se ofrece a grupos y comunidades que integran la nacionalidad y que poseen una cultura, una lengua, unas tradiciones y unos fueros propios y autóctonos” desde allí en el escenario educativo se introducen prácticas derivadas de estas políticas inclusivas y etnoeducativas. Esta etnoeducación posibilita que las comunidades negras se revaloren en la construcción de sus identidades al conocer los aportes de sus comunidades al desarrollo de la sociedad.

La sentencia C-054/13 de la Corte Suprema de Justicia de Colombia 2013 resalta cinco principios básicos de la etnoeducación desde jurídico, a saber:

1. La interculturalidad como “capacidad de conocer la cultura propia y otras culturas que interactúan y se enriquecen de manera dinámica y recíproca contribuyendo a plasmar la realidad

social, una coexistencia en igualdad de condiciones y respeto mutuo” (Decreto 804, 1995, Art. 2). En este proceso de interculturalidad es necesario promover la formación de educadores para estos grupos étnicos, la cual el Estado la asume desde la Ley 115 de 1994, en el artículo 58 citado por la Corte Suprema de Justicia en el año 2013 que dice así: “el Estado promoverá y fomentará la formación de educadores e el dominio de las culturas y lenguas de los grupos étnicos, así como programas sociales de difusión de las mismas”.

2. Participación Comunitaria: En San Basilio de Palenque la comunidad ha sido y es partícipe en la construcción del currículo a desarrollar mediante diálogos interculturales y a su participación desde la enseñanza a estudiantes de formas de cultivo tradicionales, usos de las plantas, la lengua palenquera, la danza, el toque de tambor... acogiéndose las instituciones educativas al Decreto 804 de 1995, que en su Artículo Segundo destaca “La capacidad de los grupos étnicos para orientar, desarrollar y evaluar sus procesos etnoeducativos, ejerciendo su autonomía”.

3. Flexibilidad: Entendida como la posibilidad de introducir cambios en el diseño curricular de acuerdo con las necesidades, políticas etnoeducativas, estrategias de enseñanza, conservación y preservación del patrimonio cultural; estos cambios lo soportan en el Decreto 804 de 1995, Art. 2 que dice “la construcción permanente de los procesos etnoeducativos acorde con los valores culturales, necesidades y particularidades de los grupos étnicos”.

4. Progresividad: Esta implica “la dinámica de los procesos etnoeducativos generada por la investigación, que articulados coherentemente se consolidan y contribuyen al desarrollo del conocimiento” (Decreto 804, 1995, Art. 2 citado por la Corte Suprema de Justicia en 2003). Desde este principio se justifican las diferentes adaptaciones que deben hacer los PEI y los currículos para favorecer la participación en los cambios que exige el contexto de acuerdo con su evolución.

5. Autonomía: Este se refiere “al derecho de los grupos étnicos para desarrollar sus procesos etnoeducativos” (Decreto 8204 de 1995, Art. 2). De esta manera, las comunidades Afro tienen libertad e independencia para realizar los ajustes que consideren satisfacen las necesidades del contexto.

En estas investigaciones acerca de la etnoeducación y su aplicación en las instituciones escolares se ha podido conocer la introducción de asignaturas optativas tendientes a la conservación de la cultura ancestral, por ejemplo, los patios productivos en que se hacen cultivos de acuerdo con la forma tradicional en Palenque, el conocimiento y aplicación de las plantas medicinales, el desarrollo de la cátedra afrocolombiana con la historia de la diáspora y la formación de los palenques, la participación de los danzantes y músicos autóctonos en la enseñanza de los estudiantes, también el fortalecimiento del conocimiento de las tradiciones, incluidos aspectos religiosos, espirituales, creencias mágico-culturales y sociales como los cuadros y el lumbalú.

Las maestras etnoeducativas se desempeñan en diferentes campos del saber de acuerdo con sus conocimientos y preferencias; algunas, como la maestra Moraima Simarra, de la cual se hizo anteriormente la historia de vida, tiene su fortaleza y enseña las tradiciones religiosas, espirituales y mágicas de la comunidad. Al referirse a su práctica docente, ella afirma que “la cosmovisión palenquera está ligada a los diferentes momentos de la vida, lo mágico espiritual que define así: es algo que se aplica pero no se ve por lo mágico, ejemplo cuando en el rezo se pide que el alma descansa en el más allá, pero no vemos el más allá”¹

¹ Esta información sobre la cosmovisión, lo mágico espiritual se obtuvo mediante entrevista con la maestra Moraima Simarra y su madre Concepción Hernández en Cartagena de Indias, Colombia en 2015.

II. RELIGIÓN

En esta ponencia el concepto de religión que se maneja es la relación existente entre un ser humano y un Dios o Dioses, las creencias relativas a ese ser que constituyen el dogma que es obligatorio creer a quienes profesan esta religión; la moral que determina las formas de vivir o prácticas de vida que tienen y el culto que se refiere a la parte ritual o ceremonial. En el mundo, desde la antigüedad, existen diversas religiones. Los africanos traídos como esclavos en sus tribus tenían diferentes dioses, creencias, ritos y normas de vida, al llegar a América les fue impuesta la religión católica y sus creencias y vivencias religiosas se interpretaron como diabólicas, por lo cual debían ser rechazadas. Ellos con el tiempo fueron hallando semejanzas en cuanto a la espiritualidad de las diferentes tribus y construyeron tradiciones religiosas que se han conservado hasta nuestros días, como por ejemplo los ritos del lumbalú que se desarrollan como costumbre mortuoria. El lumbalú es un encuentro del mundo de los vivos con el de los muertos, allí se pide a las almas de los ancestros el acompañamiento del difunto hacia el más allá. Este rito es acompañado de un llanto especial llamado leco, considerado como de intenso dolor y en él mediante cantos se mencionan momentos en forma cantada y de lamento, momentos de la vida del difunto, esto lo hace una voz líder y los demás contestan, también existen danzas alrededor del ataúd acompañada de tambores como el pechiche, el alegre, el llamador, la clave de palo y el palmoteo.

De acuerdo con la maestra Moraima, estas informaciones las explica en la escuela etnoeducativa palenquera, igualmente su cosmovisión, que en voz de la maestra se entiende así: “en la cosmovisión de Palenque existen tres mundos que interactúan simultáneamente a) el mundo de los vivos, en que vive el palenquero; b) el mundo que se percibe del más allá, allí se encuentran los familiares y vecinos muertos, quienes protegen, sanan y son mensajeros. Ellos allí conviven con los santos católicos venerados por la comunidad como son San Basilio y Santa Catalina y c) el mundo que se teme, el de la Mojana, donde van los que han tenido mal comportamiento”, esto de acuerdo con los imaginarios palenqueros, según explica la maestra Moraima. (Lago, Lago, Múnera (2016) ponencia sin publicar Espiritualidad y Magia en la Cultura del Palenque de San Basilio).

El mundo de los vivos está conectado con el del más allá y las ánimas de los difuntos pueden llegar a manifestarse en sueños con diferentes propósitos. Cuando hay un enfermo grave que está sufriendo pueden venir a aliviarlo. Si el enfermo no quiere comer, el difunto visitante le brinda de comer y si él comunica esto a la familia que él comió quiere decir que próximamente él va a morir.

La religiosidad palenquera es una combinación de las creencias africanas y las occidentales que llegaron con el cristianismo, así al lado de los dioses africanos Kalunga, Makiens que llevan a los difuntos al muntú, a los que han hecho buenas acciones; María Lucrecia lleva a los de vida inapropiada al purgatorio.

Dentro del lumbalú también existe el rezo de oraciones de la religión católica, tres veces al día, porque se considera que el lumbalú y los rezos alimentan el alma del fallecido y de quienes lo acompañan al muntú. Estas oraciones de la religión católica son enseñadas en la escuela e igualmente la asistencia a ritos religiosos y a celebraciones como las procesiones. También, a la educación impartida en las escuelas etnoeducativas hacen su aporte los conocimientos de los sabedores, estas personas son las que pueden liberar junto con los padrinos a los niños que se ha llevado el Mojan o la Mojana; igualmente, aprenden prácticas de protección de los hogares realizadas por los sabedores. Las oraciones católicas pueden ser dichas en voz alta y conocidas por todos a diferencia de los rezos de los sabedores que se convocan en la lengua propia e

igualmente los santiguos, las invocaciones a los Orishas, Elegua, Shangó y Yemayá, los secretos y las maldiciones.

En este aspecto religioso en Palenque consideran santos milagrosos de la religión católica a San Basilio que es el patrono del pueblo, la Virgen de la Concepción, San Agustín, San Antonio y la Virgen del Carmen. Existe la creencia que los mejores días para limpiar y asegurar las casas, evitando la llegada de zánganos y brujas son los siete viernes de cuaresma.

Además del aspecto religioso y la importancia y funciones de los Sabedores, en la escuela también se les enseña la protección que deben tener hacia seres misteriosos como las brujas. Estas se transforman en animales y es función de los Sabedores alejarlas como también la de proteger los cultivos alejando las plagas. La tradición de las brujas ha existido en Colombia desde la Colonia. Entre las brujas famosas figuró Paula Deigluz, quien enseñaba y realizaba trabajos de brujería y quedó anotada en los registros de la Inquisición de Cartagena.

Además de las prácticas culturales y religiosas, otras de las fortalezas de la etnoeducación es el rescate y enseñanza de la lengua palenquera, la cual tiene raíces de portugués, español, bantú y otras lenguas africanas más y fue inventada por los mismos palenqueros para comunicarse entre sí, se hizo necesaria porque ellos procedían de diversas tribus africanas con lenguas propias, lo que dificultaba la comunicación. Otro factor es que las oraciones secretas se realizan en lengua palenquera.

En la escuela la maestra también enseña la agricultura tradicional, los estudiantes cultivan hortalizas, yuca, maíz, ñame que venden y con el dinero compran insumos. Estos cultivos se hacen sin utilizar químicos para protección del suelo y de la salud.

Otro aspecto importante de la escuela etnoeducativa es el relacionado con los peinados de las niñas que en la época de la colonia se constituían en mapas de rutas de escape hacia donde se estaba construyendo un palenque porque el esclavo que alcanzaba a llegar al palenque ya era libre. Hoy en día en la escuela Antonia Santos hay una profesora de matemáticas quien dice practicar la Etnomatemática basándose en los peinados tradicionales.

Para concluir se hace un reconocimiento a los grandes avances producto de la etnoeducación y del compromiso de los maestros y comunidad palenquera en la conservación de sus creencias, tradiciones, costumbres y ritos ancestrales en que han armonizado sus tradiciones ancestrales con enseñanzas de otras religiones como la católica por ejemplo sin perder su identidad. A esta conservación ha tributado la escuela desde la etnoeducación. Es admirable la labor educativa realizada por los maestros y la comunidad palenquera que en tan poco tiempo de haber salido del abandono total, por parte de los gobiernos de turno, la fuerte discriminación sufrida y que aún no ha desaparecido totalmente, han logrado posicionarse y ser reconocidos a nivel regional, nacional e internacional granjeándose el respeto y poco a poco están logrando el reconocimiento de sus derechos Humanos. Lo que se ha visto en este texto, es apenas una pequeña muestra de todo este patrimonio cultural que ha sido imposible explicitar por los límites que impone este Encuentro, pero en otros momentos será posible dar a conocer.

III. BIBLIOGRAFÍA

Arciniegas Germán (1963): *Biografía del Caribe*. Buenos Aires: Editorial Suramericana

Borja Gómez Jaime (1998): *Rostros y rastros del demonio en la Nueva Granada: indios, negros, judíos, mujeres y otras huestes de Satanás*. Bogotá: Editorial Ariel Historia

Burgos Cantor Roberto (2010): *Rutas de Libertad 500 años de travesía*. Bogotá: Ed. General.

Cassiani J.O. (2005): La Ejecución de Benkos Biohó: La Ejecución del Rey Negro. Bogotá: Editorial Planeta

Corte Constitucional de Colombia (2013): Sentencia C-054/13 Corte Suprema de Justicia
En www.corteconstitucional.gov.co/RELATORIA/2013/C-054-13.htm Noviembre 2017

Creswell, John (1994): Diseño de la Investigación. Aproximaciones cualitativas y Cuantitativas

Qualitative inquiry and Research Design: Choosing Among five traditions. Thousand Oaks, CA: Sege.

De Castellanos Juan (1968) Elegías de Varones Ilustres. México: Ed. Jackson

Del Castillo Nicolás (1982): Esclavos negros en Cartagena y sus aportes léxicos. Bogotá: Instituto Caro y Cuervo

Escalante Aquiles (1979): El Palenque San Basilio. Una comunidad descendiente de negros cimarrones. Barranquilla, Editorial Mejoras 2 edición

Fals Borda Orlando (1976): Capitalismo, Hacienda y poblamiento en la Costa Atlántica. Bogotá: Punta de Lanza

Fals Borda Orlando (1986): Conocimiento y poder popular. Siglo XXI. Bogotá

Friedman Nina S de (1987): MA NGOMBE, Guerreros y ganaderos en Palenque. Bogotá. Carlos Valencia Editores

Hernández Rubén (2008): Palenque, historia, cultura y tradición. Cartagena de Indias: Casa Editorial

Hernández-Pina Fuensanta (1999): Coord. Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: Mc Graw Hill

Lago de Zota Alejandrina, Lago de Fernández Carmen y Lago de Vergara Diana (2012): Educación para ciudadanos del mundo con identidad Afrodescendiente. RHELA 14, No. 18 2012 Tunja Colombia: 51 – 74.

Lemaitre Eduardo (1979): Breve Historia de Cartagena de Indias, 1501-1901, Bogotá: Banco de la República 1979

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1993): Ley 70 de Agosto 27 de 1993. Comunidades Negras. Bogotá: Diario Oficial

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1994): Ley 115 de Febrero 8 de 1994 o Ley General de Educación en Colombia. Bogotá: Diario Oficial

Ministerio de Educación Nacional de Colombia (1995): Decreto 804 de Mayo 18 de 1995, Art. 2.

Múnera Cavadías Alfonso (2010): Coord. Colección Afrodescendientes en Cartagena: una historia para ser contada. Cartillas 1 a 6. Cartagena de Indias: Universidad de Cartagena, Instituto Internacional de Estudios del Caribe, Alpha-Groups

Navarrete Peláez María Cristina, (2010): San Basilio de Palenque: Memoria y Tradición. Surgimiento y avatares de las gestas cimarronas en el Caribe Colombiano. Valle del Cauca: Universidad del Valle

Pass Dieter (1979): Maestro rural. Bogotá: Fundación Friedrich Naumann

Rojas Martínez Axel Alejandro (2008): comp Cátedra de Estudios Afrocolombianos, Aportes para maestros, Popayán: Universidad del Cauca

Soto Arango Diana Elvira (2012): La Ruralidad en la Cotidianidad escolar colombiana. Historia de Vida de la Maestra Rural Boyacense 1948-1980. Revista Historia de la Educación Latinoamericana. Vol 14, No 18

Soto Arango Diana Elvira (2014): La Escuela Rural en Colombia. Historias de Vida de Maestras. Medios del Siglo XX Tunja: FUDESA

Triana Ramírez Alba Nidia (2012): Formación de maestros rurales colombianos 1946-1994. Revista Historia de la Educación Latinoamericana Vol.14 N° 18

Vidal Ortega Antonino (2002): Cartagena de Indias y la región Histórica del Caribe 1580-1640. Sevilla: Universidad de Sevilla

**UMA TIPOLOGIA DE MÍDIA IMPRESSA
COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO
SOBRE A INFLUENZA A H1N1:
POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA 3ª IDADE**

NEGRI BARBOSA GELFUSO, ALINE
DE SOUZA LEHFELD, NEIDE APARECIDA
NEGRI BARBOSA, ELIZABETH REGINA

UMA TIPOLOGIA DE MÍDIA IMPRESSA COMO FORMA DE COMUNICAÇÃO SOBRE A *INFLUENZA A H1N1*: POLÍTICA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE PARA 3ª IDADE

I. INTRODUÇÃO

O sistema de comunicação surgiu a partir da premência do ser humano por uma nova maneira de se comunicar e, tal fato se deu fundado em uma transmutação substancial na natureza da mensagem a ser difundida. A prática oral apresentava sinais de lassidão e clamava por outro tipo de linguagem, que pudesse ser gravado, ficando, assim, disponível àqueles que tivessem necessidade de consultar futuramente o que foi dito (TATTERSALL, 2006). De acordo com Sant'anna (2006), o termo comunicação envolve uma esfera ampla que orla o absoluto, mas, antes de tudo, tem a função de conduzir a informação. É um processo social fundamental, que se dá por meio da palavra falada, sinais, gestos, imagens, impressão e todos os demais signos e símbolos por meio dos quais o ser humano se utiliza para transmitir significados e valores a outros indivíduos, tornando possível, assim, a existência dos grupos e das sociedades. Em suas formas mais inteligíveis, o processo de comunicação é composto por um transmissor, uma mensagem e um receptor. É de grande valia destacar que um dos princípios básicos da Teoria Geral da Comunicação fundamenta que os sinais emitidos só têm significado se o receptor souber interpretá-los.

A partir do momento em que se entende que a comunicação passa a ser objeto de difusão de conhecimento, a mesma apresenta-se como importante e potente ferramenta para a Educação em Saúde. Um momento importante durante a institucionalização das atividades de comunicação foi a criação do Serviço de Propaganda e Educação Sanitária no Brasil, em 1923, que veio a ser conhecido como Reforma Carlos Chagas. Tal serviço prezava por criar oportunidades para atividades que visavam à aceitação da população às medidas de aconselhamento indicadas pelas autoridades sanitárias (CARDOSO; ARAÚJO, 2016).

Com a finalidade de minimizar a distância de conhecimento presente entre partes da sociedade – que compreendem, que não compreendem ou que compreendem pouco sobre o determinado assunto – apresenta-se uma inquietação acerca da passagem da informação que não incorpora somente o processo intelectual, mas também, as perspectivas éticas, políticas e sociais, confirmando, assim, a necessidade e importância da utilização de canais que facilitem a Educação em Saúde.

Diante de todos os problemas relacionados à saúde que assolam a sociedade brasileira, existem algumas endemias que têm se apresentado de forma mais saliente na atualidade. Dentre elas, uma das que mais se destaca é a *Influenza A H1N1*.

A influenza é uma infecção viral aguda que afeta o sistema respiratório. Apresenta altas taxas de transmissibilidade e distribuição global e está propensa a se disseminar com facilidade em epidemias sazonais. A taxa de transmissão é muito elevada em recintos domiciliares, creches, escolas e em ambientes fechados ou semi-fechados, decorrendo não somente da infectividade do vírus, mas também da quantidade e intensidade de contatos entre pessoas de diferentes faixas etárias (BRASIL, 2015).

A Organização Mundial da Saúde – OMS aponta em três classes, os indivíduos que apresentam risco elevado de apresentar complicações da *Influenza H1N1*: idosos acima de 60 anos de idade, crianças e adultos e crianças com doenças crônicas (BRASIL, 2015).

Visto que os indivíduos com 60 anos de idade ou mais, são mais suscetíveis a apresentar complicações com esse tipo de doença, evoluindo, por vezes, a óbito, há a necessidade de se desenvolver um material preventivo a esses sujeitos, com linguagem particular e direcionada, na intenção de conscientizá-los quanto aos cuidados que os mesmos devem ter para evitar a contaminação, bem como informações sobre sintomas e tratamento.

Ao falar sobre o combate e prevenção de doenças no Brasil, é imprescindível citar o Sistema Único de Saúde - SUS. Contextualizando historicamente o nascimento do SUS, deve-se ressaltar que este teve sua origem no movimento conhecido como Reforma Sanitária, na década de 1970, sendo, instituído pela Constituição Federal de 1988. Afora sua dificuldade em cumprir seus princípios básicos de Universalidade, Equidade e Integralidade da atenção à saúde da população brasileira, sua implantação foi de grande valia no setor da saúde do país (DINIZ, 2014).

Apesar de todos os esforços do SUS para prevenir a população acerca de determinadas doenças, existem algumas endemias que se apresentam de forma mais acentuada na atualidade e necessitam de intensificação na proliferação de informações em relação à sua prevenção e controle. Dentre elas, uma das que mais se destaca é a *Influenza A H1N1* (BRASIL, 2016).

A partir dessas informações, levantou-se a hipótese de que a orientação para idosos por meio de uma tipologia de mídia impressa desperta a atenção dos mesmos quanto a difusão de conhecimentos acerca de doenças que podem ser prevenidas, em especial a *Influenza A H1N1*. Assim, os objetivos deste estudo foi analisar como os indivíduos da terceira idade, com 60 anos ou mais, percebem a informação proveniente de uma tipologia de mídia impressa, configurada no formato de cartilha, como meio de informação sobre a *Influenza A H1N1*. Também fazer a análise do conhecimento prévio dos sujeitos pesquisados em relação à referida doença: o que é; principais sintomas; formas de transmissão; formas de prevenção e tratamento e verificar qual influência a cartilha desenvolvida com linguagem direcionada a terceira idade exerce sobre os mesmos, com relação aos seus conhecimentos sobre a *Influenza A H1N1*. Ainda, construir conhecimento técnico-científico sobre a prevenção, sintomas e tratamentos da *Influenza A H1N1*, ampliando conhecimento no campo da Educação e Saúde, fortalecendo, dessa forma, a difusão da Política Pública de Saúde.

II. COMUNICAÇÃO EM SAÚDE

Sant'anna(2006), aponta que a comunicação tem a função de conduzir a informação. É um processo social fundamental que pode acontecer por meio da palavra falada, sinais, gestos, imagens, impressão e todos os demais signos e símbolos por meio dos quais o ser humano se utiliza para transmitir significados e valores a outros indivíduos, tornando possível, assim, a existência dos grupos e das sociedades. É importante ressaltar que um dos princípios básicos da Teoria Geral da Comunicação afirma que os sinais emitidos só têm significado se o receptor souber interpretá-los.

Compreendendo a comunicação, podemos inseri-la na Educação em Saúde, e resultamos na ideia de Comunicação em Saúde, que, de acordo com Montagner e Montagner (2010), ganha cada vez mais destaque e se apresenta como forma pertinente de ver, alcançar, intervir e demonstrar vínculos entre os campos sociais. Partindo de tal conceito, é possível analisar que o entendimento hoje por Comunicação e Saúde é resultado da aproximação de domínios que se expõem rígidos um ao outro, mas que têm extenso conteúdo prévio em comum. Como Política Pública e de Direito a Saúde deve ser entendida e aproximada da população. Assim, a utilização da comunicação como forma de difusão de conhecimento, de acordo com Ribeiro, Cruz e Maríngolo (2013) apresenta o conceito de que é genuíno se apropriar de técnicas voltadas à

captação da atenção dos sujeitos de determinado grupo, com a finalidade de simplificar a transmissão de conhecimento, se valendo de componentes da cultura da sociedade em questão. Com a finalidade de minimizar a distância de conhecimento presente entre partes da sociedade – que compreendem, que não compreendem ou que compreendem pouco sobre o determinado assunto – apresenta-se uma inquietação acerca da passagem da informação que não incorpora somente processo intelectual, mas também, as perspectivas éticas, políticas e sociais, confirmando, assim, a necessidade e importância da utilização desse canal como aliado na Educação em Saúde e conseqüentemente na Política Pública de Saúde.

Os autores, ainda, salientam que para a Comunicação em Saúde atingir com sucesso seu objetivo de difundir a informação de forma abrangente ao público que se destina, precisa ser compreendida de maneira integralizada, levado em conta os sujeitos em sua esfera geral, considerando suas dificuldades e desejos, e não somente como distribuidora de informações cinzeladas, repletas de termos técnicos.

III. TIPOLOGIAS DE MÍDIA

A Mídia é uma atividade que engloba diversos procedimentos vinculados a utilização dos meios de comunicação com a finalidade de divulgar uma mensagem. Estes sistemas incluem técnicas específicas e criatividade para fazer com que os meios sejam aplicados de forma competente. Os desenvolvedores da comunicação procuram, a todo momento, descobrir respostas pertinentes, ousadas e diversificadas para realizarem a comunicação com seus públicos de interesse (VESTERGAARD; SCHRODER, 2004).

Para Keller e Kotler (2006), a propaganda deve ser categorizada conforme sua finalidade, que pode ser: informar, persuadir, lembrar ou ainda reforçar determinada informação. Posteriormente, devem ser definidas as tipologias de mídias que serão consideradas as melhores para atingir os seus objetivos. O procedimento de progressão de um projeto de propaganda engloba cinco passos: a definição dos objetivos da comunicação; a determinação de um orçamento; a designação da mensagem e da tática criativa; a escolha da melhor mídia e a consideração da comunicação e dos resultados da propaganda.

Ao falarmos de mídia, estamos nos referindo ao canal pelo qual a informação será transmitida ao público-alvo. As múltiplas tipologias de mídia existentes na área publicitária podem ser fragmentadas em quatro grupos: mídias offline e online, rádio e TV. Todos esses conglomerados de meios de comunicação têm por objetivo estimular os múltiplos sentidos do consumidor a fim de conquistá-lo.

Em seu livro “Administração de Marketing”, Keller e Kotler (2006) salientam que o responsável por escolher os tipos de mídia para veiculação da propaganda necessita conhecer o potencial dos principais tipos de mídia. Os diferentes meios de difusão de informação apresentam características positivas e desvantagens que devem ser levadas em conta no momento da escolha das melhores opções para a propagação de conteúdo. Sendo assim, neste estudo, optou-se pela mídia impressa (cartilha) que foi desenvolvida mediante todo o escopo de conhecimento realizado, para sua elaboração.

IV. CONSTRUÇÃO DE UMA MÍDIA IMPRESSA

A temática primordial a respeito da criação de materiais publicitários é a multiplicidade de variáveis que sugere tanto sua codificação quanto sua decodificação.

É fundamental entender que tudo em uma área de arte publicitária tem significado. O layout tem por base a diagramação do conteúdo que deve estar presente na mídia a ser

construída. Diagramar compreende a disposição, constância e organização das questões pertinentes. Não são somente palavras, imagens e ilustrações que apresentam significação. Toda a estruturação das referências no espaço, apresenta sentido e interferência na maneira como o receptor vai auferir a mensagem. Um delineamento bem elaborado tem por exigência expor uma comunicação simples de ser entendida e deleitosa de ser percebida (COLLARO, 2002).

A arte publicitária, quando desenvolvida com a intenção de comunicar, precisa proporcionar respostas progressivas para a adversidade apresentada pela comunicação. Tanto nas perspectivas figuradas, quanto nas finalidades da comunicação, o contexto social e os propósitos estratégicos do tema a ser abordado, têm a necessidade de ser avaliados. (HURLBURT, 1986)

Estruturar uma ferramenta publicitária não se baseia unicamente em separar os componentes da peça em um espaço livre. A diagramação do conteúdo consiste em apresentar as informações de forma a fundamentar-se na apuração do que é principal ou do que se espera que o público-alvo tenha primeiro contato. É precisar a continuidade perfeita de leitura do material desenvolvido.

No momento de elaborar o material publicitário existem alguns fatores que contribuem para uma boa composição gráfica, possibilitando um melhor resultado referente a intenção da comunicação. É importante que não haja elementos discordantes, que exista uma unidade entre eles. A harmonia se apresenta como parte indispensável para um layout com bons resultados, consistindo na compensação das partes presentes na comunicação. Acompanhando o mesmo conceito, o equilíbrio, que se mostra como simétrico, dá ênfase à harmonia, a partir de seu conceito austero de que pesos iguais dos dois lados da linha imaginária agradam o olhar dos receptores (CESAR, 2000).

A escolha da tipografia ideal para cada modelo de criação também é item fundamental no desenvolvimento de material publicitário. As fontes são divididas em famílias de acordo com as características presentes no desenho básico das letras. Faz-se interessante ter ciência de que as divisões familiares são fundamentadas em suas origens históricas, o que facilita a compreensão do motivo do desenho de cada fonte.

Uma boa legibilidade do texto resulta não somente do desenho da fonte, mas também do espaço em branco ao seu redor, bem como do tamanho do corpo empregado, espaço entre letras e entre linhas e, inclusive, do tipo de alinhamento que é empregado.

Outra temática que merece atenção na construção de materiais publicitários é a utilização das cores para os fins a que se destinam. São empregadas para diversos fins, desde estimular e afirmar até acalmar e curar. Quando se trata de cores, a reação das pessoas normalmente se dá de maneira mais emotiva do que racional.

Assim, o conhecimento dos princípios e combinações das cores, bem como sua formação, são fundamentais no momento da escolha das tonalidades que devem estar presentes no layout. (CESAR, 2002).

Ao se tratar de um projeto gráfico, os itens mencionados anteriormente não podem ser tomados como regras universais. Existem situações em que os elementos podem funcionar perfeitamente em harmonia e em outras não. Por isso, é fundamental que cada caso seja analisado individualmente.

A cartilha produzida para o presente estudo se embasou em muitos dos conceitos explanados previamente. Foi elaborada em formato A3 (42 x 29,7 cm) com uma dobra e impressa e papel *couché* 220 g.

Teve-se o cuidado de utilizar corpo de fonte 11,5 para os textos extensos, considerado de fácil leitura para materiais impresso, com a intenção de simplificar a leitura daqueles que a receberiam. Por se tratar de indivíduos com idade avançada, houve a preocupação de não empregar fontes demasiado pequenas, que dificultariam a leitura do texto informativo.

Ainda em relação a aparência da escrita, existiu o cuidado de utilizar a fonte AmsiPro, pertencente à família San Serif, que apresenta uma leitura fácil e clara, além de contar com os formatos regular, itálico e *bold* (negrito), que possibilitaram destaque de alguns pontos de maior importância. Foram empregados espaços generosos de entrelinha e entre letra para facilitar a visão dos conteúdos apresentados.

Priorizou-se a utilização de espaços livres (“respiros”) ao longo do material, para tornar sua leitura mais leve e agradável.

Optou-se por fundo branco para que a cor do mesmo não causasse dificuldades para a leitura, evitando, assim, qualquer tipo de interferência negativa nas informações de texto.

A opção da cor cinza para os escritos gerais se deu para permitir uma leitura clara, mas sem tanto peso como se daria com a cor preta. O amarelo foi utilizado por ser uma cor que remete a conforto, espontaneidade e alegria; enquanto o azul foi empregado por remeter a tranquilidade, serenidade e credibilidade, sentimentos esses que podem tornar a assimilação da informação mais prazerosa.

Utilizamos imagens pertinentes ao tema proposto na cartilha, evitando o uso de tons que destoassem da harmonia do layout. Com exceção da capa, que tinha a intenção de chamar a atenção do público, as imagens foram aplicadas em tamanhos modestos com a simples ideia de ilustrar o informativo.

V. CASUÍSTICA E MÉTODO

O presente estudo configurado como uma investigação exploratória, descritiva, valeu-se de pesquisa bibliográfica, documental e de campo, utilizando-se de um estudo de caso com abordagem metodológica qualitativa, por meio do formato de grupo focal.

O primeiro passo dessa pesquisa foi a construção de um registro de informações mediante revisão bibliográfica, realizando levantamento de referências científicas já analisadas e publicadas em meios escritos e eletrônicos, pertinentes aos descritores: Comunicação, *Influenza A H1N1*, Comunicação em Saúde, Educação em Saúde, Mídia, além de outros materiais priorizando o foco do objetivo.

Trilhando os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, essa exploração também se configurou como documental, pois teve em fontes mais diversificadas, sem tratamento analítico, uma base de sustentação, utilizando-se dos prontuários dos sujeitos selecionados para a pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A abordagem deste estudo deve ser entendida por qualitativa já que busca explicar as qualidades de uma situação estipulada, explanando o que condiz ser feito, mas não mensurando valores numéricos nem submetendo fatos à prova (YIN, 2016). Esta pesquisa preocupa-se com perspectivas da realidade que não podem ser quantificadas, centralizando-se no entendimento e interpretação do desenvolvimento social.

Ainda qualificando o tipo de investigação científica, é possível classificá-lo como estudo de caso por destacar a análise de uma entidade definida como, de fato, um grupo de sujeitos da terceira idade. Este tipo de estudo pretendeu conhecer profundamente uma determinada situação a partir do ponto de vista dos participantes do estudo. Nessa situação, o pesquisador não

pretende intervir sobre o objeto a ser estudado, mas, sim, revelá-lo tal como ele é percebido (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

O estudo foi realizado na cidade de Ribeirão Preto, município brasileiro do interior do estado de São Paulo. Na cidade, encontra-se a Universidade de Ribeirão Preto - UNAERP, primeira instituição de ensino superior no município e região. Dentre os programas sociais desenvolvidos pela Universidade, encontra-se o Projeto Renascer, iniciativa participante do Programa Melhor Idade da UNAERP, cujo objetivo é realizar atividades com pessoas de 60 anos ou mais, com a intenção da preservação de saúde física e mental dos seus participantes.

Com os componentes do referido projeto é que se deu o desenvolvimento da pesquisa. O universo de membros do estudo foi de 50 indivíduos e a amostra intencional analisada foi de 12 sujeitos. Como critério para a escolha da amostragem, selecionamos aqueles que apresentavam 60 anos de idade ou mais – visto que, de acordo com as estatísticas, mais de 60% dos casos que evoluíram a óbito por complicações da *Influenza A H1N1*, se caracterizavam como sujeitos nesta faixa etária (BRASIL, 2016). Também fez parte de nossos critérios de inclusão à pesquisa, aqueles que possuíam pelo menos o 1º grau completo e que declararam não apresentar nenhum tipo de problema relacionado a visão que os impedia de ler.

Por se tratar de uma pesquisa com abordagem qualitativa, considerou-se adequada a coleta de informações relacionadas ao material do estudo por meio de grupo focal, que se caracteriza como uma “técnica de investigação qualitativa comprometida com a abordagem metacientífica compreensivista” (GONDIM, 2002). Tal tipo de coleta possibilita a promoção dos participantes como sujeitos ativos da pesquisa e promove uma ampla problematização sobre um tema ou foco específico. “Os sujeitos participantes da pesquisa encontram no Grupo Focal liberdade de expressão, que é favorecida pelo ambiente, levando a uma participação efetiva” (MARTINS; ZIMMERMANN, 2008).

Para a coleta de dados em campo, com a utilização da técnica de Grupo Focal, foram realizadas três reuniões.

Na primeira reunião, deu-se início ao processo para recolher informações sobre o conhecimento dos sujeitos pesquisados acerca do tema abordado, sem que recebessem nenhum tipo de orientação por meio de mídia. A reunião foi direcionada por um roteiro de assuntos, que abrangia o estudo da *Influenza A H1N1*. Ao fim dessa reunião, os participantes receberam, a cartilha contendo as informações acerca de prevenção, sintomas e tratamento da *Influenza A H1N1* e foram orientados a ler o conteúdo para que, na segunda reunião do grupo, os mesmos questionamentos fossem refeitos, em busca de analisar se o material acrescentaria algum tipo de instrução à compreensão prévia dos indivíduos.

Uma terceira reunião foi realizada para colher referências do que os sujeitos perceberam sobre essa forma de transmissão de conhecimento e o que eles consideraram que poderia ser alterado para tornar a experiência mais proveitosa.

Os dados foram interpretados quanto à percepção dos sujeitos em relação às informações sobre a endemia e os elementos da montagem da mídia. Realizou-se a análise dos dados por meio do método de análise de conteúdo, configurado como síncrono de práticas de análise das interlocuções, que utiliza fórmulas regradas e objetivas de detalhamento do conteúdo das mensagens (BARDIN, 2009), empregando procedimento de evocação sistêmica, com análise de listas livres, com a finalidade de discernir índices de itens que dizem respeito ao âmbito cultural dos sujeitos e para ter acesso às associações relacionadas aos itens questionados. Após a transcrição dos dados, foram compreendidas a frequência, a ordem e as dimensões que

apareceram como indícios da relevância dos itens, possibilitando a construção de hierarquias (DENZIN; LINCOLN, 2009).

VI. CONCLUSÃO

Ao verificar os resultados obtidos com a análise dos dados realizada, e todas as informações obtidas com a pesquisa, foi averiguado que a hipótese levantada para o presente estudo, não foi atendida por completo, pois seria necessária a combinação de uma introdução, na configuração de uma pequena palestra, juntamente com a cartilha desenvolvida. A interação desenvolvida com os participantes da pesquisa, por meio do grupo focal, demonstrou que o processo da abordagem qualitativa, além de educativo, promoveu avanços no conhecimento dos mesmos.

Pode-se apontar que a construção da mídia atendeu aos requisitos de transmitir informação com clareza e ser visualmente agradável aos indivíduos da terceira idade. Foi possível apurar que, mediante uma breve explicação sobre a epidemia, antes da entrega do material, os sujeitos teriam interesse em lê-lo e se inteirar acerca de seu conteúdo. O que nos faz compreender que o processo de comunicação oral, inserido na Educação em Saúde, se destaca como meio fundamental de alcançar o público-alvo.

A presente pesquisa corrobora às necessidades desse conhecimento, permitindo que outros estudos possam ser realizados, sempre em busca da seleção de atitudes na esfera da promoção da saúde, como meio crescente de melhorar hábitos e costumes pessoais na evolução do bem-estar dos usuários.

VII. REFERÊNCIAS

- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. 70. ed. Lisboa: LDA, 2009.
- BRASIL. Governo do Estado. Secretaria do Estado da Saúde. *Informe Técnico. Situação Epidemiológica da Influenza*. São Paulo, 2014.
- BRASIL, Ministério da Saúde. SVS Influenza. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/svs/influenza>> Acesso em: 25 jul. 2016
- BRASIL. Ministério da Saúde. *Protocolo de Tratamento de Influenza 2015*. Brasília, 2015.
- CARDOSO, Janine Miranda; ARAÚJO, Inesita Soares de. Comunicação e Saúde. In: FIOCRUZ. *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <<http://www.epsvj.fiocruz.br/dicionario/verbetes/comsau.html>>. Acesso em: 01 jul. 2016.
- CESAR, Newton. *Direção de arte em propaganda*. 1 ed. São Paulo: Futura, 2000.
- COLLARO, A. Celso. *Projeto Gráfico: teoria e prática da diagramação*. 2 ed. Rio de Janeiro, 2002.
- DENZIN, Norman K; LINCOLN, Yvonna S. *Handbook of Qualitative Research*. 2. ed. Londres: Sage Publications, 2009.
- DINIZ, Janguê. Os desafios da saúde pública no Brasil. São Paulo, 2014. Disponível em: < <http://www.leiaja.com/coluna/2014/06/10/os-desafios-da-saude-publica-no-brasil>>. Acesso em 28 jul. 2016.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Método de Pesquisa. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2009 Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cursopgdr/downloadsSerie/derad005.pdf>>. Acesso em 25 jul. 2016.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. Grupos Focais como técnicas de investigação qualitativa: desafios metodológicos. Paidéia vol.12 no. 24. Ribeirão Preto, 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v12n24/04.pdf>>. Acesso em: 23 ago. 2016.

HURLBURT, Allen. Layout: o design da página impressa. 2. ed. São Paulo: Nobel, 1986.

KELLER, Kevin Lane; KOTLER, Philip. Administração de Marketing”. 12. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2006.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver e ZIMMERMANN, Marlene Harger. Grupo focal na pesquisa qualitativa: Relato de experiência. Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/211_86.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2016

MONTAGNER, Miguel Ângelo; MONTAGNER, Maria Inez. A teoria geral dos campos de Pierre Bourdieu: uma leitura. Revista Tempus Actas de Saúde Coletiva. 2010 Disponível em: <<http://tempus.unb.br/index.php/tempus/article/download/979/919>>. Acesso em: 29 jul. 2016.

RIBEIRO, Camila Beatriz; CRUZ, Ana Paula Correia Neves da; MARÍNGOLO, Aline Cristina do Prado. Comunicação em Saúde: Conceitos e estratégias, rumo à efetivação de direitos sociais.

Belo Horizonte, 2013. Disponível em: <http://www.cress-mg.org.br/arquivos/simposio/comunica%20em%20sa%20ade_conceitos%20e%20estrat%20gias,%20rumo%20a%20efetiva%20de%20direitos%20sociais.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2016.

SANT’ANNA, Armando. Propaganda: teoria, técnica e prática. 7. ed. São Paulo: Thomson Learning Edições, 2006, p. 1-44

TATTERSALL, Ian. Como nos tornamos humanos.17. ed. São Paulo: Duetto, 2006, p. 68-75.

VESTERGAARD, Torben; SCHRODER, Kim. A Linguagem da Propaganda. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

YIN, Robert K. Qualitative Research from Start to Finish. 2. ed. Nova Iorque: The Guilford Press2016.

**UNA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL
DESDE EL PENSAMIENTO SOCIAL
LATINOAMERICANO EN CLAVE INTERCULTURAL**

PEÑA, ADELINA

UNA PERSPECTIVA DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL DESDE EL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO EN CLAVE INTERCULTURAL

Un abordaje de la pedagogía social desde el pensamiento social latinoamericano desde una perspectiva intercultural, encarna una opción por el diálogo, de aquí que esta reflexión implica una doble mirada, hacia adentro y hacia afuera. La mirada hacia afuera corresponde con la puesta en dialogo con los trayectos que ha tenido la pedagogía social, y el hacia adentro supone la pregunta por lo social en la educación, que a su vez supone la indagación por lo cultural dada sus emergencias en tiempo presente como fenómeno sociojurídico, dados a partir de las reformas políticas de los 90's orientadas a fortalecer las democracias, y en ellas los procesos de reconocimiento y reivindicación de grupos étnicos socialmente invisibilizados y marginados. Así, la discusión transita por tres momentos: las trayectorias de la pedagogía social hacia afuera, las trayectorias de lo socio-cultural en la educación en Latinoamérica como una historia de colonizaciones, y finalmente, una perspectiva intercultural en el pensamiento social latinoamericano.

I. TRAYECTORIAS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL HACIA AFUERA

Para avanzar en el dialogo con respecto a la pedagogía social dada hacia afuera de los países latinoamericanos, se presenta el concepto actual de pedagogía social hasta la historia de la pedagogía social, especialmente en Alemania dada su influencia en el campo. Con relación a las conceptualizaciones sobre la pedagogía social, dada la diversidad de sus aproximaciones se opta por el reconocimiento de los elementos comunes, partiendo por considerar que la pedagogía social tiene como “objeto” de estudio a la educación social. Esta se centra en problemas humano-sociales, y sus finalidades son la socialización y la adaptación. En general, las conceptualizaciones de la pedagogía social abordan su doble dimensión: una dimensión teórica al proponer sus fundamentos epistemológicos, y una dimensión normativa que orienta la regulación de las prácticas sociales en diversos ámbitos sociales.

En línea con lo anterior, Pérez Serrano (2009) establece que la “pedagogía social implica tanto el conocimiento como la acción, y también la técnica o tecnología de la educación social de los seres humanos, en situaciones normales y conflictivas o de necesidad” (p.72), para la autora la pedagogía social constituye “[la] unidad de acción epistemológica [teoría, conocimiento], por una parte, y de intervención [acción, praxis], por otra... ambas configuran la esencia constitutiva de la pedagogía social” (p.95). Igualmente, para Sarrate y Hernando (2009) la pedagogía social tiene una doble perspectiva “la normalizada y la de situaciones especiales” (p.30). Por su parte, Feroso (1994) indica que “la pedagogía social puede tener una triple acepción: como teoría científica sobre la educación social; como asignatura o disciplina académica, en un currículo; y como praxis o actividad profesional, ejercida mediante intervenciones técnicas” (p.18).

Para finalizar, en la relación dada entre pedagogía social y educación social, se tiene que,

La primera nombra una disciplina que estudia, analiza y propone modelos de educación social, que lee sus prácticas y las interpreta en sus coordenadas epistemológicas, sociales, culturales, políticas, económicas, históricas, pedagógicas, metodológicas, comparadas, etc.; la segunda alude a un amplio repertorio de prácticas educativas que, teniendo como soporte diferentes procesos y realidades sociales, tratan de afrontar necesidades y problemas que surgen de la vida cotidiana, desde la infancia hasta la vejez, apelando a derechos y deberes inherentes a la condición ciudadana. (Caride, Gradaílle y Belén 2015: 9).

Otro aspecto a considerar son los lugares en los cuales se desarrolla desde lo extraescolar hasta lo escolar (educación formal, no formal e informal), sobre este aspecto las posturas están divididas, teóricos como March Cerda & Orte Socías (2003) consideran que la pedagogía social debe incluirse en la escuela, lugar del cual ha sido excluida históricamente.

Una vez realizadas estas precisiones conceptuales, se pasa a un breve recuento histórico de la pedagogía social, es de anotar que, como rasgo común a las trayectorias históricas en los distintos países, se encuentra en sus orígenes la existencia de realidades problemáticas propias del contexto social, político, económico, cultural; ante las cuales se han dado respuestas que hacen su tránsito desde la caridad y el asistencialismo hasta las políticas sociales y culturales dadas en el fortalecimiento de las “democracias”.

Así, de acuerdo con Pérez Serrano (2009) la evolución histórica pasa por cuatro etapas, en la primera etapa (1850 – 1920) como eventos relevantes aparece el uso del término con Diesterweg (1850), y los aportes de Natorp (1898) quien desde una perspectiva del sociologismo pedagógico y como reacción a la crisis del individualismo de la época propone una pedagogía social donde predomina la actividad educadora de la comunidad, la pedagogía social nace para hacer frente a los problemas sociales como un saber tanto teórico como práctico. En la segunda etapa (1920-1933) son relevantes los aportes de Nohl quien a diferencia de Natorp propone una visión psicológica de la pedagogía social dado su énfasis en la persona, por tanto, hace referencia a la ayuda para remediar los problemas y necesidades humanas, resultado de la creciente marginalidad de la expansión de sociedad industrial. En este contexto surge la intervención subsidiaria del Estado para la educación de la juventud.

La pedagogía social sufre un cambio radical en la tercera y cuarta etapa. En la tercera etapa (1933-1949) con Hitler y el nacionalsocialismo, donde pasa a predominar la ideología racista, se da la supresión de la educación popular que se reemplazó por el llamado frente Alemán del Trabajo. Las organizaciones juveniles en ese momento tendrían un énfasis en la juventud hitleriana. Así, desde los aportes de Kriek la educación tiene que basarse en la comunidad, la raza y el pueblo, por tanto, la pedagogía nacional social se orienta hacia la formación nacional popular de carácter racial. Este énfasis de la pedagogía social cambia nuevamente en la cuarta etapa (1950 al momento actual) con la república de Weimar después de finalizada la guerra, por lo cual surgen enfoques preventivos y de integración social de las personas con problemas dadas las carencias de postguerra, la creación de medidas asistenciales lleva al desarrollo de la legislación social para impulsar la democracia; en este punto cobran fuerza las teorías de Nohl, la pedagogía social como teoría de la protección social.

En este contexto histórico se desarrolla la pedagogía social crítica cuya reflexión se orienta hacia la relación entre educación y estructura social desde un supuesto emancipatorio analiza y reflexiona sobre la observación de la realidad para su transformación. Como figuras representativas de este periodo se encuentran Klafki quien plantea la educación escolar como una educación social y política, elabora una teoría crítico-constructiva de la educación desde una perspectiva sincrética al integrar concepciones de la pedagogía como ciencia del espíritu, como ciencia empírica y la teórica crítica. Y, Mollerhauer quien estudia las problemáticas de la adolescencia en el ámbito extraescolar y la función del pedagogo social. La actividad pedagógica encaminada a la reinserción social de sujetos inadaptados, marginados o conflictivos, donde el concepto de ayuda tiene lugar significativo.

Con relación a la pedagogía social en otros países europeos, desde la perspectiva de Ojeda (2009),

España, Italia y Francia, territorios en los cuales los avances en pedagogía social se dieron de manera diversa; por ejemplo, en España se fortaleció la pedagogía social de Herbat, difundida por

Ramón Amado, quien retomó los principios y convicciones cristianas, fue el primer autor en promoverla. En Italia se prestó más importancia a los medios de comunicación y extraescolares, la pedagogía social es entendida como la ciencia de la educación social, se acerca más a la educación informal que a la no formal, se maneja la relación de pedagogía y sociología y se empeñan en integrar la familia, escuela y lo extraescolar y, Francia, organizó la intervención de educadores en cuatro necesidades: animación socio cultural, inadaptación, educación de adultos y formación en la empresa. (Ojeda 2009: 304).

Ahora, el tiempo presente de la pedagogía social y por ende de la educación social tiene un fuerte vínculo con las políticas sociales, en opinión de Moyano Mangas (2012) “la emergencia de la educación social en el campo de los servicios sociales ha abierto una puerta en términos de aportación de una mirada educativa a las cuestiones sociales... un plus que distancie los elementos estigmatizantes y dirija sus objetivos hacia el horizonte de la promoción cultural de los individuos que atiende” (p.43). Desde esta perspectiva Caride, Gradaílle, y Belén (2015) señalan como compromisos de la pedagogía social: lo cívico, la ciudadanía desde los derechos y los deberes, la fuerza a la democracia, la participación social y la valoración de la diversidad cultural.

Este escenario entraña grandes riesgos sobre los que llama la atención Núñez (2013) indica que la pedagogía social como ciencia, disciplina y profesión entra en tensión con las visiones hegemónicas del desarrollo neoliberal, centrado en prácticas de biopoder mediante la instalación de dispositivos a través de la tecnociencia y la tecnopolítica. Su incidencia en la educación es el control sobre la producción de conocimiento, la intervención social a través de las políticas sociales y educativas alineadas con los intereses del neoliberalismo. Aspectos, que según Núñez (2013), llevan a la precarización de la producción de conocimiento, la formación de profesionales y el ejercicio profesional del pedagogo y del educador social, “la PS ha pasado a instalarse y a hacer funcionar la prodigiosa máquina de exclusión y olvido... Transigir con las imposiciones del discurso hegemónico ha instituido a la educación / pedagogía social como un recurso de gestión poblacional” (Núñez Pérez, 2013, p.65). Desde esta perspectiva, la intervención social desde los discursos de la prevención son un mecanismo de biopoder, así “Prevenir es vigilar” (Núñez, 2007, pág. 10). Ante la exclusión, injusticia social, desigualdad de oportunidades del modelo neoliberal capitalista hegemónico, la pedagogía social en su futuro inmediato ha de posicionarse en la construcción de condiciones para la igualdad y los derechos (Núñez Pérez, 2007, p.3). En este escenario, Moyano Mangas (2012) invita a reflexionar sobre los lugares, las intencionalidades, los haceres, y los devenires de los participantes de la educación social, sea como profesionales o como sujetos de educación social. Tales riesgos no distan de los existentes en los países latinoamericanos, siendo este un punto en convergencia en los escenarios sociopolíticos.

II. LAS TRAYECTORIAS DE LO SOCIO-CULTURAL EN LA EDUCACIÓN EN LATINOAMÉRICA: UNA HISTORIA DE COLONIZACIONES.

La pregunta por una pedagogía social desde el pensamiento social latinoamericano en clave intercultural desde adentro implica aperturar la reflexión a partir de las trayectorias históricas de lo socio-cultural en la educación. Así, al recuperar el trasegar histórico del acontecer de lo educativo en el contexto latinoamericano, se hacen visibles los reiterados procesos de colonización que van desde las formas de la conquista con el “descubrimiento” de América hasta las actuales tendencias neocolonizadoras como rasgo predominante de las dinámicas de globalización y expansión y afianzamiento de las políticas neoliberales en las “democracias”. Así las cosas, la educación oficial dada en el escenario instituido por el sistema educativo atiende a lógicas de una cultura de dominación, donde el principal proceso es el sometimiento pasivo y acrítico.

En un primer momento de dominio-sumisión cultural donde la educación hace parte del proceso de aculturación por vías de la imposición mediante la evangelización y castellanización, en la cual la cultura propia de los pueblos originarios es invisibilizada, arrasada y negada por la imposición de la cultura dominante del conquistador. En la historia de la pedagogía y sus devenires en América Latina son pocas las referencias a la educación antes del momento denominado como “descubrimiento y conquista” desde la visión eurocéntrica. Según Puiggrós (2003) “(...) antes de la llegada de los españoles la historia educacional corría por canales propios en América... los mitos permitieron condensar, guardar y transmitir la cultura; los educadores eran siempre los ancianos y se preparaba a los jóvenes para servir a la comunidad” (p.24). Fueron estos saberes y prácticas sobre la educación que entraron a ser aniquilados por los procesos de conquista de la mano de la colonización. En este momento, las prácticas pedagógicas de la conquista se instalaron desde el poder de la iglesia. La evangelización como proceso educativo e instrumento de la colonización.

En este momento la educación se dividió en dos etapas, de acuerdo con Puiggrós (2003), la primera etapa se da desde el descubrimiento hasta el Concilio de Trento, la evangelización como medio de colonización; la segunda etapa desde el Concilio de Trento que confirma el derecho a la colonización en 1550, hasta la expulsión de los Jesuitas en 1767, se “recomendó enseñar a leer, escribir y contar, además del catecismo” (Puiggrós 2003:31). Según Alvear Galindo (2002) “a pesar de la resistencia de los indígenas a aprender el castellano, en el siglo XVI se promulgan cédulas que ordenan la castellanización... castellanización en el Siglo XVIII tuvo un fin económico. El castellano era el idioma, con el cual se realizaban las transacciones comerciales” (p.5). Es en esta etapa en donde se hace mucho más explícita la relación entre dos poderes que entraran en pugna en los procesos educativos: el poder eclesial y el poder económico. Además, de evidenciar las formas en que la educación entra en relación el mundo de lo económico: la educación para la producción bajo lógicas de colonización (Puiggrós 2003). En esta etapa también se evidencia la estratificación de la educación creando una profunda diferenciación de clases sociales, como indica Alvear Galindo (2002) “(...) cada estrato tiene acceso a determinados conocimientos. Para los blancos y criollos distinguidos, las universidades y los colegios; para los indios, la religión y los oficios” (p. 4-5) así, la educación para dirigir y gobernar era para blancos y criollos y la educación para el trabajo manual era para los indios.

Esta primera colonización de las prácticas y los saberes pedagógicos “en” América Latina es resultado de un proceso de imposición del dominio sobre lo originario centrado en la destrucción de la identidad cultural, la lengua propia, el despojo de los territorios y sus riquezas.

Un segundo momento se refiere a la adopción cultural de la ilustración donde predomina la valoración de la educación de la razón para el progreso como instrumento de modernización de los estados nacientes. Según Puiggrós (2003) se da una tercera etapa en la historia de la educación que se inicia con la expulsión de los jesuitas y finaliza con la independencia en 1810. La expansión de la modernización aparece de la mano de la conformación de la masificación de la educación con la “educación popular... [Como] formación de una capa de plebeyos trabajadores... instruir... para que aceptara el orden social y contribuyera a la modernización de las formas de producción” (Puiggrós 2003:36). En esta época en general, en la educación predominó una perspectiva escolástica propia del medioevo, en ella se sigue el (...) modelo del pastorado es un reflejo de lo que se intentaba hacer en las colonias: mantener el sistema colonial hispano... Este sistema era adecuado para mantener el control, ya no por imposición, sino por auto-imposición a través de la educación” (Gómez Arevalo 2010:120-121).

La fuerza de la independencia es gestada por los criollos, quienes eran españoles nacidos en tierras coloniales y quienes entran en confrontación con los peninsulares que tenían privilegios

en el acceso a la educación de elite, y la ocupación de altos puestos políticos y económicos. Situación que “generó un conflicto permanente que desembocaría en los movimientos de independencia, los cuales se nutrieron de una teoría que emanó de Francia, el rival político y económico más próximo de España: la ilustración” (Gómez Arevalo 2010:123). Una vez lograda la independencia, se da paso a la configuración de las repúblicas en medio de la confusión que originó este proceso, la “ilustración criolla dio paso a dos corrientes de pensamiento que tenían el mismo origen, pero que eran opuestas en sí: liberales y conservadores... el gran cambio fue la llegada de los criollos al poder económico, social y político de los nuevos Estados-nación” (Gómez Arevalo 2010:123-124). Se da la pugna entre liberales y conservadores en los nuevos Estados, “las élites criollas intentaron a lo largo de este periodo de modernización y el siguiente, asemejarse a las metrópolis europeas de la revolución industrial en todos los sentidos” (Gómez Arevalo 2010:125). Tal hecho pone de presente, una suerte de independencia desde lo político, no así de las mentes, mentes en que pervive la colonización.

En este escenario histórico, en Europa se iniciaban los debates en torno al sistema escolar. Una de las características centrales de lo pedagógico en este momento fue la institucionalización de los sistemas escolares a cargo de los estados para civilizar y homogenizar en pro de una cultura universal que opta por el progreso (Alvear Galindo 2002:16). En este periodo aparecen diversas tendencias pedagógicas que van desde Lancaster y Pestalozzi, hasta los aportes de la escuela nueva con Dewey (Puiggrós 2003; Alvear Galindo 2002). Tendencias que fueron asumidas “por los gobiernos oligárquico-liberales y al finalizar el siglo XIX, los sistemas escolares se regían por este pensamiento ideológico en toda América Latina. La escuela era el umbral por donde las clases pobres de la población podían acceder a la cultura y a la civilización, y aunque la instrucción pública se extiende a diversos sectores, los contenidos pedagógicos estaban muy lejanos de la realidad de los sujetos sociales. La heterogeneidad y diversidad de etnias, así como el momento histórico no eran considerados elementos importantes en el sistema escolar. Uniformar la educación significaba ignorar las diversidades culturales e imponer una cultura: la europea” (Alvear Galindo 2002:20).

Esta segunda colonización es resultado de un proceso, ya no de imposición directa, sino indirecta donde se realiza una adopción “libre” y voluntaria, siendo este un rasgo diferencial en relación con la primera colonización de la educación centrada en la evangelización. Una diferencia radical dado que la colonización dejó de provenir de fuerzas externas para hacerse interna, invisible y omnipresente en el ejercicio de los gobiernos recién conformados.

III. UNA PERSPECTIVA INTERCULTURAL DEL PENSAMIENTO SOCIAL LATINOAMERICANO

Finalmente, un tercer momento caracterizado por la reivindicación cultural que se da en un contexto sociopolítico que muestra las transiciones de las dictaduras a las “democracias” y la consecuente emergencia de movimientos sociales étnicos que ponen en primer lugar la discusión por la recuperación de la identidad cultural, la lengua, el territorio y la autonomía, en un contexto político de marcada tendencia neoliberal. En este escenario, empiezan a tomar fuerza el pensamiento social latinoamericano desde la mirada y la valoración de lo propio.

En este momento, se da la instalación de dictaduras militares con sus respectivas repercusiones en lo educativo. Según Merani (1983) “la intención pragmática de la elite educadora es formar en todos los niveles hombres “eficientes”, crear autómatas capaces de responder al estímulo de la “utilidad” (1983:113), pero no para la libertad” (Gómez Arevalo 2010:134). Lograr tal fin supuso por parte de los poderes del gobierno incidir directamente en la educación, “las cúpulas de poder se propusieron lograr el conformismo político mediante la socialización

educativa. Para ello, fueron eliminando de los programas los contenidos relacionados con la situación presente, se excluyó a los profesores inconformistas y se anularon los mecanismos de educación activa y participante. Asimismo, se proclamó la verdad absoluta, que debía ser difundida como principio de la educación” (Nassif, Rama, & Tedesco 1984:126-127). En este ambiente dictatorial en lo pedagógico, aparecen dos tendencias pedagógicas en confrontación, “(...) Una se identifica por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes, y al encontrar su ideología en el desarrollismo pasa a ser una verdadera pedagogía de la dependencia [de corte reformista]. Otra, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de ciertos sectores sociales frente a otros en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana, genera la pedagogía de la liberación [con énfasis transformista]” (Nassif, Rama, & Tedesco 1984:55). Con el desarrollismo viene el auge de la creciente industria con el crecimiento económico como condición y causa del desarrollo, donde prevalece la educación orientada al mercado de trabajo, a la valoración de los conocimientos en función de su aporte a la productividad económica.

En este contexto surge la pedagogía de la dependencia “(...) la cual se fomenta en la tecnificación, racionalización y eficiencia... oriento los programas de estudio bajo un enfoque enciclopedista, privilegiando la adquisición de información y no de una metodología de trabajo integral (...) en otras palabras, se necesitaba mano de obra cualificada, no cuestionadora, sumisa, obediente y temerosa para cumplir cualquier tipo de orden que se le diera (...) la educación que se vuelve más desarrollada, pero tiene el mismo efecto de dominación y opresión que la escolástica colonial de hace 400 años atrás (Gómez Arevalo 2010:136). Los docentes y estudiantes que se opusieron a estas prácticas “pasaron a ser enemigos de estos sistemas represivos, e incluso muchos de ellos y ellas fueron muertos y desaparecidos” (Gómez Arevalo 2010:134). Igualmente, aparece “las modernas “tecnologías educativas” las cuales se justifican y se expanden por el impulso de los desarrollismos pedagógicos. Estos ven en ellas los instrumentos más adecuados para la modernización de los sistemas y los procesos educativos” (Nassif, Rama, & Tedesco, 1984, p.57). En general, en la educación toma fuerza la teoría del capital humano, según Pescador (1994) “la definición tradicional del capital humano comprende las habilidades, el talento y los conocimientos de un individuo, y desde tiempo atrás los economistas identificaron varios procesos comunes por medio de los cuales se lo adquiere, como son la educación formal, el entrenamiento para el trabajo y la experiencia laboral” (Torres 2001:33). Teorías que prevalecerán hasta el presente de la educación, fundamento de las tendencias de las políticas neoliberales que se imponen en los países latinoamericanos.

Es en este contexto que surgen las pedagogías de la liberación como alternativa al autoritarismo pedagógico propio de la pedagogía de la dependencia (Nassif, Rama, y Tedesco 1984). En este momento, 200 años después se retoman los aportes del maestro Simón Rodríguez considerado el padre de la Educación Popular (Alvear Galindo 2002). Rodríguez “(...) consideraba que la escuela debía integrarse con la política, el trabajo y la economía; igualmente señalaba las diferencias entre socializar y civilizar. Consideraba que la revolución política, lograda con la independencia debía ir acompañada de una revolución económica y cultural” (Hurtado Arias & Muñoz Gaviria, 2015). De aquí que proclamara el “inventamos o erramos”, puesto que superar tal estado de cosas suponía la invención. “El desengaño enseña a desistir; pero no dicta lo que se ha de hacer: los desengaños retraen, intimidan, apocan y al cabo inutilizan: sólo el pensador saca partido de sus yerros –y se sabe que la incapacidad de inventar o la pereza de pensar, hace al hombre imitador” (Rodríguez 2004:25). Argumentaba que “la sabiduría de Europa y la prosperidad de los Estados Unidos, son dos enemigos de la libertad de pensar, en América” (p.69). Para los siglos venideros invitaba a un pensar latinoamericano en lugar de pelearse los unos con los otros (Rodríguez 1990).

Igualmente, Freire destacó “la presencia del elemento político en los procesos educativos de nuestras sociedades no como simple reflejo de la lucha de clases, sino avanzando hacia el análisis de la forma específica que adquiere la opresión social en el interior del proceso educativo, en el lugar de transmisión-creación del saber... Ese ha sido probablemente el descubrimiento más importante del pensamiento educativo popular latinoamericano en la segunda mitad del siglo (Gómez Alvear 2013:32-33). Freire considera posible una acción pedagógica liberadora, aun dentro de situaciones opresoras, y de enfrentamiento “cultural” de la “cultura de la dominación”, cubriendo lo que considera uno de los aspectos principales de la “revolución cultural”. Produce así un acercamiento y una interrelación entre política y cultura ya que “la acción política, junto a los oprimidos, en el fondo debe ser una acción cultural para la libertad y, por eso mismo, una acción con ellos. Freire planteaba la liberación desde los procesos de concienciación a partir de una educación dialógica. (Nassif, Rama, y Tedesco 1984:62-63).

Posteriormente, en Latinoamérica acontecen múltiples transformaciones sociales a partir de los cambios de la configuración del estado, la emergencia de las políticas sociales y culturales que entran en vigencia a partir del fortalecimiento de las “democracias”, del reconocimiento de los pueblos indígenas y afrodescendientes que traen consigo la reconfiguración de las dinámicas sociales, políticas, económicas y culturales desde una perspectiva multicultural (Walsh, 2009), y la confrontación de los modelos de desarrollo humano en los cuales se pone en tensión la visión hegemónica y las visiones alternativas emergentes del desarrollo en los territorios, donde entran pugna las formas de gobierno y el acceso a los recursos de los territorios. Lo anterior, plantean las particularidades de un escenario que amerita una reflexión renovada y crítica sobre la pedagogía social máxime cuando lo social entra en tensión ante la emergencia de lo cultural en un escenario de conflictividad política.

En este escenario social cobra relevancia los planteamientos de Fernet-Betancourt (2004) al trascender la perspectiva de lo intercultural, que en América Latina queda en más de las ocasiones reducida a una mirada étnica. Para Fernet-Betancourt la interculturalidad designa

Más bien aquella postura o disposición por la que el ser humano se capacita para ... y se habitúa a vivir “sus” referencias identitarias en relación con los llamados “otros”, es decir, compartiéndolas en convivencia con ellos. De ahí que se trata de una actitud que abre al ser humano y lo impulsa a un proceso de reaprendizaje y de reubicación cultural y contextual. Es una actitud que, por sacarnos de nuestras seguridades teóricas y prácticas, nos permite percibir el analfabetismo cultural del que nos hacemos culpables cuando creemos que basta una cultura, la “propia”, para leer e interpretar el mundo... es la experiencia de que nuestras prácticas culturales deben ser también prácticas de traducción... No hay práctica intercultural sin voluntad ni ejercicio de traducción. (Fernet-Betancourt 2004: 14-15).

Su perspectiva llama la atención sobre la convivencia humana en clave de prácticas de traducción, que remite a procesos dialógicos y desde la intención de un conocer contextualizado.

Son muchos más los pensadores latinoamericanos que con sus aportes pueden contribuir a la reflexión aquí trazada: Dussel (2005) al plantear los elementos del diálogo intercultural; Mignolo con sus aportes a la hermenéutica pluritópica (Miranda Echeverry 2014); Salazar Bomdy (1995) y Kush (2009) desde el análisis de la cultura de la dominación; Césaire y Fanon desde sus apuestas por la decolonialidad y la sociogenia; (Walsh, 2009) desde la interculturalidad crítica como proyecto político, epistémico, social y cultural, entre otros.

IV. PARA APERTURAR LA REFLEXIÓN

Una pedagogía social desde el pensamiento social latinoamericano en clave intercultural, ha de seguir el imperativo de andar el camino en la construcción de conocimiento situado que requiere el hacer visibles las tensiones y los desafíos que se expresan en lo socio-cultural, generar rupturas con los procesos de colonización que conducen a la reproducción de las lógicas de dominación, para plantearse como desafío la construcción en comunidad de las alternativas para crear y re-crearnos en la convivencialidad y el dialogo, ello supone superar la visión intercultural con centro en lo étnico y expandirla hacia el horizonte de la convivencia humana desde una mirada ecológica, por una pedagogía social en y para la vida en comunidad.

V. BIBLIOGRAFÍA

Alvear Galindo, V. (2002). *La Educación Popular en Morazán, El Salvador, durante la guerra civil de 1981 a 1992: ¿parte de una estrategia de supervivencia?* Berlín: Freie Universität Berlin.

Caride, J. A., Gradañlle, R., & Belén Caballo, M. (2015). De la pedagogía social como educación, a la educación social como Pedagogía. *Perfiles Educativos*, 1-36.

Dueñas Gutiérrez, T., & Vélez Villafañe, G. (2014). Trabajo Social y pedagogía de la memoria desde los derechos humanos. *Prospectiva* No. 19, 359 - 386.

Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación)*. Ciudad de México: UAM.

Fermoso, P. (1994). *Pedagogía social*. Barcelona: Editorial Herder.

Fornet-Betancour, R. (2004). *Crítica Intercultural de la Filosofía Latinoamericana Actual*. Madrid: Editorial Trotta.

Gómez Arevalo, A. P. (2010). Ideas y pensamientos educativos en América Latina: de la escolástica colonial al posneoliberalismo educativo. *Revista Latinoamericana* Vol XL, Núm 2, 115-152.

Hurtado Arias, U. A., & Muñoz Gaviria, D. A. (2015). El maestro Simón Rodríguez: un pensador de la educación crítica latinoamericana. *Kavilando* Vol 7 No.1, 83-94.

Kush, R. (2009). *Obras Completas*. 4 Vols. Argentina: Editorial Fundación Ross.

March Cerdà, M. X., & Orte Socias, C. (2003). La recuperación de la institución escolar en el proceso de reconceptualización de la Pedagogía Social. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, núm. 10, diciembre, 85 - 110.

Miranda Echeverry, C. A. (2014). *Hablar desde los márgenes. La problemática del lugar de enunciación en la propuesta decolonial de Walter Mignolo*. Chile: Universidad de Chile.

Moyano Mangas, S. (2012). *Acción educativa y funciones de los educadores sociales*. Barcelona: Editorial UOC.

Nassif, R., Rama, G. W., & Tedesco, J. C. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Argentina: Kapelusz S.A.

Núñez, V. (2007). *Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos*. Barcelona: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Argentina.

Nuñez Pérez, V. (2013). Pedagogía Social, del imperativo de homogenización al espacio de la pluralidad. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 31 No 2 , 57-72.

Ojeda, B. (2009). Origen y finalidad de la pedagogía social: Aproximaciones teóricas. *Rhec* Vol. 12. No. 12, año 2009, pp. 301-314, 301-314.

Pérez Serrano, G. (2009). Pedagogía social. Construcción científica e intervención práctica. Madrid: Editorial NARCEA S.A.

Puiggrós, A. (2003). Qué paso en la educación argentina. Breve historia de la conquista hasta el presente. Buenos Aires: Galerna.

Rodríguez, S. (1990). Sociedades americanas. Caracas: Biblioteca Ayacucho.

Salazar Bondy, A. (1995). Dominación y liberación. Lima: UNMSM, Facultad de Letras y Ciencias Humanas, Fondo Editorial.

Torres, C. A. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. A. Torres, Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI (pág. 360). Buenos Aires: CLACSO.

Walsh, C. (2009). Hacia una comprensión de la interculturalidad. *Tukari*, 1-2

CULTURA ESCOLAR E TERRITÓRIO VIVO: LIMITES, TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

SILVA VIRGINIO, ALEXANDRE

CULTURA ESCOLAR E TERRITÓRIO VIVO: LIMITES, TENSÕES E POSSIBILIDADES

I. ESCOLA E FAMÍLIA: ALGUMAS NOTAS

A função social da escola, em termos sociológicos, remete para o que esta instituição aporta à integração social. Neste sentido, ganha centralidade a forma com que leva a efeito o objetivo de garantir o acesso ao conhecimento e a socialização escolar. É neste aspecto, aliás, que buscou-se apreender em que medida as professoras¹, e demais atores, a partir de suas maneiras de pensar e agir, dificultam ou favorecem relações de complementaridade com as famílias dos alunos da escola. Em essência, a legitimação das dificuldades (desigualdade) reside na imposição do domínio da razão e/ou do trabalho intelectual, além de certos hábitos e práticas culturais, como critérios definidores do acesso, legítimo, a todos os bens e recursos (SARAVÍ, 2015; BOURDIEU, 1983).

A literatura sociológica não deixa esquecer a importância da participação da família na trajetória escolar. As pesquisas sobre o tema explicitam que a maior parte dos educadores consideram o apoio e o acompanhamento familiar como a variável que mais afeta a aprendizagem dos alunos. No entanto, as relações entre educadores e pais tanto não são frequentes quanto obedecem, o mais das vezes, as formalidades institucionais. Em verdade, o comportamento escolar dos alunos decorre de trajetórias sociais plurais que ultrapassam o ambiente doméstico dependendo, amiúde, de outras instâncias de socialização como, por exemplo, o bairro, a cultura local, o ambiente de trabalho (ASSIS, 2014; ROMANELLI; NOGUEIRA; ZAGO, 2013; LAHIRE, 1997).

Nesta perspectiva, também a ampliação das oportunidades das famílias de participarem mais ativamente da vida escolar de seus filhos encontra-se condicionada pela forma (ainda tradicional) que os professores interagem com a comunidade escolar. O resultado é o aumento da tensão entre uma cultura majoritariamente letrada, urbana e de classe média e uma cultura local que, comumente, tem levado a um distanciamento entre ambas e/ou de manifestações de violência mais ou menos simbólica. Acrescente-se a isto o fato de que, apesar de reconhecerem a importância da família para o sucesso escolar de seus alunos, as professoras sustentam representações de que os pais, sobretudo das classes desfavorecidas, não estão interessados na vida escolar de seus filhos e de que esta é a razão de porque os mesmos pouco participem do cotidiano da escola (OLIVEIRA; MARINHO-ARAÚJO, 2010; SILVA, 2012; VILLAS-BOAS, 2001).

Por decorrência, o que o leitor tem em mãos é a interpretação que se fez de certa realidade escolar. Em princípio, para efeito de análise, considerou-se as dimensões da socialização, das representações e/ou do imaginário na vida cotidiana, bem como do território (contexto) em que está inserida.

II. A VIDA COTIDIANA ENTRE SOCIABILIDADES E IMAGINÁRIOS

Pode-se dizer que toda a existência humana é, ao longo de todas as etapas da vida, resultado de relações sociais onde o indivíduo aprende a ser um membro da sociedade. Assim, através de processos de socialização o indivíduo é chamado a reagir aos padrões, as normas, aos modelos de referência, a papéis sociais, a um sistema amplo de significados e valores. Deste modo, a forma de pensar, de agir e de ser das pessoas pode significar uma reação congruente às regularidades sociais, como pode resultar em excentricidades particulares. Paradoxalmente, somos socializados para termos certa individualidade. Assim, na medida em que nos socializamos também influímos no ambiente que nos socializa (BERGER; BERGER, 1977).

¹ Trataremos esta categoria profissional pelo gênero feminino em respeito ao fato de que a grande maioria dos docentes das escolas pertencerem ao mesmo.

Nunca é demais lembrar que é no cotidiano que as conexões humanas ganham forma e conteúdo. É nele que se insere um fluxo de acontecimentos, de eventos, de pensamentos sobre o que a vida é e sobre o que ela pode ser. Da mesma forma, no cotidiano, experimentamos nossos sentidos, nossa subjetividade. Esta existência é alvo de um conjunto de condicionamentos objetivos, afetivos, psicológicos, intelectuais, ideológicos, metafísicos ou simbólicos que incidem, em maior ou menor grau, sobre a nossa forma de ser, pensar, estar e proceder. Devido a sua fluidez e instantaneidade, a vida cotidiana não permite que possamos identificar estes condicionamentos em toda a sua densidade.

Aqui entraria, diga-se de passagem, a função da educação, qual seja, de elevar o homem para além das habilidades e conhecimentos imprescindíveis, quando não espontâneos, próprios à vida cotidiana. Esta educação estaria presa ao desafio de compor processos e interações capazes de fornecer aos indivíduos orientação no sentido de que suas escolhas sejam, tendencialmente, mais elevadas e mais responsáveis (HELLER, 1982; 1992),

Não obstante, os juízos que os indivíduos fazem do objeto social são mediados, portanto, por representações sociais, isto é, por opiniões, informações, imagens imaginadas, códigos comuns, símbolos ou crenças. As representações sociais são um conjunto de elementos de comunicação que conferem sentido às interações cotidianas. Em consequência, elas ocorrem no dia a dia, entre a subjetividade e a sociedade enquanto circulam pelas palavras e pelos discursos sem deixar de engendrar, também, o cenário coletivo por onde o devaneio pessoal vai dar vida à produções imaginárias responsáveis pelo caráter fluido e transitório das representações sociais (LEGROS, 2014; JOVCHELOVITCH, 2000).

Resta assinalar que o indivíduo também é subjetividade, paixão, emoção, imaginação. Portanto, diante de sua vida e de sua cultura ele assume postura mais ou menos crítica, que nega o que lhe foi inculcado, se rebela contra o que é fixo e estável. Trata-se, portanto, de ir além do que é rotineiro, familiar no cotidiano avançando, em consequência, para um devir não vivido. Nesta direção, a reinvenção da vida cotidiana tem sedimento no campo do imaginário, responsável por antecipar outras experimentações. Isto significa permitir associar aos saberes relacionados à vida social uma razão sensível (MAFFESOLI, 1998).

Esta perspectiva coloca o viver com um campo aberto para o imaginário que a vida suscita e que torna real o ficcional, antecipação e projeção do que é diferente diante da tradição. Em termos sociológicos, a tarefa é colocar em evidência algumas formas sociais do devir humano e que se encontra enraizado na realidade, revelar o real que reside no possível. Enfim, o cotidiano engendra uma pluralidade promissora que, além de traduzir sua essência, permite que o gênio, a criação, exponha contradições ainda sem planos de superação. Neste sentido, o discurso da vida cotidiana, com suas dimensões míticas e imaginárias, se antecipa à razão científica. A dificuldade que enfrenta a educação (e a escolar em especial) é que ideias e ações pode levar a efeito de modo a conformar um campo semântico que favoreça representações e/ou um modo de pensar que permita vislumbrar uma socialidade de qualidade superior (OLIVEIRA, 2014; MAFESSOLI, 2007).

Em adendo, as relações entre escola e família inserem-se em um contexto, em um território. A noção de território que interessa aqui é sua dimensão cultural e política. Ou seja, pelo ambiente físico os indivíduos transitam cosmovisões particulares, linguagens, relações sociais típicas, valores próprios de uma moral, princípios étnicos, sentidos de participação e identidade. Engendra, também, relações de poder. Neste sentido, território é um espaço de relações sociais onde os atores sustentam identidades marcadas por um sentimento (mais ou menos estigmatizado, mais ou menos prestigiado) de pertencimento ao espaço da ação e interação coletiva (MAIA, 2014). Deste modo, importa como os atores estabelecem seus laços sociais, quais sejam, de maior ou menor cooperação, de maior ou menor exploração.

Com estes pressupostos procurou-se identificar na realidade os limites, os tensionamentos e as possibilidades que envolvem a relação entre escola e comunidade local. Questionou-se: Que conceitos, percepções ou representações as educadoras expressam acerca dos pais e da vizinhança da escola? Como é a relação entre educadores, pais e comunidade local? O que pensa a comunidade

local sobre seu cotidiano e sobre o trabalho realizado pela escola (pelas professoras)? De uma maneira geral procurou-se conhecer, nas respostas a estas questões, as barreiras, as contendas e as aproximações possíveis interpostas pelos atores ao diálogo entre escola e ambiente social.

III. DIMENSÃO METODOLÓGICA

Neste sentido, procurou-se apreender as representações e/ou imaginários presentes nos discursos e práticas dos atores que definem os termos desta interação. Fez-se uso, como técnicas de pesquisa, de entrevistas semiestruturadas, de observações e de análise documental. Foram realizadas entrevistas, durante o ano de 2017, com oito professoras, uma secretária da escola e duas entrevistas em grupo com funcionários, estas últimas responsáveis por fornecer elementos da visão de mundo da comunidade. Para a seleção destes atores os critérios foram a idade, o tempo de escola e de docência, para o caso das professoras, e residir no bairro, para o caso dos funcionários.

Observou-se, também, a dinâmica escolar em vários de seus momentos: reuniões de professores e da equipe diretiva, os conselhos de classe, a apresentação do calendário escolar, além de festividades da escola. A observação de tais situações permitiu identificar as diferentes práticas de interação que ocorrem entre educadores e familiares dos alunos, senão com a população do bairro. Nosso objetivo foi diagnosticar as congruências e as irredutibilidades entre o que pensam os atores sobre as funções da escola e a realidade da comunidade onde atuam.

IV. CONTEXTO DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DO TERRITÓRIO, DA ESCOLA E DOS SUJEITOS

Este estudo desenvolveu-se em escola situada no bairro Palmares², na cidade de Alvorada/RS/Brasil. O bairro foi planejado, não obstante o uso comercial de vários lares (salão de beleza, borracharia, bar/snooker, minimercado, oficinas, lojas, etc.). Além disso, a pobreza do lugar é atestada pelas roupas dos moradores, pelas ligações elétricas clandestinas, pelo esgoto à céu aberto, pelos buracos e lixo nas ruas. A violência é grande, marcada pelo tráfico de drogas, por assaltos e assassinatos. No bairro há um posto de saúde, um Centro de Referência de Assistência Social e uma escola municipal. É nesta escola, descrita a seguir, que é objeto desta investigação e de ação de extensão³.

A escola Augusto Boal atende mais de mil alunos, distribuídos entre a pré-escola e o quinto ano do ensino fundamental. Seus prédios estão em precário estado de conservação. As paredes estão sujas e/ou riscadas e algumas portas quase não fecham. Outrossim, digno de nota é o fato de que 50% dos alunos do 5º ano encontram-se em defasagem idade/ano escolar. Dentre eles, 41% já foram reprovados uma ou mais vezes. Deste conjunto, em suas famílias, somente 10% das mães concluíram o ensino médio. Dos pais, só 41% tem por hábito ir à escola (QEDU, 2015).

As professoras e funcionários expressam traços pessoais e profissionais próprios de determinado perfil. O grupo situa-se na faixa etária entre 25 e 49 anos. A maioria possui formação superior. Das professoras entrevistadas, somente uma reside no bairro Palmares. As demais vivem em bairros periféricos. Tal situação indica certa proximidade social entre o grupo e revela, ademais, a débil condição socioeconômica dos professores da educação básica no país (IPEA, 2017; TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

De modo geral as professoras são provenientes de famílias de trabalhadores e que apresentavam baixa escolaridade. Segundo os depoimentos, a inclinação à docência foi reforçada pela influência de outras professoras na família ou pelo acompanhamento dispensado às suas

² Considere-se que o nome do bairro, da escola e dos sujeitos deste estudo são fictícios.

³ A escola em tela constitui-se em objeto tanto de pesquisa, quanto de ações de extensão, ou seja, de participações conjuntas de pesquisadores e professores da escola em momentos de planejamento, de formação profissional e de diálogo com a população do território. No âmbito deste artigo, registre-se, tratou-se somente das relações de pesquisa.

trajetórias escolares. A presença destes traços na socialização familiar concorreu para que a escolha profissional ocorresse prematuramente para a maioria do grupo.

Dentre os funcionários temos uma secretária e 5 trabalhadores que limpam escola. Enquanto a secretária, Liane, possui curso superior e vive em cidade vizinha, aqueles trabalhadores apresentam baixa escolaridade (até o ensino fundamental), possuem mais de 40 anos de idade e residem no bairro Palmares há mais de 10 anos. Oriundos de famílias populares, começaram a trabalhar desde cedo em ocupações precárias, inclusive desde à infância. Portanto, recorreu-se a estes atores para apreender as interpretações da população do bairro sobre sua realidade. Como teremos oportunidade de assinalar, tal condição revelou dissonâncias no que diz respeito às percepções sobre a população do território.

V. CULTURA ESCOLAR E TERRITÓRIO VIVO: LIMITES, TENSIONAMENTOS E POSSIBILIDADES

A ampliação das funções da escola implica em diferenças que obedecem à imposições sociais ou à propostas curriculares específicas. De um lado, a escola é chamada a responder os efeitos de situações de pobreza sobre as quais sustenta pouco ou nenhuma governabilidade. Por outro lado, organiza-se para garantir o acesso ao conhecimento, sobretudo a partir de formas de interação e de socialização com a população do território onde atua. Entre estas duas situações encontram-se limites, tensões e possibilidades que ora reduzem as capacidades da escola cumprir com uma de suas funções precípuas, qual seja, garantir o acesso ao conhecimento, ora cria contextos conflitivos de difícil equação, ou ainda, sugere perspectivas que, se levadas a efeito, poderiam conferir outras cores ao ambiente educacional e social.

Neste domínio, tratou-se, inicialmente, de apreender os limites do que poderia significar uma relação mais qualificada entre escola e comunidade local. Segundo as professoras, as famílias sustentam uma relação clientelista com a escola, ou seja, nutrem a expectativa de que a escola tem a obrigação de sempre estar oferecendo algo (sobretudo alimentação) para elas. É queixa geral das professoras o fato de boa parte das famílias sequer acompanhar ou participar da escolarização dos seus filhos, perspectiva que confirma o que a literatura tem assinalado sobre esta questão. Em conexão, as mesmas têm ciência de que as mães tem ‘pouca cultura’, isto é, tem baixa escolaridade e pouco ou nada dominam os conteúdos escolares. Nos termos de Etienne (Professora): “[...] tu dá um teminha pra tu ver como eles estão e não volta. Aí tu manda agenda e também não volta. Eu acho que eles não se preocupam muito com a escola [...]”.

Para mais, a socialização familiar é marcada por situações de excesso de proteção, desleixo com o ambiente e com saúde e a higiene das crianças, drogas, violência e uma preocupação demasiada com o tempo presente. Aliado a isto, configura-se implicações afetivas que suscitam sentimentos de tristeza e revolta. A partir destas circunstâncias as famílias não estariam, segundo as docentes, cumprindo com suas funções educativas. Segundo os entrevistados, as famílias não procuram os serviços (clínicos e psicológicos) necessários às demandas de seus filhos. Ressalte-se que para as professoras muitas mães “não fazem nada, vivem do Bolsa Família”. Ocorre que as situações e condições de vida da comunidade irritam a cultura escolar revelando tensões que envolvem o encontro de socializações díspares. Os próprios objetivos da escolarização não coincidem em certo momento. Atente-se para o depoimento a seguir: “[...] teve um aluno, [...] ele tinha dezesseis anos [...] que eu nunca me esqueço que ele falou assim pra mim, aí sora eu preciso aprender a ler e escrever, porque eu quero tirar a carteira de moto e aí moto é mais fácil de assaltar do que de carro. (Francisca, Professora)

Igualmente, as pessoas do bairro não conseguem pensar em seu futuro, falta-lhes a capacidade de pensamento prospectivo. Elas se encontram desesperançadas muito em função, segundo as professoras, pela condição que se encontram. Em realidade, as condições de pobreza e seus efeitos (doenças frequentes, trabalho prematuro, precário ou ilegal, paternidade precoce, gravidez na adolescência ...) concorrem para que as perspectivas de futuro sejam minimizadas. Este sentimento de impotência está presente, por exemplo, na fala da professora Marta. Segundo ela, “[...]”

eles acham que é tudo impossível [...] tem a autoestima baixa, que é só ir até o 3º ano, aprender a ler e eu vou trabalhar, seja ali no tráfico, de aviãozinho, seja na reciclagem”.

Segundo as docentes, em várias ocasiões as famílias são chamadas a estar na escola e participar de suas atividades. Porém, a maioria não comparece à escola. Em resultado, os diálogos e as interações que ocorrem são nos horários de início e término das aulas, nos momentos de conselhos de classe ou entrega das avaliações e no pátio da escola por ocasião de atividades festivas. Vale dizer que em tais ocasiões o que impera é a fala das professoras. Além disso, apesar de práticas incomuns entre as professoras, adotam também a estratégia de criar grupo virtual (com aquelas mães que possuem whatsapp) ou de visitar as famílias em suas residências.

Não obstante, os funcionários, por exemplo, não são chamados para participarem das reuniões na escola. Nesta direção, admite-se que os pais pouco são chamados para participar das decisões na escola. A discussão do calendário escolar com os pais mostrou o exíguo espaço para controvérsia. O próprio material informativo entregue à famílias não favorecia sua compreensão. Deste modo, o calendário foi somente apresentado aos pais. Em verdade, as conversas com as mães, por exemplo, pouco se distanciam das questões escolares, quando não são cobranças das professoras sobre o papel educativo das famílias. Isto é, a escola sustenta diante dos pais a expectativa de que eles façam o que a escola espera deles: olhar os cadernos e acompanhar como está a rotina escolar da criança.

Em conexão, as professoras acolhem e/ou organizam atividades que apresentam dúvidas quanto a seu conteúdo educativo. Destaque para a presença de uma igreja na escola realizando atividades com os alunos. As docentes, em verdade defendem uma orientação religiosa para a escola pública. Consoante à vida privada a religião, sem que sua imposição seja resultado de debate pedagógico, é imposta ao conjunto dos alunos que figuram como moeda de disputa na economia do campo religioso (CUNHA, 2016).

A escola, apesar das dificuldades, organiza passeios com seus alunos, seja no município (biblioteca pública, horto municipal) seja fora (Zoológico, Planetário, Mercado Público, Museu da PUC). Entretanto, segundo uma das professoras, uma vez lembrada da possibilidade de parcerias entre museus e escolas, acentuou que o local onde mais as professoras levam os alunos é o shopping. Segundo Corinta, este é um local que concentra tudo, além do que tudo é novidade para crianças que nunca andaram de escada rolante ou de elevador. Neste sentido, a escola assume para si a tarefa de possibilitar o acesso a um ambiente de socialização típico da sociedade do consumo e que outras instituições (mídia e publicidade) já cumprem este papel. Em outras palavras, são levadas a um contexto que os ensina a desejar o que todos desejam e, desta forma, conformar um certo padrão nos sonhos de consumo.

Em verdade, as distintas situações vividas no dia a dia dos atores descortinam afetos e sentimentos os mais diversos, tanto quanto contraditórios. Os relatos de violência no Bairro e a violência contra a escola (furtos e depredações), aliado às representações sobre violência, fazem com que as professoras manifestem certo pânico moral. Some-se ao medo o sentimento de abandono, tristeza e frustração, sobretudo em relação às condições da escola e do bairro. Tais emoções transformam-se em indignação e revolta, sobretudo quando se referem à situação das crianças. As professoras compartilham também os sentimentos de angústia, resignação e abatimento quando manifestam desconhecer as razões de certos comportamentos da comunidade.

Diante da intromissão de assuntos comunitários no currículo escolar, as professoras revelam pouca familiaridade e insuficiente formação profissional. Portanto, a falta de conhecimento da realidade cotidiana das famílias é responsável por impasses que ocorrem entre a escola e seu entorno. Assim, a agressividade, os impropérios, a falta de higiene, a infrequência das crianças, o baixo capital escolar e cultural das famílias mostram-se elementos incompatíveis com o que pensam as professoras sobre o que seria uma boa educação. Tome-se, como exemplo, o depoimento a seguir: “O linguajar deles é que me choca [...] não sei se assistem algumas coisas por morar tudo junto, tudo no mesmo quarto [...]”. (Liane, Funcionária)

Estas e outras situações similares geram conflitos e tensões entre a escola e a comunidade local. A festa junina, por exemplo, é considerada pela comunidade um evento, sobretudo pelas restrições ao lazer que a insolvência econômica impõe. No entanto, a escola, em função dos assaltos e das mortes na comunidade, decidiu, no ano de 2017, não convidar a comunidade do bairro que, por sua vez, participou do evento à revelia da direção e das professoras da escola.

Apesar de tudo, escola e população do território também sustentam práticas e ideias, mais ou menos criativas, que distam dos determinismos. As experiências vivenciadas no cotidiano escolar e/ou no bairro revelaram, por exemplo, que as professoras são reconhecidas pela comunidade pelo trabalho que realizam. Nas entrevistas esta interpretação aparece como indubitável. “[...] tem professora muito boa aqui dentro”. (Regina, funcionária); “[...] eu vejo que elas se empenham bastante”. (Ricardo, funcionário).

Inversamente às representações hegemônicas das professoras, quem mora na comunidade sustenta um olhar próprio sobre a população do território. Mesmo não esquecendo as mazelas e a violência do lugar, ganha destaque a ética do cuidado e a ética do trabalho. Há um sentimento de bem querer para com as crianças. “[...] mas a gente preza muito pelas crianças [...] O brilho no olhar de uma criança vale muito mais [...]”. (Regina, funcionária). A preocupação com o outro traduz-se na solidariedade manifesta pelos alunos, especialmente em relação aos colegas deficientes. A atenção e o cuidado com as crianças apresenta-se como uma marca cultural desta escola, presente desde a preocupação com a frequência às aulas, até suas condições de higiene e saúde.

A convivência com os vizinhos é relativamente boa. Ademais, o trabalho aparece como categoria central na organização da vida cotidiana. “[...] a palavra mais respeitada é trabalhador [...] Tem muito valor aquela pessoa que sai e volta de noite [...]. Então essa é a rotina”. (Ricardo, funcionário). A valorização do trabalho está associada também a manter a família unida, ou seja, não perder os filhos porque tem condições de sustentá-los. Além disso, a centralidade do trabalho, desde a adolescência, remete para o fato de que os filhos querem ajudar os pais e dispor de recursos para seu próprio consumo. “Se está trabalhando não está roubando”, numa clara oposição entre estas formas de garantia das condições, mais ou menos básicas, de existência.

Contudo, talvez o que mereça mais distinção seja o que é imaginado como desenlace, mais ou menos objetivado na realidade, dos reveses colocados à aproximação entre escola e comunidade. Neste âmbito, cumpre sublinhar as estratégias de visitas às casas das famílias levadas a efeito por algumas professoras. A pertinência desta prática para o domínio da realidade local é comprovada pela compreensão de quem vive no bairro ou conheceu mais de perto as condições de vida das famílias. Nas palavras de Corinta (Professora): “Eu cobrava da minha aluna [...] tu a essa hora e já tá com as unhas sujas? [...]. daí e eu resolvi ir na casa. [...] ela não tinha água em casa [...] ela não tinha banheiro. [...]. Tu não pode cobrar nada porque tu não sabe da onde que ele veio e o que ela passa”.

Presente no imaginário dos atores há propostas que poderiam, se levadas a efeito, causar mudanças no que é ordinário no cotidiano escolar e comunitário. Dentre elas, saliente-se a defesa de acolhida carinhosa aos alunos; a consciência de que a comunidade não conhece seus direitos; a consciência de que é necessário de aprofundar a troca de saberes com as famílias e as parcerias com a comunidade local. Associado a isto está a ideia de mutirão para a limpeza das cercanias da escola, sobretudo no tratamento do lixo.

Ideia compartilhada por professoras e funcionários é ver na escola, como no bairro, oficinas (capoeira, xadrez, música, dança), bem como intensificar as visitas culturais que a escola oportuniza. Curioso é que o fato de que Ricardo (funcionário) domina a percussão e já foi presidente da escola de samba do bairro. Entretanto, suas habilidades e capital social não são explorados pela escola. De todo modo, isto implicaria desenvolver ações que potencializassem o domínio das famílias sobre a rotina escolar, bem como uma melhor compreensão curricular dos saberes que circulam na comunidade, base para um diálogo pedagógico e político a ser intensificado.

Tais perspectivas não estão isentas de contradições que, uma vez consideradas, podem desaguar em efeitos não premeditados. Da mesma forma, as disposições dos atores para concretizá-

las mostram-se condicionadas pelas dimensões contextuais (violência) e institucionais (deficiência de recursos). Todavia, o fato é que há uma consciência, mais ou menos hegemônica, da acomodação da escola em relação às propriedades da vida cotidiana de sua comunidade. Tal consciência desemboca, o mais das vezes, em sensação de mal-estar, em tensões e conflitos intraindividuais, sobretudo quando ideias inovadoras, por não sustentarem força suficiente para problematizar as representações sociais compartilhadas, veem sua potência apequenada pelas relações sociais, mais ou menos institucionalizadas e/ou naturalizadas.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conteúdo em tela não deixa esquecer que a escola tem suas funções ampliadas de fora para dentro. Ela, *a fortiori*, é chamada a ter que lidar com situações sociais e emocionais das famílias que contrastam com os saberes escolares. Neste sentido, o que deveria ser central na escola, a garantia do acesso ao conhecimento e a potencialização política do sujeito vem perdendo espaço para o enfrentamento de questões de cidadania. De fato, poucos são os saberes gestados nas experiências dos alunos e de suas famílias que são objeto de reflexão e problematização na escola.

Deste modo, a função de socialização da escola é chamada a lidar com situações tão díspares quanto são dissonantes os processos de socialização, passados e presentes, de professoras e população do território. Em resultado, às classes populares, a julgar pelas dificuldades de interação curricular entre saberes escolares e o que o território produz culturalmente, além das liberdades que a pobreza objetiva interdita, é oferecida uma educação mínima. Tal educação, ancorada em métodos e processos curriculares, mais ou menos impermeáveis às demandas socioculturais dos alunos, faz-se oportunidade somente para uns poucos que, uma vez contornando a necessidade do trabalho, a violência, os acenos do tráfico de drogas ou o trabalho e a gravidez precoce, insistem em ser sobreviventes.

Apesar disto, é possível cotejar práticas e projeções que perturbam o que é de costume. Tendo presente que seu papel é formar no sentido do acesso ao código escrito e aos saberes daí decorrentes, a escola, de forma mais o menos singular, oportuniza interações que permitem a garantia de cidadania mínima, mormente para seus alunos. Isto não se dá sem conflito com as famílias que, por questões de diversidade de compreensão, de valores e de acesso ao conhecimento, são protagonistas de relações educativas e sociais estranhas ao modo de pensar e interagir das professoras no âmbito da escola. O pior de tudo é que a potência presente nesta cultura (vívida) do território não é reconhecida em sua função educativa.

Nisto reside a importância da forma como a escola está estruturada e organizada, as práticas de ensino e de avaliação, a qualidade das relações sociais em seu ambiente, as oportunidades que oferece de expressividade e de participação democrática, bem como a disposição em atentar para as situações que envolvem a vida cotidiana de sua comunidade e que incidem, sobejamente, na permanência e sucesso escolar de seus alunos.

Por consequência, o alargamento das funções da escola tem apresentado desafios em que as condutas dos atores, mais ou menos tributárias deste ou daquele processo de socialização, tem mantido a escola e a população do território em relativo distanciamento. Neste domínio, se as questões de cidadania da comunidade local transcendem os objetivos da educação escolar, a realidade tem mostrado que tais objetivos vêm sendo desgastados por aquelas. Isto posto, e a julgar pelas ideias e práticas que os atores constroem de aproximação com as experiências e saberes do território, em perspectiva ou de forma concreta, a questão a responder é que necessidades, que motivações, que recursos seriam necessários para transpor o que é corrente nas relações entre escola e comunidade. Isto posto, e tendo claro que o desejo de mudança não produz a mudança desejada, à escola cabe, em atenção à cultura e ao cotidiano dos sujeitos, buscar a compreensão do vivido e abrir-se à imaginação de um outro modo de fazer escola, à uma outra maneira de levar a vida.

VII. REFERÊNCIAS

ASSIS, Cristina Ferreira. (2014). A relação família-escola em um território de alta vulnerabilidade social: um estudo de caso em Mariana-MG. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Ouro Preto. Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 122F.

BERGER, Peter L.; BERGER, Brigitte. (1977). Socialização: como ser um membro de uma sociedade. In: FORACCHI, Marialice Mencarini; MARTINS, José de Souza. Sociologia e sociedade: leituras de introdução à sociologia. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, p. 200 – 214.

BOURDIEU, Pierre. (1983). O racismo da inteligência. In: Questões de sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, p. 205-208.

CUNHA, Luiz Antônio. (2016) O projeto reacionário de educação. Disponível em http://www.luizantonioacunha.pro.br/uploads/independente/ProjReacEd_livro.pdf Acesso em 30 de maio de 2018.

HELLER, Agnes. (1982). Para mudar a vida – Felicidade, liberdade e democracia. São Paulo: Brasiliense,

_____. (1992). O cotidiano e a história. Rio de Janeiro: Paz e terra.

IPEA, 2017. Professores da educação básica no Brasil: condições de vida, inserção no mercado de trabalho e remuneração. Brasília: Rio de Janeiro: IPEA, 2017. Disponível em <http://www.observatoriopne.org.br/uploads/reference/file/676/documento-referencia.pdf> Acesso em 14 de maio de 2018.

JOVCHELOVITCH, Sandra. (2000): Representações sociais e esfera pública: a construção simbólica dos espaços públicos no Brasil. Petrópolis, RJ: Vozes.

LAHIRE, Bernard. (1997). Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável. São Paulo: Ática.

LEGROS, Patrick [et al]. (2014). Sociologia do imaginário. Porto Alegre: Sulina.

MAFESSOLI, Michel. (1998). Elogio da razão sensível. Petrópolis, RJ: Vozes.

_____. (2007). O conhecimento comum: introdução à sociologia compreensiva. Porto Alegre: Sulina.

MAIA, Cláudio Machado. Um ensaio sobre a noção do conceito de território nas pesquisas sobre desenvolvimento rural e regional. In: GEHLEN, Ivaldo; RIELLA, Alberto (orgs.). (2014). Território e sociedade: perspectivas teórico-metodológicas e evidências empíricas. Porto Alegre: Tomo editorial, pp. 125-132.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista de; MARINHO-ARAÚJO, Cláudia Maria. (2010). A relação família-escola: interseções e desafios. Estud. psicol. (Campinas), Campinas, v. 27, n. 1, p. 99-108, Mar. 2010. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000100012 Acesso em 14 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, Valeska Fortes de. (2014). Imaginário, cotidiano e educação: por uma ética do instante. Cadernos de Educação, nº 48, Faculdade de Educação, UFPel, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/caduc/article/view/4751> Acesso em 24 de maio de 2018.

QEDU, 2015. Respostas de estudantes de 5º ano: pessoas. <http://www.qedu.org.br/escola/230301-emeef-normelio-pereira-de-barcellos/pessoas/aluno5ano>. Acesso em 25 de abril de 2016.

ROMANELLI, Geraldo; NOGUEIRA, Maria Alice; ZAGO, Nadir (orgs.). (2013). Família & Escola: novas perspectivas de análise. Petrópolis, RJ: Vozes.

SARAVÍ, Gonzalo Andrés. (2015). Juventudes fragmentadas: socialización, classe y cultura en la construcción de la desigualdad. México: Flacso México: CIESAS.

SILVA, Pedro. Análise sociológica da relação família-escola: um roteiro sobre o caso português. In: DAYRELL, Juarez [et. al.]. (2012). Família, escola e juventude: olhares cruzados Brasil-Portugal. Belo Horizonte: Editora UFMG, pp. 76-109.

TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017. Anuário Brasileiro da Educação Básica 2015. Disponível em https://www.todospelaeducacao.org.br/arquivos/biblioteca/anuario_brasileiro_da_educacao_basica_2017_com_marcadores.pdf

VILLAS-BOAS, Maria Adelina. (2001). A relação escola-família-comunidade inserida na problemática da formação de professores.. Disponível em <http://www.educ.fc.ul.pt/recentes/mpfip/pdfs/adelinavillasboas.pdf> Acesso em 03 de novembro de 2017.

**EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO,
INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA
NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR:
O CASO DA UFOP**

SILVA, MARCILENE MAGALHÃES DA
FRANCO, MARCO ANTÔNIO MELO
TORISU, EDMILSON MINORU
FERREIRA, CARLA MERCÊS DA ROCHA JATOBÁ

EXPERIÊNCIAS DE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOVAÇÃO PEDAGÓGICA NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR: O CASO DA UFOP

I. INTRODUÇÃO

A UFOP está localizada na Região Sudeste, em Minas Gerais, Brasil e foi criada em 21 de agosto de 1969, pelo Decreto-Lei nº. 778, a partir com a fusão de duas escolas isoladas, a Escola de Farmácia, fundada em 1839, e a Escola de Minas e Metalurgia, de 1876. No momento da pesquisa contava com três *campi*, 11 unidades acadêmicas, 52 cursos de graduação, 68 cursos de pós-graduação, cerca de 13 mil e 400 alunos regularmente matriculados, 863 professores e 775 técnicos administrativos em educação¹.

Desde 1990, a Instituição busca garantir a implantação de uma Política de Educação Inclusiva, para as pessoas com deficiência, desenvolvendo ações por meio do Núcleo de Educação Inclusiva. No ano de 2016, a UFOP passou a fazer parte do Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica (OIIIPe), o que contribuiu para fortalecer nosso compromisso com os estudos na temática e potencializar a investigação no interior da nossa Instituição, a fim de contribuir para reflexões futuras e efetivação de ações descolonizadoras.

Em 2017, a partir do trabalho cooperativo entre as universidades participantes do OIIIPe, buscamos evidenciar como os gestores da UFOP, concebem Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Por meio da aplicação de questionário realizamos a coleta de dados nos diferentes níveis de gestão universitária. Como Santos (2003), partimos do princípio de que todos são responsáveis pela vida da instituição e qualquer desafio nela ocorrido é de responsabilidade de todos e não de apenas uma pessoa ou um segmento da comunidade escolar. A pesquisa surgiu, portanto, de nossas experiências vinculadas a desafios de nossa atuação profissional na UFOP e dos conhecimentos construídos, em rede, no OIIIPe.

Estudos realizados, por Reis (2010) e por Silva (2016), trazem dados importantes acerca das políticas, vivências e conhecimentos de estudantes com deficiência em processo de inclusão na UFOP. Os dados das pesquisas indicam que haviam uma pré-disposição dos docentes, dos técnicos e dos estudantes da UFOP para a efetivação de práticas inovadoras e inclusivas, com vistas ao respeito às diferenças. Por outro lado, tais práticas ocorriam mais como ações isoladas, do que como política institucional. Muitas outras demandas eram silenciadas, fortalecendo focos de exclusão. Cabe destacar que não identificamos estudos que revelavam o que os gestores da UFOP pensavam acerca da proposição de uma universidade intercultural, inovadora e inclusiva.

Este artigo, assim, tem o propósito de apresentar estudo que investigou como os pelos gestores da UFOP concebem os conceitos inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica. Para tanto, o texto está dividido em três partes. Na primeira, é apresentado um panorama acerca dos conceitos em estudo. Na segunda, os procedimentos metodológicos da investigação. Na terceira, apresentação e análise dos dados coletados a partir da pesquisa.

¹ As informações foram obtidas no Sistema de Controle Acadêmico da UFOP em 14 de setembro de 2014.

II. INCLUSÃO: ENTRADA, PERMANÊNCIA E FORMAÇÃO

O acesso irrestrito à educação escolar foi marginalizado pelo sistema educacional na maioria dos países do mundo até meados do século XX (Mazzotta, 2005, p.15). A educação era então destinada a alguns indivíduos eleitos, considerados merecedores do direito de percorrer os segmentos da escolarização, muito embora essa condição ainda esteja presente nos dias de hoje em algumas práticas dos sistemas brasileiros (Paro, 2001; Mantoan, 2006). Assim, é de conhecimento o histórico da permanência de uma ideologia de exclusão de sujeitos quanto à sua identidade étnica, de gênero, orientação sexual, geracional, religiosa, de classe, se fazem muito presentes no âmbito educacional. Daí infere-se que há algumas décadas, ao abrir a porta da escola pública brasileira para toda a sociedade, não tem sido garantido, na mesma medida à população, incondicionalmente, um percurso escolar confortável, adequado e de qualidade (Paro, 2001).

Em função dessas e outras questões, o atendimento à diversidade e ao público alvo da educação especial vem passando por mudanças importantes no campo jurídico e político nas últimas três décadas. Um marco dessas mudanças é a Declaração de Salamanca que, em 1994 estabelece mecanismos legais reafirmando o pacto com o projeto de uma educação para todos. É fato que as leis, por si só, não operam transformações. Nesse caso, é premente a necessidade de implementação de políticas públicas que, orientadas por documentos governamentais tais como, no caso do Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais - DCNs/05, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs/97 e 98, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica/01, permeiem todo o sistema educacional do país no intuito de possibilitar uma educação de qualidade diante da diversidade (Laplane, 2007).

Para Gomes (2012) as propostas de inclusão escolar devem ser assumidas como ações que vão refletir em qualidade do ensino para todos os alunos que, por diferentes motivos, estão à margem do processo de escolarização, fadados ao fracasso e ao isolamento. A inclusão escolar também demarca a necessidade de o aluno ser considerado e valorizado em suas diferenças (Amaro, 2006) e para isso os profissionais da educação, ao trabalharem com alunos com deficiência, precisam fazer adaptações pedagógicas que permitam que eles permaneçam nas escolas e participem da construção dos conhecimentos, assim como os demais alunos.

A permanência do estudante na escola se dá na concretização do processo de aprendizagem, no fornecimento de uma educação de qualidade. Essa consolidação acontece quando o trabalho desenvolvido pelos professores parte das necessidades desses discentes, já que o processo de ensino só é eficaz se houver o processo de aprendizagem e, para que esse último aconteça, é preciso enfatizar suas especificidades, fazendo com que esses sujeitos sejam compreendidos de forma integral e singular.

Ao se pensar em uma pedagogia para a diversidade, uma das políticas em questão diz respeito à qualificação do profissional docente, sendo importante ressaltar que este se constitui em um dos mecanismos capazes de precarizar ou edificar práticas educacionais inclusivas. Atualmente, o currículo para a formação de professores no ensino superior deve contemplar disciplinas e temas que, ampliem os sentidos da educação escolar para debates em torno de questões nas quais está situada a diversidade humana, que embora possam estar incorporadas nos alunos que frequentam a escola, estes podem não encontrar necessariamente uma representação positiva de suas identidades e necessidades nesse espaço (Pietro, 2006).

III. INTERCULTURALIDADE

Ser imigrante, refugiado, transportado, aculturado, incluído, são condições que denotam à necessidade de recepção por outros grupos humanos. A história da humanidade ilustra a recusa,

a intolerância, o desprezo como atitudes presentes diante do considerado estranho, pois de certa forma, fazer parte de um grupo, implica o não pertencimento a outro, “e por outra parte, o grupo de todos sem exclusões, tem sido sempre uma abstração ideal impossível” (Fridman, 2017, p. 87). Entretanto, impossível, não significa que como humanos, não lutemos por horizontes de convivência respeitosa e processos interativos significativos. Aceitar o outro e acolhe-lo com respeito significa inseri-lo nos vínculos sociais. Tolerar e suportar a presença daqueles classificados como diferentes seja por questões de etnia, de religião, de culturas e em situação de deficiência, não significa acolhe-los. São atitudes distintas e conseqüentemente, provocam diferentes reações.

Ao ressaltarmos os aspectos históricos, sabemos que as formas prevalecentes de tratar os considerados diferentes, em espaços públicos e políticos, foram formas de exclusão: abandono, segregação, discriminação e marginalização, e por mais que julguemos tais atitudes como retrógradas e ultrapassadas, estas como formas de “tratamento”, continuam a pairar sobre o imaginário sócio-político atual. Considerar que formas absurdas de exclusão ainda insistam em se fazer presentes nos impõe a trazer o assunto para o debate intelectual considerando os conflitos ideológicos. Abordar a categoria da Interculturalidade como uma bandeira de luta enriquece o debate uma vez que traz em seu escopo a necessidade de discutir o tema com a população como um todo, não sendo um assunto exclusivo para aqueles vítimas de processos discriminatórios e segregacionistas, ou seja, não significa um assunto restrito aos grupos minoritários.

Para Romero (2010), foi a partir de 1987 que o termo Interculturalidade surge em substituição ao paradigma do multiculturalismo. Para o autor, o termo é valorativo e normativo, não significando apenas uma troca de termos. Se o multiculturalismo ressaltava a coexistência de diversos grupos humanos em posição de igualdade e reconhecimento de direitos, a Interculturalidade além de valorizar a diversidade humana afirma a necessidade de convivência em posição de diálogo e negociação.

Antonio Genovese (2016) ao se referir à historicidade do termo Interculturalidade destaca a necessidade de aborda-lo a partir da realidade. Assim, em se tratando da Europa o autor diz que foi sobretudo com o fim da II Guerra Mundial que os movimentos migratórios cresceram devido à necessidade de reconstrução dos países como a Alemanha, a Inglaterra e a França. Ao processo de reconstrução adere-se a ideia do desenvolvimento atraindo imigrantes portugueses, espanhóis, italianos e gregos a estes países surgindo a necessidade de respostas políticas e institucionais.

A busca desta categoria de imigrantes pela permanência nos países onde chegam causam alterações visíveis e a preocupação econômica e política com a presença deles faz com que surjam processos de regulação para a sonhada “inserção social”. A solidariedade e o acolhimento se fazem necessários, apesar das manifestações de preconceitos e conflitos latentes. Os conflitos de ordem econômica, social e educacional se fazem presentes nos contextos institucionais existentes. É neste contexto que o termo Interculturalidade surge, buscando enfatizar a necessidade de negociação, diálogo e convivência que valorize o respeito, e não anule as diferenças entre os diversos agrupamentos humanos, podendo ser definida como

[...] complexo campo de debate entre as variadas concepções e propostas que enfrentam a questão da relação entre processos identitários socioculturais diferentes focalizando especificamente a possibilidade de respeitar as diferenças e de integra-las em uma unidade que não as anule. A interculturalidade vem se configurando como uma nova perspectiva epistemológica, ao mesmo tempo é um objeto de estudo interdisciplinar e transversal, no sentido de tematizar e teorizar a complexidade (para além da pluralidade ou da diversidade) e a ambivalência ou hibridismo (para além da reciprocidade ou da evolução linear) dos processos de elaboração de significados nas relações intergrupais e intersubjetivas, constituídas de campo identitários em termos de etnias, de gerações, de gênero, de ação social (Fleuri, 2003, p. 17).

Nos países da América Latina a situação não é diferente. A dizimação de populações indígenas, o preconceito e racismo com a população afrodescendentes, a segregação de grupos minoritários têm provocado tensões e trazido o debate para o cenário social e intelectual em busca da construção de políticas públicas que atendam as reivindicações e o reconhecimento das injustiças e discriminações sofridas.

Os desafios impostos hoje aos estados modernos regidos por sistemas democráticos que se distanciam dos interesses da maioria da população ameaçam a existência e a permanência de políticas públicas fundamentadas em princípios da Interculturalidade para a gestão da diversidade sociocultural pois como salienta Romero (2010, p. 29) “de nada vale afirmar a perspectiva intercultural se se mantiverem a discriminação, a segregação ou outras práticas”. Dentro desta perspectiva, os espaços educativos se destacam como espaços ricos em diversidade, humana desde que adotem como ponto de partida a rejeição da exclusão (Romero, 2010; Candau, 2012; Oliveira, 2015).

Entretanto para que as escolas se transformem em instituições promotoras de uma educação fundamentada na interculturalidade necessitam passar por processos transformadores em seus métodos e conteúdos, seus currículos, suas práticas educativas, ou seja, promover novas formas de ação e pensamento baseadas no reconhecimento da urgência em discutir e valorizar diferenças entre os diversos grupos humanos. É necessário considerar que a construção de

Práticas socioeducativas referidas à interculturalidade, exige colocar em questão as dinâmicas habituais dos processos educativos muitas vezes padronizados e uniformes desvinculados dos contextos socioculturais dos sujeitos que deles participam e baseadas no modelo formal de ensino-aprendizagem. Favorecem dinâmicas participativas, processos de diferenciação pedagógica e utilização de múltiplas linguagens e estimulam a construção coletiva (Candau, 2012, p. 246)

IV. INOVAÇÃO PEDAGÓGICA

Quando nos referimos à inovação pedagógica é sempre importante diferenciá-la de inovação tecnológica. Os dois conceitos são comumente confundidos e, por vezes, transformados em similares ou equivalentes. Para Fino (2011), a inovação tecnológica não traz mudanças efetivas na escola. O simples fato de se ter um aparato tecnológico em qualquer instituição escolar não a credencia como uma instituição inovadora no campo pedagógico. Fino (2011, p. 2) entende a

Inovação pedagógica como ruptura de natureza cultural, se tivermos como fundo as culturas escolares tradicionais. É abertura para a emergência de culturas novas, provavelmente estranhas aos olhares conformados com a tradição. Para olhos assim, viciados pelas rotinas escolares tradicionais, é evidente que resulta complicado definir inovação pedagógica, e tornar a definição consensual. No entanto, o caminho da inovação raramente passa pelo consenso ou pelo senso comum, mas por saltos premeditados e absolutamente assumidos em direção ao muitas vezes inesperado. Aliás, se a inovação não fosse heterodoxa, não era inovação.

O autor reforça que as inovações pedagógicas envolvem práticas e portanto, não devem ser procuradas nas reformas curriculares ou de ensino. Fino (2011) ressalta ainda que a inovação pedagógica não é algo que aconteça do externo para o interno. Ela resulta de um processo de reflexão, criatividade, crítica e autocrítica.

Outra perspectiva de se compreender a inovação pedagógica nos é fornecida por Veiga (2003). A autora classifica a inovação em duas vertentes. A primeira ela chama de regulatória e a segunda nomeia de emancipatória. Na perspectiva regulatória a autora revela que o foco da inovação está na padronização e na racionalidade técnica. Nesse sentido, a inovação não passa de uma (re) produção do mesmo sistema. Ou seja ela produz o mesmo sistema modificado. Já a

perspectiva emancipatória aponta para um processo contrário ao regulatório. Essa perspectiva pressupõe uma ruptura paradigmática, assim como também nos aponta Fino (2011). Além disso, busca superar a fragmentação das ciências e propõe o repensar das relações sociais e culturais.

V. PROCESSO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO

Na tentativa de compreender como os gestores da UFOP concebem interculturalidade, inovação pedagógica e inclusão, foi desenvolvido um estudo qualitativo o qual segundo Lüdke e André (2012), tem o ambiente original como fonte de coleta de dados, e o pesquisador como seu principal instrumento. Esse tipo de abordagem centra sua análise mais sobre os processos do que sobre os produtos da investigação, sendo os dados coletados, predominantemente, descritivos. Para tanto, empregou-se a metodologia do estudo de caso que permite interrogar e descrever as situações específicas do objeto investigado. Segundo Yin (2001) o estudo de caso é caracterizado por aprofundar a observação e descrição de um determinado fenômeno, em seu contexto real.

Foi utilizado um questionário com questões abertas a serem respondidas por gestores da UFOP. Para a construção do instrumento de coleta de dados levou-se em conta critérios fundamentais para a elaboração de perguntas em pesquisas qualitativas, como: consideração dos objetivos da pesquisa; amplitude da questão para permitir o desvelamento de informações pertinentes ao tema da pesquisa; cuidado para evitar indução de respostas (Szymanski, 2011).

Elaborou-se, assim, o questionário com perguntas norteadoras, que tinham como objetivo trazer à tona as concepções dos gestores acerca dos conceitos de inclusão, interculturalidade e inovação pedagógica e identificar dispositivos colonizadores nas relações que permeiam o cotidiano da UFOP.

O questionário foi enviado a 120 gestores da UFOP, no mês de maio de 2017. A relação dos sujeitos da pesquisa e seus endereços eletrônicos foram disponibilizados pelo setor de Registro Acadêmico da Pró-Reitoria de Graduação da UFOP. Além do questionário, o arquivo enviado continha uma Carta de Apresentação do estudo e o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Dos 120 questionários enviados, obtivemos 31,67% de respostas. Assim, a amostra, em conformidade com os objetivos do estudo, foi composta por 38 gestores, sendo pró-reitores, coordenadores de cursos de graduação (bacharelados e licenciaturas), chefe de departamentos e diretores de unidades acadêmicas.

VI. INTERCULTURALIDADE, INOVAÇÃO PEDAGÓGICA, INCLUSÃO E A UNIVERSIDADE

Nesta seção nos propomos a discutir algumas respostas apresentadas pelos gestores da UFOP relacionadas à compreensão dos conceitos de Interculturalidade, Inclusão e Inovação Pedagógica, além de exemplos da aplicação desses conceitos na instituição acadêmica. Iniciamos, apresentando algumas respostas no campo da inclusão:

“Promover a Educação como um direito social, oportunizando a todos a inserção, levando-se em conta suas limitações e suas diferenças.”

Que todas as pessoas tenham acesso, independente do sexo, deficiência ou qualquer outra dificuldade que ela tenha.

“A possibilidade de participação de todas as pessoas em processos de educação, sejam eles formais (cursos formais como graduação, pós graduação) ou não.”

“Atitude reflexiva em relação às práticas culturais com o objetivo de quebrar paradigmas e elaborar uma política educacional que permita uma participação efetiva a qualquer indivíduo.”

“Possibilidade de todos terem acesso à educação escolarizada.”

Embora não possamos afirmar que sejam quantitativamente representativas do total de respostas, pois correspondem a cerca de 15% total, elas podem ser analisadas sob outro prisma. Há algo que as aproxima. Essa aproximação se dá em função de algumas palavras semelhantes ou sinônimos que são: inserção, participação, acesso.

As respostas nos chamam a atenção para concepção de inclusão atrelada às noções de acesso. É importante ressaltar conforme Mazzotta (2005) que a inserção das minorias nos espaços escolares é fundamental, mas não somete ela. O direito de acesso é garantido pela constituição brasileira, porém deve-se questionar se somente esse acesso seria a garantia de um processo inclusivo. Vale lembrar que para chegar ao ensino superior apenas o acesso não seria o responsável. A garantia de permanência é fundamental e deve ser de relevante consideração.

Se atrelarmos o conceito de inclusão ao acesso estaremos cometendo um grande equívoco e com certeza, contribuindo enormemente para o processo de exclusão. Mesmo quando na resposta aparece a palavra participação, é possível identificar que essa participação está relacionada ao acesso. A resposta diz da participação nos processos o que evidencia um viés de acesso e de oportunidade e não de, de fato, de uma inclusão em uma perspectiva mais totalizadora.

Em relação ao conceito de interculturalidade, a partir das respostas dos mesmos gestores temos:

“A possibilidade de apresentar nos processos de educação diferentes culturas e diferentes visões de mundo.”

“Respeito à diversidade de sujeitos e conhecimentos.”

“Desafio de oportunizar o conhecimento de diferentes culturas no ambiente educacional. A globalização, as migrações, a afirmação das minorias geram a necessidade de uma constante discussão que resulte no diálogo.”

“Importante, pois expande as conexões cerebrais e abre mais a cabeça do educando e do educador à medida que ele prepara as aulas.”

“Possibilidade de trabalhar com multiculturalismo.”

Se tomarmos o conceito de Fleuri (2003) sobre interculturalidade veremos que o autor nos diz que interculturalidade pode ser compreendida como um campo complexo que envolve tensões no que diz respeito aos processos identitários socioculturais diferentes com o foco voltado para as diferenças e a sua integração, sem contudo anular essas diferenças. Temos então que a interculturalidade pressupõe ir muito além do multiculturalismo, da oportunidade de apresentar nos processos educacionais as diferenças. Trata-se de uma perspectiva de vida e de atuação como sujeito. De uma epistemologia e de um objeto de estudo (Fleuri, 2003). Seria, de nossa parte, um reducionismo enorme tratar o conceito como sendo algo do campo da participação e da oportunização como identificamos nas respostas acima.

Já no campo da Inovação pedagógica, é possível observar o seguinte:

“Trazer para o processo de ensino e aprendizado elementos diferentes daqueles já existentes, como novos processos, novas metodologias, ou ainda elementos já existentes mas usados de forma diferente, como por exemplo o uso de música para o ensino de ciências exatas.”

“Desenvolvimento e uso de Práticas e recursos, por parte dos docentes, que contribuam para o atingimento de seus objetivos pedagógicos.”

“Busca constante por práticas diferenciadas de abordagens dos assuntos educacionais clássicos.”

“Muito importante, pois as metodologias ativas melhoram as habilidades e competências dos educandos, mas é preciso capacitar os professores, ainda há muita resistência.”

“Promover a criação de novos processos pedagógicos procurando subjetivar os sujeitos na busca de torná-los mais independentes e proativos.”

De acordo com Fino (2011) a inovação pedagógica passa por uma ruptura paradigmática com o modelo de racionalidade técnica. O autor nos diz que o modelo atual de Educação escolar, em muito, não atende às necessidades e demandas da sociedade contemporânea. Quando relacionamos essa perspectiva do autor às respostas dos gestores, é possível identificar que nas falas apresentadas, a perspectiva de racionalidade técnica ainda se faz muito presente.

Geralmente, este conceito se confunde em muito com o conceito de Inovação tecnológica. Fino (2011) nos diz que são conceitos completamente diferentes e que a inovação tecnológica, não se configure em uma inovação pedagógica. Podemos entender então, que a mudança na forma de trabalho em sala de aula, não é por si só uma inovação pedagógica. Ela assim será quando evidenciar uma ruptura com modelos tradicionalmente adotados nos processos educacionais escolares.

Após discutirmos as respostas sobre os conceitos passamos aos exemplos. Aqui, apresentaremos os exemplos formatados em um quadro.

QUADRO 1 – EXEMPLOS DOS GESTORES SOBRE INCLUSÃO, INTERCULTURALIDADE E INOV. PEDAGÓGICA

Gestores	Inclusão	Interculturalidade	Inovação Pedagógica
Gestor 1	Os programas de assistência estudantil e as iniciativas de extensão	Summer Programme 2016	Metodologia por Projetos; Sala Aberta; Moodle
Gestor 2	Práticas de assistência estudantil. Assistência prestada pelo núcleo de Educação Inclusiva	Desconheço algo formal para além do NEABI (Núcleo de estudos Afro Brasileiros e Indígenas)	Sala aberta e Pró-ativa
Gestor 3	O Núcleo de Educação Inclusiva - NEI - realiza várias ações e uma delas foi apresentada durante o SIMPOED e tratava da confecção de material pedagógico para deficientes visuais. A própria criação de oportunidades de permanência dos alunos na cidade de Ouro Preto pode ser considerada uma prática de inclusão por meio das diversas bolsas.	O PIBID realiza diversas atividades, há inclusive o subprojeto PIBID-AFRO que trabalha com a valorização da cultura afro não apenas em ações na UFOP, como também nas escolas estaduais e municipais de Ouro Preto e Mariana	Desenvolvidas por iniciativas pessoais de professores de forma assistemática e não documentada na instituição.
Gestor 4	Rádio, computador, leitura auditiva ou relevo, filmes, roda de conversas, oficinas de jogos, visitas técnicas em empresas,	Visitas a museus, orquestras, oficinas iversas e construção de materiais, aproveitamento integral de alimentos, oficinas	A utilização da plataforma moodle mesmo pelos cursos presenciais. A

	observação assistida	com caixas que são descartáveis ou mesmo com papéis descartados. Teatro, música, brincadeiras...	disponibilização da rede Minha UFOP WIFI que permite aos professores levarem atividades de busca que os alunos têm condições de realizar nos seus próprios smartphones dentro das salas de aula.
Gestor 5	As Práticas promovidas pelo NEI (Núcleo de Educação Inclusiva). Aulas dos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais.	As Práticas promovidas pelo NEI (Núcleo de Educação Inclusiva). Aulas dos conteúdos de Ciências Humanas e Sociais.	Proposição de metodologias diversas que visem tornar o aluno protagonista do próprio conhecimento: jogos educativos, aulas Práticas, etc.

A partir do quadro acima podemos observar que os exemplos dos gestores em muito têm a ver com as concepções sobre os três conceitos a que eles responderam. Em relação inclusão é possível observar que as respostas apontam para a execução de práticas de assistencialistas. Evidenciam a preocupação com um programa que possa assistir ao aluno e não com ações de fato inclusivas que considere a diferença como algo inerente a todo e qualquer sujeito.

Quanto aos exemplos de interculturalidade identificamos um certo desconhecimento de sua representação no campo da prática e a indicação de programas e projetos desenvolvidos na universidade que se configuram como políticas públicas do governo brasileiro. Identificamos também ações práticas que tratam muito mais de aspectos didático-pedagógicos do que interculturais.

Por fim, no campo da inovação pedagógica, os exemplos revelam perspectivas muito voltadas para os aspectos tecnológicos. Novamente, observamos a confusão entre os conceitos de inovação pedagógica e de inovação tecnológica. Além disso, uma das falas indica como inovação o uso de metodologias que visem o protagonismo do aluno. É importante ressaltar que o protagonismo do aluno é de fundamental importância na construção de seu próprio conhecimento. Porém, isso, por si só, não pode se configurar em uma ação de caráter inovador pedagógico.

VII. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do recorte que fizemos foi possível refletir sobre a necessidade de se aprofundar os estudos sobre os conceitos de Interculturalidade, de Inovação pedagógica e de Inclusão no âmbito da universidade. Embora a amostra aqui apresentada seja pequena,

Não há fontes bibliográficas no documento atual em relação à totalidade das respostas, ela nos é suficiente para levantarmos um sinal de alerta em relação ao pouco domínio conceitual dos gestores sobre os conceitos. Isso nos remete a refletir sobre a compreensão desses conceitos no âmbito de toda a universidade.

Acreditamos que se torne necessário uma investigação mais minuciosa, abrangendo outras camadas acadêmicas para se mapear o que pensam os acadêmicos sobre tais conceitos e como os mesmos emergem em suas práticas acadêmicas cotidianas.

VIII. REFERÊNCIAS

- Amaro, D. G. (2006). *Educação inclusiva, aprendizagem e cotidiano escolar*. 1a edição. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Fino, C. N. (2011). Investigação e inovação (em educação). (2011). In C. Fino & J. M. Sousa (Orgs), *Pesquisar para mudar (a educação)* (pp. 29-48). Funchal: Universidade da Madeira.
- Fleuri, R. (2003). Intercultura e educação. *Revista Grifos*, 5, 16-47.
- Fridman, P. La segregación y sus destinos. (2017). In O. Delgado & P. Fridman, *Indagaciones psicoanalíticas sobre la segregación* (pp. 87-114). Olivos: Grama Ediciones.
- Genovese, A. & Vieira, I. *Interculturalidade e reflexão pedagógica em contexto de mudança social*. (2018). Entrevista a Antonio Genovese, Forum Sociológico. Disponível em <http://journals.openedition.org/sociologico/1373>, acesso 10 janeiro 2018.
- Gomes, C. (2012). Práticas Pedagógicas na Educação Inclusiva: Desafios para a Qualificação do Processo de Ensino e Aprendizagem. *Anais do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino*, Campinas, São Paulo, Brasil, XVI.
- Matos, S. N; Mendes, E. G. (2014). A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. *Praxis Educacional*, 10(16), 35-59.
- Franco, M. A. R .S. (2016). Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 97(247), 534-551.
- Laplane, A. L. F. (2007). Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In M. C. R. Goés, A. L. F. Laplane (orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva* (pp. 5-20). São Paulo: Autores Associados.
- Mantoan, M. T. E. (2006). Igualdade e diferenças na escola: como andar no fio da navalha. In: Arantes, V. A. (org). *Inclusão: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- Mazzota, M. J. S. (2005). *Educação especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5ª edição. São Paulo: Cortez.
- Oliveira, G. A. (2015). *Interculturalidade: errâncias do imaginário*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras.
- Paro, V. H. (2001). *Escritos sobre Educação*. São Paulo: Xamã.
- Pietro, R. Gavioli. (2006). Formação de profissionais da educação para trabalhar com o atendimento de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino. In V. A. Arantes (org). *Inclusão: pontos e contrapontos*. São Paulo: Summus.
- REIS, Nivânia Maria de M. (2010). Política de inclusão escolar de pessoas com necessidades educacionais especiais no Ensino Superior e as Universidades Federais Mineiras. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Conhecimento e Inclusão Social, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2010.
- Romero, C. (2010). Interculturalidade e mediação. In *Caderno de Apoio à Formação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Silva, M. M. (2016). *Processo de inclusão no ensino superior: o caso de estudantes com deficiência na Universidade Federal de Ouro Preto*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, Minas Gerais, Brasil.

Szymanski, H., Almeida, L. R. & Prandini, R. C. A. R (orgs.). (2011). *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. Brasília: Liber Livro..

Veiga, I. P. A. (2003). Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? *Caderno Cedes*, 23(61), 267-281.

Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: editora: Bookmam.

**CONOCER A QUIEN CONOCE: UNA PROPUESTA
ANTI HEGEMÓNICA PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR
EN LA PERSPECTIVA DE HUMBERTO MATURANA**

MARÍA ELENA INFANTE-MALACHIAS

CONOCER A QUIEN CONOCE: UNA PROPUESTA ANTI HEGEMÓNICA PARA LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN LA PERSPECTIVA DE HUMBERTO MATURANA

I. INTRODUCCIÓN

Sin lugar a dudas, la educación escolar hoy es fuente de gran sufrimiento y desigualdad para los niños y jóvenes que, obligatoriamente deben pasar por el proceso de escolarización, al mismo tiempo que es un espacio de inserción social paradójicamente es un espacio deshumanizante y antidemocrático que se gesta desde la elaboración de políticas educacionales hasta la realidad de la sala de clase. En este sentido y para citar un ejemplo, “...a gestão da educação pública brasileira é um campo de disputas políticas e ideológicas que influenciam de maneira significativa na elaboração das políticas educacionais e conseqüentemente na qualidade da educação pública.” (Drabach 2012: 64). Esta descripción hecha por la autora citando la realidad brasileña, no es distante de lo que ocurre en la mayoría de nuestros países latinoamericanos. Ese campo de disputas para pensar la educación escolar generalmente defiende algunos principios como modernidad, desarrollo, uso de tecnologías, competitividad, preparación para el mercado de trabajo entre otros. Estos principios, en la visión de los gestores de la educación, deberían movilizar a todo ciudadano consciente y a toda la sociedad.

Para presentar estos aspectos y al mismo tiempo avanzar en la discusión que nos hemos propuesto como propósito de este ensayo, consideraremos en la primera parte algunos elementos que indican sufrimiento humano en la educación escolar y cuestionaremos la actual hegemonía en términos Gramscianos. En la segunda parte de este trabajo presentaremos los aspectos relevantes de la Teoría de la Biología del Conocimiento de Humberto Maturana, como elementos anti o contra hegemónicos, en la forma de una invitación que nos lleve a pensar en las nuevas posibilidades que podemos traer a la mano y a la praxis de educadores y educadoras comprometidos con el ser humano. Dejaremos las reflexiones en abierto para vislumbrar otros caminos educacionales, una vez que creemos que el futuro no existe aún (Maturana e Varela, 1984) pero el presente, y en consecuencia, la historia es un tiempo de posibilidades (Freire 1996).

II. EL DESINTERÉS POR EL SUJETO Y LOS CRITERIOS HEGEMÓNICOS DE LA MODERNIDAD

Para Gramsci hay una estrecha e indisociable relación entre hegemonía y educación (Gramsci 2007), lo que implica claramente un direccionamiento y una finalidad del quehacer pedagógico a partir de una autoridad democráticamente constituida. Sin embargo, la perspectiva de hegemonía en la educación actual se reviste de un autoritarismo renovado, donde los gestores y las políticas educacionales de las naciones, en América Latina, que es desde donde hacemos esta lectura, entienden que existen criterios de excelencia para ser alcanzados a través de medios que se imponen en la modernidad y en particular para occidente.

Entre los criterios hegemónicos que el pensamiento capitalista ha difundido ampliamente hoy día para la educación, están por ejemplo, el desarrollo económico del país; el uso de la tecnología *per se*, para mejorar la calificación y la formación de niños y jóvenes en edad escolar; la noción cruel de que el conocimiento servirá para ser alguien en el futuro y ganar dinero y, desde pequeños directamente la idea de ser cada día más competitivos en el mercado. Estas relaciones entre mercado, conocimiento y de alguna manera más o menos disfrazada entre consumo, son

defendidas tanto en las escuelas particulares como en las escuelas públicas como criterios exigidos por la modernidad.

El sociólogo Zygmunt Bauman en su obra *Modernidad y Ambivalencia* (Bauman 1999) nos invita a una reflexión profunda sobre la llamada modernidad. El autor describe metafóricamente la realidad de la modernidad como un gran navío que pasó causando mucha turbulencia en las aguas. Muchos cayeron de sus pequeños navíos y, pueden desde el agua, observar ahora el rastro que el gran navío “modernidad” nos ha dejado.

Para Bauman vivir en el rastro corresponde a la llamada pos modernidad donde se reflexiona e se reconoce la imposibilidad de muchas de las propuestas de la modernidad. Para Maroni (1999) estar reflexionando en ese nuevo lugar que es el rastro del navío, significa estar en un nuevo punto de observación a partir del cual podemos detenidamente evaluar nuestro reciente pasado: la modernidad. En la perspectiva profundamente crítica de Amnérís Maroni:

Mais do que nunca, hoje a modernidade vê-se obrigada a conviver com suas próprias impurezas, vale dizer, com tudo aquilo que se tentou evitar no louco afã de produção da ordem: lixo atômico, falta de recursos naturais, imigração, refugiados, narcotráfico, crime organizado, conflitos armados...ao produzir ordem, produzimos também a impureza...a ambivalência é geral. (Maroni 1999: 27-28).

Las impurezas a la que la autora se refiere en su texto son las propias incoherencias y los resultados, en muchos casos, nefastos que algunas de las propuestas de la modernidad provocaron. Pellanda (2008) a partir de estas consecuencias, principalmente en el ámbito educacional advierte que la profunda fragmentación de las dimensiones de la realidad es la causa principal del sufrimiento de los estudiantes. Esto, para la autora, se refleja en prácticas pedagógicas contrarias a las necesidades de los seres humanos. En nuestra perspectiva, estas prácticas se vivencian en la escuela, pero se diseminan en la sociedad como un todo, de tal modo que los sujetos desaparecen y se transforman en meros objetos. Este secuestro de la subjetividad (Faria 2003) es una realidad principalmente en la escuela, donde se da la formación cultural totalmente desinteresada por los sujetos (Drabach 2012), esto causa alienación y un gran sufrimiento. Es importante destacar que este sufrimiento no afecta sólo a los estudiantes sino también a los profesores.

Formas de violencia que ya se registraban antiguamente en el ambiente escolar como juegos más bruscos o desentendimientos y peleas, normales entre niños y jóvenes, han aumentado en incidencia y agresividad, y han alarmado a educadores e investigadores de la realidad escolar. En los casos más graves, hay un objetivo claro de maltratar y humillar a un colega. El término inglés *bullying* indica estas acciones violentas, que pueden ocurrir no apenas en el ámbito físico más también en el ámbito psicológico. En una investigación colectiva Gurpilhares y colaboradores (2014) indican que los autores de *bullying* toman como blanco de su acción a los colegas más tímidos o más propensos a no defenderse, tomándolos como meros objetos de diversión, poder y placer. En diversas investigaciones realizadas desde 1987, se ha constatado que los estudiantes que cometen esta violencia no indican la existencia de motivos que justifiquen sus acciones (Gurpilhares y colaboradores 2014) es apenas divertido y promueve el propio placer, el otro es “cosificado” y el autor no percibe a su víctima como otro igual a sí.

La perspectiva apuntada por los autores para tratar de superar esta problemática actual indica que:

Es de extrema importancia que la sala de clases sea un ambiente democrático de cooperación, en el cual los alumnos tengan la oportunidad de discutir las soluciones para los problemas comunes, como el *bullying*. La metodología utilizada necesita incluir desafíos, juegos pedagógicos, dramatizaciones y propuestas de actividades para hablar de sí mismos con afectividad,

contribuyendo también para una socialización saludable. Las actitudes del profesor deben ser de respeto a todos, sin excluir, sin exponer negativamente y sin despreciar a los alumnos por motivos variados. El ejemplo del profesor contribuye para un ambiente más saludable y de respeto. (Gurpillares y colaboradores 2014:19)

Couzeiro (2017) realizó una investigación donde profesores de ciencias sociales en formación inicial tuvieron contacto a través de las prácticas de una asignatura con el sufrimiento y la violencia de niños en escuelas rurales en Brasil. Los profesores inicialmente justificaban la violencia por la indisciplina de los estudiantes, sin embargo con las reflexiones promovidas por la asignatura fueron cuestionándose y reflexionando para no “*deduzirmos as condições sociais de existência para que uma pessoa se comportasse de uma forma considerada indesejável, mas sim indagarmos quais seriam essas condições, buscando sua compreensão nos lugares vividos e entre as pessoas envolvidas*”. (Couzeiro 2017: 291).

El sujeto desaparece en las relaciones en la escuela y los paradigmas hegemónicos que han nortado el hacer educacional no han ofrecido una alternativa a esta problemática. En este sentido podemos vislumbrar alguna respuesta para la inquietante pregunta que muchos teóricos, intelectuales y pensadores se han planteado ¿Cuál es el rumbo de la educación para el siglo XXI? Categóricamente afirmamos que la respuesta no está donde la hemos buscado. Debemos devolver la humanidad a los seres humanos así como Fernando Savater insiste al afirmar que la finalidad de la escuela y de la educación escolar es la de formar humanidad (Savater 2009). Para Fernando Savater el ser humano nace dos veces, una del útero materno y otra de un útero social, y de este segundo es de donde surgen las posibilidades de humanización (Savater 2009). Así, podemos abandonar definitivamente los paradigmas hegemónicos que se han diseminado en Latinoamérica y el mundo occidental para la educación escolar como lo es el de la información, del desarrollo, de la modernidad, del uso de nuevas tecnologías, entre otros, y entrar en la perspectiva de la comprensión humana y la solidaridad.

Para ese desafío proponemos como alternativa contra hegemónica para la educación una mirada profunda a algunos de los conceptos centrales de la teoría de la biología del conocimiento propuesta por Humberto Maturana y Francisco Varela entre las décadas de 1960 e 1980 del siglo XX.

III. EL RESCATE DEL SUJETO Y DE LA INTERACCIÓN EN LA TEORÍA DE LA BIOLOGÍA DEL CONOCIMIENTO

Humberto Maturana es un científico incansable y hoy a sus 89 años, sigue desarrollando y ampliando su comprensión del conocimiento y del ser humano en Santiago de Chile, su ciudad natal. Biólogo convicto desde pequeño, durante su formación además de biología, estudia medicina y perfecciona sus estudios en neurociencias en Londres y en los Estados Unidos. En este último país, Maturana desarrolla sus estudios de doctorado en la universidad de Harvard y realiza más dos años de investigaciones en laboratorios del MIT – *Massachusetts Institute of Technology* (Silva, 2018). En 1960 retorna a Santiago como profesor de la universidad de Chile y conoce en este tiempo a su alumno y futuro colaborador, Francisco Varela con quien trabajará hasta 1973 año del golpe militar en Chile.

Herbert G. da Silva (2018) en una inédita y bien documentada investigación sobre las contribuciones de Maturana indica:

Humberto Maturana, pensaba en esa época que para explicar y comprender los seres vivos debería aceptarlos en su condición de entes discretos autónomos que viven como unidades independientes...De ese modo, la vida no posee sentido fuera de sí misma y el ser vivo no es el resultado de una dinámica proposicional – aquí entendemos una clara negación al pensamiento

teleonómico, de que los fenómenos biológicos tendrían como propósito un fin predeterminado. Él comenzó a teorizar y a describir una biología centrada en la autonomía de los seres vivos como entes auto referidos, a partir de 1960. (Silva 2018: 54)

A pesar que compartió parte de su trabajo con Varela, podemos afirmar que la propuesta teórica de la Biología del conocimiento fue formulada desde la década de 1960 por Maturana, con la colaboración importante de Francisco Varela. Después de 1973 Varela acaba establecido en Francia donde sus también relevantes estudios siguen otro rumbo.

El trabajo que Humberto Maturana inicia en Europa y Estados Unidos se encuentra en un momento clave de la investigación científica, junto con los estudios de cibernética, los primeros 25 años del siglo XX significan un remezón científico para la Física, que hasta entonces había comandado los estudios de las ciencias naturales. Para Alarcón y Canales (1999), ahora es la Biología que obliga a una revisión profunda de las nociones fundamentales de la ciencia. Hasta entonces, y talvez desde la revolución Copernicana, pasando por Galileo Galilei, Kepler, René Descartes y tantos otros que contribuyeron para instituir el concepto clásico de la ciencia como una descripción objetiva de un mundo, en el que no hay sujetos (Alarcón y Leiva, 1999), o si los había, estos no eran relevantes para los avances de la ciencia y la descripción de la naturaleza y sus fenómenos. Desde el cuestionamiento de Heisenberg, que a partir de la imposibilidad de determinar la posición y velocidad del electrón postula su principio de la incerteza desde la Física, e este principio se torna evidente para todas las predicciones y observaciones de la ciencia. ¿Pero quién puede estudiar al observador?

Alarcón y Leiva (1999) indican que o Físico da cibernética de segunda orden, Heinz von Foster en su obra *Notes pour une épistémologie des objets vivants* ya indicaba claramente que era necesario un estudio que pudiese describir al observador del universo. Se necesitaba una teoría del observador, y como el observador es un organismo, esta tarea, según, von Foster, correspondería a los biólogos.

La tarea de recolocar la ciencia como fruto de la observación de un sujeto que es humano, lleva a Maturana a elaborar algunas de las preguntas fundamentales de su programa de investigación: ¿Qué es un ser vivo? ¿Qué es el conocimiento? Entre otras. Las preguntas formuladas y replanteadas sistemática y recursivamente por el biólogo chileno le llevan a ampliar sus horizontes en respuestas “extra muros” de la biología. Existe una profunda base biológica que puede explicar el origen y funcionamiento de los seres vivos, pero esta base, que en varias de sus explicaciones discorde de la biología y de la neurociencia clásica, lo lleva inevitablemente a entender y a explicar otros fenómenos, por ejemplo, la conciencia, el lenguaje, los sistemas sociales, y las consecuencias éticas para lo que podríamos llamar de una fenomenología de lo humano. El propio Maturana describe su trabajo:

Herbert G. da Silva (2018) en una inédita y profundizada investigación sobre las contribuciones de Maturana indica:

Yo mantengo que no es posible tener un entendimiento adecuado de los fenómenos sociales y no sociales en la vida humana, si la pregunta: ¿Qué es la realidad? No es contestada apropiadamente, y que esta pregunta puede ser contestada apropiadamente sólo si observación y conocimiento son explicados como un fenómeno biológico generado a través de la operación del observador como un ser viviente. (Maturana, 1996:14).

La inequívoca relación entre todos los fenómenos descritos y estudiados por el ser humano y la naturaleza biológica del conocimiento de aquel que describe y explica, se distancian de las explicaciones de la ciencia tradicional. Sin duda que el pensamiento del autor está inserido dentro del pensamiento complejo y su teoría contribuyó con el cambio de paradigma de la ciencia clásica para el paradigma sistémico. Sus características principales incluyen la complejidad,

inestabilidad e intersubjetividad (Vasconcellos, 2013), características estas que encuentran clara resonancia en las explicaciones de Maturana en su Teoría de la Biología del conocimiento.

La pregunta sobre el conocimiento involucra necesariamente a aquel que conoce y de la misma forma a aquel que plantea la pregunta, pues es él quien observa y describe. Así como Heinz von Foerster había sugerido, la respuesta a la interrogante sobre el observador había sido elaborada por un biólogo. En el primer capítulo del libro *El árbol del conocimiento* escrito junto con Varela, Maturana indica:

Toda experiencia cognoscitiva involucra al que conoce de una manera personal, enraizada en su estructura biológica, donde toda la experiencia de certidumbre es un fenómeno individual ciego al acto cognoscitivo del otro, en una soledad que (como veremos) sólo se trasciende en el mundo que se crea con él. (Maturana y Varela, 1984:7).

Esta inquietante afirmación al inicio del libro “*El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*” publicado en 1984 a partir de una serie de conferencias de Maturana y Varela, dan un indicio de algunas de las consecuencias de la teoría. Para Herbert da Silva (2018), la Biología del conocimiento constituye un agrupamiento teórico constituido por dos constructos teóricos: la Autopoiesis y la Deriva Natural, ambos en coautoría, el primero con Francisco Varela, y el segundo con Jorge Mpodózis. Para Silva, ambas están dentro de la Biología del conocimiento, “*mas cabe ressaltar que estas não compõem o seu todo como teoria. A Biologia do Conhecer abrange concepções que se estendem em relação a um espaço conceitual próprio, maior que a autopoiesis e a deriva natural*”. (Silva, 2018: 66).

Para explicar lo que define y caracteriza un ser vivo, Maturana elabora el término Autopoiesis indicando con él las relaciones de producción molecular que ocurren en un ser vivo, teniendo como resultado la producción de los componentes moleculares de los cuales, este ser vivo, está formado (Maturana 2002). Esta idea de autoproducción relacionada directamente con el metabolismo celular, es publicada junto con Francisco Varela antes de su salida de Chile (Maturana y Varela, 1973). En una publicación posterior en inglés, las ideas son nuevamente publicadas y mejoradas (Maturana y Varela, 1980).

Maturana define entonces lo que él llama la organización invariante de todo sistema vivo que es la autopoiesis. Cuando esta acaba se pierde la vida, el ser vivo muere. Lo que sí permite variación a lo largo del tiempo es la estructura del ser vivo, y en esto pensemos no sólo en la estructura externa, más principalmente la estructura interna. Los seres vivos pueden sufrir alteraciones en su estructura sin perder la autopoiesis.

Todos los organismos vivos mudan en la historia evolutiva en la tierra y están en congruencia operacional en un determinado ambiente donde realizan su vivir. Este ambiente es constituido no sólo por elementos abióticos, mas también por otros seres vivos. Esta congruencia del ser vivo con su medio Maturana la denomina de acoplamiento estructural. En esta perspectiva, todos los seres vivos están realizando su vivir para mantener la autopoiesis, eso significa que los seres vivos están adaptados. No hay seres más o menos adaptados. Cuando pensamos en esta afirmación es corriente que pensemos en otros animales, pero es importante pensar en el ser humano. Si él mantiene la autopoiesis, está adaptado.

Otro concepto relevante de la Biología del Conocer, es la de clausura operacional del ser vivo. Maturana con sus estudios en neurociencias llegó a la conclusión que el sistema nervioso funciona de acuerdo con correlaciones internas y no “responde” a estímulos del medio. El medio provoca perturbaciones que pueden o no ser percibidas por el organismo, según el funcionamiento de su sistema sensorial o su sistema nervioso. Esto significa que el medio no provoca las respuestas emitidas por el organismo. En este sentido, la importancia del sistema nervioso en los organismos es la de expandir, ampliar las posibilidades de interacciones en que el

organismo puede participar. En el caso del ser humano la ampliación de las posibilidades de interacción nos llevó a la autoconciencia y al lenguaje, lo que tiene profundas consecuencias para el fenómeno humano como veremos.

Uno de los aforismos principales de la Biología del conocer es “todo hacer es un conocer y todo conocer es un hacer”, y en este sentido podemos afirmar entonces que el proceso evolutivo que es al mismo tiempo biológico e histórico indica que el conocimiento no es inherente apenas al hombre sino que a todo ser vivo que necesita conservar las relaciones que le permiten mantener la vida. Podemos preguntarnos junto con el autor, una vez que vivimos como seres humanos ¿Qué relaciones viven nuestros niños y jóvenes en la escuela? ¿Qué relaciones deseamos conservar?

Maturana afirma que en el álogo de las dificultades del hombre actual, está su desconocimiento del conocer (Maturana y Varela, 1984), él dice que no es apenas el conocimiento, más el conocimiento del conocimiento que crea y permite el compromiso. El acto de reflexionar una vez que el ser humano se da cuenta de su compromiso, para el autor, significa ampliar el dominio cognitivo y siempre constituye una experiencia nueva que nos aproxima del otro y nos humaniza:

A ese acto de ampliar nuestro dominio cognoscitivo reflexivo, que siempre implica una experiencia novedosa, podemos llegar ya sea porque razonamos hacia ello, o bien, y más directamente por que alguna circunstancia nos lleva a mirar al otro como un igual, en un acto que habitualmente llamamos de amor. Pero más, esto mismo nos permite darnos cuenta que el amor, o si no queremos usar una palabra tan fuerte, la aceptación del otro junto a uno en la convivencia, es el fundamento biológico del fenómeno social: sin amor, sin aceptación del otro junto a uno no hay socialización, y sin socialización no hay humanidad. (Maturana y Varela, 1984: 163).

El abordaje de Maturana en esta perspectiva provoca, no en pocos casos, reacciones incomodadas, sin embargo el autor afirma que en su teoría se da el fundamento biológico de lo social humano y ese fundamento es el amor. Pellanda (2008) indica que Maturana practica una visión compleja de la Biología al afirmar que somos seres amorosos y lingüísticos. En definitiva para el autor nos constituimos como seres humanos cuando somos capaces de crear lazos amorosos en la interacción que en la mayoría de los casos se da en el lenguaje en la convivencia.

Estas ideas expuestas de manera breve en este texto tienen un impacto sin precedentes para las relaciones humanas y para la educación. A partir de este estudio teórico proponemos que desde la Biología del Conocer, la educación y el acto de educar deben fundamentarse en la interacción entre seres humanos permitiendo que el educando pueda establecer conexiones con su realidad y expresarlas desde su singularidad, una vez que la realidad es una proposición explicativa. Considerando la perspectiva de realidad como construida durante el proceso de interacción del educando con ella, la educación debe ponerlo como observador de su vivir cotidiano.

De esta forma, ¿cuál es nuestra contribución con el debate en la educación? En primer lugar la legitimidad del ser en el tiempo presente, en el hoy (Silva e Infante-Malachias, 2017) desmintiendo todas las propuestas educativas o paradigmas hegemónicos que tratan de convencernos que es eso que necesitan nuestros niños y jóvenes.

O ser que tem um desenvolvimento de acordo com a sua forma particular, realizando-se enquanto cidadão, provido de conhecimentos que revelam a sua historicidade e seu modo de agir socialmente inserido em uma realidade cultural e biológica... estas ideias são uma necessidade urgente para qualquer ser humano que trabalhe na formação de outros seres humanos. (Silva e Infante-Malachias, 2017: 173)

La educación debería contribuir para que juntos construyamos un mundo menos competitivo y materialista. Las innovaciones tecnológicas y el desarrollo económico sólo nos ayudarán en la medida que trabajemos solidariamente por los que no tienen, por los más desfavorecidos, por los que, humanos como nosotros sufren los efectos de la modernidad, En definitiva, en la perspectiva de la Biología del conocer de Humberto Maturana, la educación tiene como imperativo construir un mundo más humano respetando y valorizando la individualidad de cada sujeto en nuestras salas de clase alrededor del mundo.

IV. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bauman, Zygmunt (1999): *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Couceiro, Luiz Alberto (2017): “Cabra marcado para Bourdieu: educação formal e narrativas de sofrimento e violência na experiência escolar”. En: *Horizontes Antropológicos*, 49, pp. 287-309.
- Drabach, Nadia (2012): “O pensamento de Antônio Gramsci e a gestão da educação pública brasileira”. En: *Revista Espaço Acadêmico*, N° 138, pp. 64-72.
- Faria, José Henrique/Meneghetti, Francis Kanashiro (2007): “O Sequestro da Subjetividade”. En: Faria, José Henrique (eds.). *Análise Crítica das Teorias e Práticas Organizacionais*. São Paulo: Atlas, pp. 45-67.
- Freire, Paulo (1996): *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gramsci, Antonio (2007): *Quaderni del carcere*. Edizione critica di Valetino Gerratana. Torino: Einaudi.
- Gurpillares, Marlene/Azevedo, Lucia/Ferreira, Francisca/ Costa, Wellen (2014): “Bullying na escola”. *ECCOM*, 5, 10, pp. 7-20.
- Leiva, Jorge Alarcón/Valenzuela, Iván Canales (1999): *La Biología del Conocimiento de Humberto Maturana: una exposición crítica*. Talca: Universidad Católica del Maule.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1973): *De máquinas y Seres Vivos. Autopoiesis: La organización de lo Vivo*. Santiago: Editorial Universitaria.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1980): *Autopoiesis and Cognition. The Realization of the Living*. Boston: Reidel.
- Maturana, Humberto/Varela, Francisco (1984): *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Maturana Humberto (1996): *La objetividade: Um argumento para obrigar*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, Humberto (2002): “Autopoiesis, Structural Coupling and Cognition: a history of these and other notions in the biology of cognition”. En: *Cybernetics and Human Knowing*, 3-4, pp. 5-34.
- Pellanda, Nice Maria (2008): “Sofrimento escolar como impedimento da construção de conhecimento/subjetividade” En *Educ. Soc.* 29, 115. Pp. 1069-1088.
- Silva, Herbert Gomes da/Infante-Malachias, María Elena (2017): “Biologia da autonomia: A importância da temporalidade de Freire e do fenômeno histórico de Maturana para o ensino de Biologia”. En: *Inter-Ação*, 42, 1, pp. 159-175.

Silva, Herbert Gomes da (2018): *Biologia do Conhecer: Fundamentos de uma teoria Biointeracionista sobre a cognição para ensino de ciências da natureza*. Tese de doutorado. São Paulo: Universidade de São Paulo.

Vasconcellos, Maria José (2013): *Pensamento Sistêmico: O novo paradigma da ciência*. Campinas: Papirus.

**TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y LABORALES
DE MUJERES QUE OCUPAN PUESTOS
DE LIDERAZGO UNIVERSITARIO:
EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA
EN MÉXICO**

CASTAÑEDA RENTERIA, LILIANA IBETH
PARGA JIMÉNEZ, MARÍA FELÍCITAS
MUSALEM ENRÍQUEZ, ANISSE JACINTA

TRAYECTORIAS ACADÉMICAS Y LABORALES DE MUJERES QUE OCUPAN PUESTOS DE LIDERAZGO UNIVERSITARIO: EL CASO DE LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA EN MÉXICO.

I. INTRODUCCIÓN

No es una novedad la gradual disminución de presencia de mujeres conforme se escala en las posiciones directivas de las instituciones, empresas u organizaciones. El caso de las instituciones de educación superior (IES) no es la excepción, aunque el avance de la presencia femenina puede analizarse en distintas áreas. Por ejemplo, en los últimos 48 años la matrícula de educación superior en México pasó de casi veinte por ciento (17%) a 49.82 por ciento en el ciclo 2016-2017, según datos de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES).

Pese al avance mostrado por las estadísticas institucionales referentes a la matrícula de pregrado, los porcentajes muestran variaciones importantes cuando los desagregamos por área de conocimiento; mientras que las estudiantes mujeres representan un 75.56 por ciento de la matrícula en el área de Educación, apenas alcanzan un 27.65 por ciento en Ingeniería, Manufactura y Construcción según el Anuario Estadístico 2017 de la ANUIES. Otras áreas donde la matrícula femenina es mayoritaria son también, Sociales, Administración y Derecho (57.28%); Artes y Humanidades (56.08%); y Salud (66.43%). Mientras que encontramos porcentajes menores en Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación (40.96%); Agronomía y Veterinaria (36.76%); y Servicios (32.67%).

La matrícula de posgrado en el mismo periodo alcanzó una presencia femenina de 54.30 por ciento (ANUIES, 2017). Del mismo modo la variación por área del conocimiento también es interesante; las áreas donde las mujeres rebasan la mitad de la matrícula son: Educación (68.13%); Sociales, Administración y Derecho (52.45%); y Artes y Humanidades (52.67%). Mientras que son minoría en: Ciencias Naturales, Exactas y de la Computación (43.99%); Agronomía y Veterinaria (31.94%); Salud (47.35%); y Servicios (32.77%).

Los datos anteriores son interesantes pues los avances en la formación profesional de las alumnas, tanto a nivel pregrado como en el posgrado tendrían que reflejarse también en las trayectorias laborales, así como en los puestos y cargos que ocupan en las distintas organizaciones. Sin embargo, no es así. Por ejemplo: pese a que hemos alcanzado la igualdad en la matrícula de posgrado, el porcentaje de mujeres que logran dedicarse a la investigación con el reconocimiento institucional de su actividad, es decir, que pertenecen al Sistema Nacional de Investigadores (SNI) es apenas del 36.6 por ciento en 2018. De igual manera la mujeres que pertenecen a la Academia Mexicana de Ciencias son apenas 663, del total de dos mil 668 miembros.

Al igual que en la matrícula, la presencia de las mujeres al interior de Sistema Nacional de Investigadores analizada por área del conocimiento y por nivel de reconocimiento tiene importantes variaciones. Mientras que en Humanidades y Biología representan entre 36 y 50 por ciento, en Ingenierías y Ciencias Exactas apenas alcanzan el 22 por ciento.

Otra área de análisis sobre la presencia de mujeres en las universidades son los puestos directivos y de liderazgo institucionales en donde los datos son aún menos alentadores. Sólo por citar un ejemplo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y la Universidad de Guadalajara (UDG); la primera y segunda universidades públicas más grandes del país

respectivamente, no se ha elegido en su historia una Rectora mujer. Es apenas en 2018 que la UDG tiene la primera mujer Vicerrectora en más de dos siglos.

El proceso de inserción femenina universitaria es relativamente reciente. Autores como Roberto Rodríguez consideran que el proceso de expansión y reestructuración en el nivel superior y universitario en la región latinoamericana estuvo comprendido entre la década de 1960 y la de 1980 (Rodríguez Gómez, 2000). En México los trabajos de Araceli Mingo (2005); Adrián DeGaray (2001); Roberto Miranda (2010); Hernández y Contreras (2014) entre otros, dan cuenta de las transformaciones al interior de las instituciones como resultado de la incorporación cada vez más cuantiosa de las mujeres, sobre todo como alumnas inscritas en los programas educativos que ofertan las universidades y demás instituciones de educación superior.

Como resultado de la presencia de mujeres en los distintos espacios universitarios se possibilitó que las trayectorias biográficas se desarrollaran con otros ejes vertebradores además del hogar y la maternidad, pasando así la actividad laboral a ser una dimensión importante del proyecto personal (Castañeda, 2016). Es decir, la posibilidad de una formación universitaria ha permitido a las mujeres construir expectativas y biografías que pueden o no considerar la formación de una familia y la maternidad; y donde el trabajo remunerado y ejercicio profesional ocupan un lugar central en la definición de su identidad.

Sin embargo, estas mujeres profesionistas se ven constantemente interpeladas por la norma de género -que entiende la feminidad en términos de la buena mujer, la buena madre, ese ser que “es para otros” (Lagarde, 1991) en el espacio doméstico privado-, provocando en las mujeres profesionistas tensiones, contradicciones y culpas en la experiencia cotidiana (Contreras y Castañeda, 2016) y cuya identidad se configura a partir de elementos como el prestigio, el poder, la autonomía y el reconocimiento (Castañeda, 2019).

Lo que aquí presentamos es parte de una investigación más amplia titulada “Mujeres, poder y prestigio. Análisis de la configuración de las identidades femeninas de mujeres que ocupan puestos de liderazgo o dedicadas a la investigación científica” actualmente financiada con recursos la Secretaría de Educación Pública (SEP). En particular aquí se presentan las trayectorias académicas y laborales de diez mujeres (5 directivas y 5 científicas) de la Universidad de Guadalajara y son analizadas en el marco de las características y condiciones institucionales que permiten o no su incorporación como directivas o bien obtener el reconocimiento del SNI.

Este documento está dividido en cinco secciones. Le sigue a esta introducción un apartado que presenta el panorama general de la presencia de mujeres en la Universidad de Guadalajara. En el tercer apartado muestra los casos elegidos para esta presentación. Le sigue un apartado de discusión y finalmente la sección de conclusiones.

II. LA PRESENCIA FEMENINA EN LA UNIVERSIDAD DE GUADALAJARA.

La Red Universitaria que integra la Universidad de Guadalajara (UDG) tuvo su nacimiento en 1994. En la actualidad dicha Red está compuesta por 15 centros universitarios, un Sistema de Universidad Virtual (SUV) y el Sistema de Educación Media Superior (SEMS). De los centros universitarios seis se encuentran ubicados en la zona metropolitana de Guadalajara (ZMG) con un enfoque temático: Centros Universitarios de Ciencias Económico Administrativas (CUCEA), de Ciencias de la Salud (CUCS), de Ciencias Sociales y Humanidades (CUCSH), de Ciencias Biológicas y Agropecuarias (CUCBA), de Arte, Arquitectura y Diseño (CUAAD) y el de Ciencias Exactas e Ingenierías (CUCEI). Los nueve restantes se encuentran distribuidos en los municipios al interior del estado de Jalisco, y presentan características de una oferta educativa

multidisciplinar: CUNORTE (Colotlán), CUVALLES (Ameca), CULAGOS (Lagos de Moreno), CUALTOS (Tepatlán), CUCIÉNEGA (Ocotlán), CUSUR (Zapotlán el Grande), CUCSUR (Autlán de Navarro), CUCOSTA (Puerto Vallarta) y CUTONALÁ (Tonalá). De acuerdo con la Estadística Institucional 2017, la Universidad cuenta con 280,297 estudiantes matriculados de los cuales 44.21 por ciento son alumnos y alumnas de nivel superior. De este porcentaje 52.44 por ciento está constituido por mujeres. En cuanto la distribución de la matrícula por centros universitarios 62.34 por ciento se concentra en los temáticos y 37.65 por ciento en los centros regionales.

Como es de esperar cada Centro Universitario cuenta con una dinámica propia determinada tanto por las disciplinas científicas y sus diferentes ethos, como también por elementos culturales, demográficos, sociales y económicos de la región donde desarrollan sus actividades.

En cuanto al ámbito laboral la presencia femenina en el nivel directivo en la Universidad de Guadalajara sigue siendo menor en relación con la presencia de los hombres. Según la Estadística Institucional 2017 de la Universidad, del total del personal académico 42 por ciento son mujeres. El indicador disminuye a 41 por ciento cuando nos referimos a profesoras investigadoras, y a 38 por ciento respecto de los profesores docentes de tiempo completo.

En el nivel directivo de primer nivel como Rectorías, Secretarías Académicas y Administrativas de los Centros Universitarios, los porcentajes son 31, 25 y 37 por ciento respectivamente. Las mujeres que ocupan cargos en las Direcciones Académicas tales como Direcciones de División y Jefaturas de Departamento representan 31 y 29 por ciento. Finalmente no es una sorpresa encontrar que en los puestos directivos de nivel jerárquico menor como las Coordinaciones de Área y de Carrera, los porcentajes de participación femenina aumentan estando próximos a alcanzar 50 por ciento (48 y 50 por ciento respectivamente).

El estudio de la presencia femenina en la administración y dirección institucional demanda un análisis más profundo y complejo de la situación laboral de las mujeres considerando las disciplinas científicas en las que se desarrollan, las características de los centros universitarios donde laboran, así como la situación de vida en los espacios privados y domésticos. Para ello a continuación se presentan los casos de diez mujeres; cinco que actualmente ocupan un puesto directivo y cinco profesoras investigadoras de tiempo completo miembros del Sistema Nacional de Investigadores, con el objetivo de poner en tensión los diferentes elementos que posibilitaron sus trayectorias profesionales en la UDG.

La información aquí presentada fue obtenida a través de entrevistas biográficas realizadas con el método de relatos de vida. En promedio las grabaciones tienen una hora de duración. Una vez transcritas fueron analizadas con ayuda del software Atlas ti. La siguiente tabla muestra algunos datos generales de las mujeres entrevistadas. Para asegurar el anonimato todos los nombres reales fueron remplazados por pseudónimos, así mismo el lugar de adscripción de todas ellas sólo hará alusión a si se trata de un centro universitario temático o un centro universitario regional.

TABLA 1. DATOS GENERALES DE LAS ENTREVISTADAS

	Nombre	Edad	Nivel Educativo y área de conocimiento	Puesto	Investigadoras con Reconocimiento SNI	Centro Universitario	Situación de vida privada-doméstico
1	Silvia	50	Doctorado Salud Laboral	Directiva primer nivel		Regional	Divorciada Tres hijos
2	Ana	51	Doctorado	Directiva		Regional	Soltera

			Educación	primer nivel			Sin hijos
3	Sofía	43	Doctorado Química	Dirección Académica		Regional	Casada Dos hijos
4	Luna	38	Maestría	Directiva primer nivel		Regional	Casada Dos hijos
5	Victoria	52	Doctorado Economía	Coordinadora de Área	SNI I	Temático	Casada Un hijo
6	Beatriz	46	Doctorado Historia	Coordinadora de Carrera	SNI I	Regional	Casada Sin hijos
7	Adriana	40	Doctorado Humanidades		SNI I	Temático	Casada Dos hijos
8	Narda	40	Doctorado Humanidades		SNI I	Regional	Casada Dos hijos
9	Dulce	52	Doctorado Humanidades		SNI II	Temático	Divorciada Tres hijos
10	Karina	29	Doctorado Salud		SNI C	Regional	Soltera Sin hijos

Fuente: elaboración propia a partir de las entrevistas realizadas.

Para fines tanto descriptivos como explicativos, a continuación se presentan cinco categorías en las que hemos organizado la información obtenida de las entrevistas. Todas las categorías incluyen tanto a las directivas como a las investigadoras.

- a) La formación educativa
- b) El reconocimiento y las invitaciones
- c) El trabajo y las negociaciones
- d) Los costos
- e) La institución

II.1 La formación educativa.

Todas las entrevistadas narran su trayectoria académica como un camino trazado por sus padres y madres. La actividad prioritaria para todas ellas era la escuela y se destacaron siempre por sus buenas calificaciones que las llevaron a ocupar siempre los cuadros de honor de sus grupos y escuelas y a participar de manera cotidiana en las escoltas escolares. Es notorio además como sus madres nunca inculcaron a sus hijas mujeres la necesidad de aprender labores domésticas como preparación para su futuro como esposas o madres.

“mi mamá siempre priorizó el estudio, si nos dejaba que empezáramos a ayudar con ciertas labores, pero la principal que lo hacía era ella porque decía que nuestro trabajo era estudiar [...] mis papás lo último que pensaban era que nos casáramos. Siempre pensaban que estudien, que se preparen, siempre. De hecho, cuando yo les dije que me iba a casar fue como ¡ay! ¿por qué?” (Sofía)

“el tipo de educación con mi mamá siempre fue “el no, no tiene espacio”, todo muy en sentido del reto, de sacar más y más.” (Luna)

Cinco de las mujeres que se analizan en este trabajo son universitarias de primera generación, es decir, sus padres no contaban con estudios de nivel superior. La mayoría apenas cursó educación básica. Para las otras cinco el hecho que sus padres tuvieran licenciaturas o posgrados implicaba que la universidad era el paso a seguir y nunca una opción.

Las escuelas siempre fueron un espacio donde se sintieron capaces de hacer y ser. Además la trayectoria escolar por sí misma les marcaba un camino que al pasar de los años se hacía obvio

y necesario en sus planes de vida. En su mayoría estas mujeres participaron y ganaron becas para sus estudios tanto de maestría como de doctorado.

II.2 El reconocimiento y las invitaciones

Si bien el ingreso a la educación superior para estas mujeres fue parte de un plan de vida trazado por sus familias de origen y por ellas mismas, la selección de la carrera y el tránsito por los espacios universitarios les permitió procesos de individualización que fueron amalgamando el sentido de la feminidad con referentes un tanto cuanto distantes al “ser para los otros” que Marcela Lagarde (1991) menciona como la esencia con que social y culturalmente se piensa a la mujer.

Así mismo el espacio universitario que se vive como un espacio transformador (Marrero, 2014) que facilitó su trayectoria, en donde la identidad de género se configura a partir de elementos tales como el poder, la autonomía, el reconocimiento (Castañeda, 2019) que se obtiene en el desempeño de una profesión y que se vuelve parte constitutiva del ser y estar de las mujeres y que se coloca junto a la maternidad y a la pareja como uno más de los destinos en los proyectos de vida.

En el caso de las mujeres participantes aparecen como elementos comunes los profesores, compañeros y familiares que las reconocieron como capaces de dedicarse a la investigación o de desempeñarse en algún puesto o trabajo. Este reconocimiento les dio confianza en sí mismas y les permitió avanzar en sus trayectorias con la intención de “no fallarle a quién había confiado”,

“no fue fácil, pero cuando pasaba algo me decía a mí misma, no puedo dejar esto, el doctor confió en mí, y no puedo fallarle, gracias a él estoy aquí” (Dulce)

Otro elemento importante además del reconocimiento de otros sobre sus capacidades, es la manera en que las mujeres que son directivas narran sus trayectorias siempre como resultado de la invitación de alguna persona, lo que da la idea de que sus trayectorias laborales no fueran planeadas ni construidas por ellas, sino por el reconocimiento de otros, casi siempre varones, que las hacen parte de sus proyectos.

Siempre han sido invitaciones, sólo una vez me han preguntado qué quieres. [...] pero las otras experiencias han sido siempre invitación.[...] ha habido de todo...no sé, en esta experiencia actual no fue siempre lo que yo hubiera deseado, porque mi trabajo estaba más en el ámbito académico [...] pero cuando alguna vez no se hizo lo que me habían propuesto, tu sabes cómo es esto, si fue así como ¿qué hice mal?. (Ana)

Este caso es distinto para las científicas entrevistadas, pues si bien la trayectoria académica a partir del posgrado efectivamente es marcada por las invitaciones y reconocimientos de profesores investigadores con los que convivieron, su trayectoria laboral en la mayoría es más planeada y obtenida de manera individual. Es decir, la mayoría obtuvo sus plazas de tiempo completo en la universidad a través de programas y concursos públicos, así mismo el ingreso al SNI es un trámite personal en el que pares académicos evalúan la producción individual de los candidatos a ser reconocidos por el sistema.

II.3 El trabajo y las negociaciones

Nueve de estas diez mujeres dice que no ha dejado ni dejaría de trabajar por su pareja o por sus hijos. Narda por ejemplo dice que no lo haría porque se “volvería loca” en casa. Su carrera no es negociable y ha desplegado una serie de estrategias a través de las cuales ha alcanzado cierto equilibrio. En el caso de ----- mujeres entrevistadas, se puede inferir que atribuyen a su éxito laboral cierto grado de responsabilidad por sus divorcios o por su soltería.

“fíjate que yo no sé hasta donde le asustó a él en particular esta situación que yo vivía (un cargo en el gobierno municipal), yo intuyo que si, como que dijo mejor no. [...] quizá la exposición pública, el intuir que se gana más que lo que él ganaba, o que tienes un ingreso seguro.” (Ana)

Estas mujeres para lograr conciliar de la mejor manera vida doméstica, maternidad y trabajo recurren a la contratación de mujeres a tiempo completo para la realización de los quehaceres del hogar y el cuidado de los niños. También hay una continua negociación con relación a los horarios de trabajo con la pareja y de las atenciones y cuidados de los hijos.

“cuando nos cambiamos a una casa más grande lo hablamos y entonces él ponía horario de tarde, yo me venía temprano, él se quedaba aquí hasta 9 o 10 de la noche, y a veces yo lo esperaba y nos íbamos juntos, cenábamos y listo. Se mueve todo cuando nacen los niños, nace la primera niña y todo el trabajo por la tarde me tocaba a mí, pero lo que hicimos fue que por la mañana que él estaba en el negocio, adaptamos un espacio al lado de la oficina como guardería y contratamos a alguien para que cuidara ahí a la bebé. [...] Y él estaba ahí al pendiente.” (Adriana)

Un factor importante es el apoyo de las mujeres de la familia. Las abuelas, tías y suegras son también un gran soporte en las trayectorias laborales de estas mujeres.

“para nosotros mi mamá es un súper soporte, y no para mí solamente, ya cuando se vino mi hermana, mi hermana tiene unos mellizos de la misma edad que mi hijo y los tres son como triates y mi mamá es una súper abuela [...] es una súper ayuda, y pues ahorita ya no necesito pero yo sabía que algo se necesitaba yo le hablaba a ella, y ella me decía no te preocupes y el niño feliz.[...] ella ha sido un pilar que nos da muchísimo, pero muchísimo soporte” (Victoria)

Una de las negociaciones más complicadas es la de los ingresos. Algunas mujeres señalaron no comunicar a sus parejas sobre su ingreso. Otras llegan a acuerdos sobre el porcentaje del ingreso de cada uno destinará a los gastos domésticos y de los hijos, si los hay.

II.4 Los costos.

De acuerdo a lo expresado en las entrevistas, se identifica que estas mujeres, viven tensiones y culpas alrededor de sus múltiples facetas como madres, esposas o trabajadoras. La gestión de esos sentimientos deriva en la elección de realizar por ellas mismas ciertas labores domésticas como por ejemplo, no permitir que otra persona prepare la comida de la semana, o planche los uniformes de los niños. Algunas por su parte señalan que el tiempo a solas con la pareja se vuelve indispensable para la salud matrimonial.

Por otro lado las mujeres solteras o divorciadas señalan que el tener ingresos más altos que sus parejas ha sido un problema determinante en su estatus civil, además de los celos y la demanda continua de su expareja para que los atendiera a ellos o y a los hijos “como debía” hacerlo una “buena mujer”.

“cuando entro al SNI viene mi ex marido y me dice: ya llegase al punto donde querías llegar, ya tienes doctorado, ya entraste al Sistema Nacional, yo creo que ya es tiempo de que te calmes y te dediques a tus hijos, y yo así como ¿qué?” (Dulce)

Como madres las entrevistadas se definen como exigentes, que no exigen a sus hijos e hijas, menos de lo que ellas han dado en sus proyectos:

“si de algo se van a quejar mis hijos, prefiero que sea de que vas al piano, y vas al inglés, y vas a esto y a lo otro [...] como mamá si siento que soy muy hacia afuera y poco hacia adentro o que mido mi amor en este sentido de cómo te doy posibilidades para que puedas ir por este mundo, porque este mundo es así.” (Luna)

II.5 *La institución*

Las entrevistadas que trabajan como directivas señalaron durante las entrevistas la importancia de pertenecer a un grupo al interior de la universidad. Muchos de los puestos directivos en la universidad son designados normativamente por el Rector General o las rectorías de los centros universitarios. Lo anterior implica que tanto mujeres como hombres tienen que ser parte de un grupo o al interior de la institución para acceder a dichos puestos.

“a veces es complicado estar ahí. O sea, se reúnen en restaurantes o en horarios fuera de la oficina. Necesitas no tener otra cosa que hacer” (Ana)

Muchos de los estudios sobre la conformación de grupos y lealtades que se han realizado han mostrado cómo éstos se conforman mayoritariamente de hombres pues las lealtades se generan en espacios masculinos, no pocas veces extrainstitucionales (cantinas, bares, restaurantes) fuera de los horarios de oficina (Zabludowsky, 2014; Tolentino, 2015) con sus respectivas consecuencias para las mujeres.

Otra consideración a nivel institucional es la ubicación del centro universitario. Por ejemplo, en el marco de la importancia que constituye para una mujer directiva el apoyo de una red de familiares para el cuidado de los hijos, los centros universitarios regionales que permiten menores distancias de recorrido hogar-trabajo, o la existencia de una red más amplia de apoyo, podría favorecer la incorporación de mujeres a puestos directivos.

“Pues aquí vive mi mamá y mi hermana cuando algo se ofrece ahí están. Además las distancias me permiten salir a comer, hacer tareas con ellos y regresar.” (Sofía)

La idea anterior además es viable si consideramos que en la dirección académica de los CUR existe un porcentaje mayor de participación femenina que en los CUT (un 33.3 contra un 36.6 por ciento respectivamente).

La institución regional o temática facilita conciliación o no.

En el caso del Sistema Nacional de Investigadores es distinto, pues ahí se evalúa la producción individual, y aunque el impacto de la vida doméstica, las prácticas de crianza y cuidado pasan factura a algunas mujeres, el logro de éste reconocimiento no depende de la invitación de “otros” como es el caso de los cargos directivos. Lo anterior no supone que las mujeres no enfrenten complicaciones para su ingreso o permanencia en el SNI.

III. CONCLUSIONES

De acuerdo con Castañeda y Contreras es necesario construir un marco teórico que permita “dar cuenta de la constitución de la subjetividad femenina y sus experiencias, en un contexto marcado por procesos de individualización y transformaciones globales y que cuestionen desde las biografías personales de las mujeres los pilares que se dicen dan forma y organizan la amalgama identitaria de las mujeres: la maternidad y el ser para otros.” (2017: 14)

La necesidad de lo propuesto por estas autoras se evidencia a través de los casos aquí sucintamente presentados pues como se presenta en este documento estas mujeres no niegan a sí mismas la posibilidad de ser y vivirse como mujeres y tanto la formación universitaria como el trabajo juegan ahí un importante papel en la configuración de sus identidades y experiencias en el marco de procesos de individualización.

Los relatos evidencian la persistencia de ciertos modelos tradicionales de lo femenino en donde la responsabilidad de cuidados y crianza en los espacios privados-domésticos es exclusiva de las mujeres.

Una de las preguntas que guiaron este texto fueron ¿Qué otros factores institucionales o no institucionales influyen en las trayectorias de estas mujeres y cuáles de estos factores pudieran ser objeto de intervención institucional? Es evidente que muchos de los obstáculos que enfrentan las mujeres en sus carreras profesionales provienen de las desigualdades persistentes en los ámbitos privado-domésticos. Ante esta idea parecería que las instituciones nada tuvieran que hacer. Sin embargo en un objetivo que rebasa la presente ponencia consideramos que las políticas y programas de inclusión institucionales pueden incidir en la transformación de lo privado en un espacio más igualitario o que al menos represente un menor obstáculo para las trayectorias femeninas.

Por otro lado como respuesta a la segunda pregunta planteada al principio del documento, sobre ¿En qué medida la estructura organizacional y la normatividad de las universidades promueven o no la incorporación de liderazgos femeninos? La respuesta no es del todo clara, sin embargo consideramos que la estructura y designaciones verticales no contribuyen a la promoción de liderazgos femeninos y se identifica la necesidad de pertenecer a un grupo y la dificultad de acceder a él para obtener un puesto directivo de primer nivel.

En el caso de la Universidad de Guadalajara como demuestran algunos datos apuntan a la existencia de factores distintos a los propiamente institucionales como los defintorios en las trayectorias profesionales de mujeres, tales como el tamaño de los centros universitarios, su ubicación geográfica, la disciplina científica, la universidad de origen, entre otros.

Como se mencionó en la introducción esta ponencia forma parte de un trabajo de investigación más amplio. Los datos presentados hasta aquí son apenas una mirada general a lo que constituye las experiencias y trayectorias de las mujeres directivas y científicas de esta institución de educación superior. Una primera visión que nos deja muchas más preguntas que respuestas.

IV. BIBLIOGRAFÍA

Castañeda Rentería, Liliana Ibeth (2019) “¿Nuevas sujetas, nuevas identidades? La vivencia profesional en la configuración de la identidad de género” en Revista Noésis, Núm. 55, pp. 88-108.

Castañeda Rentería, Liliana Ibeth y Contreras, Karla (2017) “Apuntes para el estudio de las identidades femeninas. El desafío entre el modelo hegemónico de feminidad y las experiencias subjetivas” en Revista Intersticios Sociales, Número 13, pp.1-19.

Contreras Tinoco, Karla Alejandra y Castañeda Rentería, Liliana I. (2016) “Tensiones entre el cuerpo productivo de la mujer y la normatividad de género en torno a la maternidad” en Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpo, Emociones y Sociedad (RELACES), Núm. 21, pp. 10-24.

Marrero, Adriana, & Mallada, N. (2009). La Universidad Transformadora. Montevideo: Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

Mingo, Araceli. (2006). ¿Quién mordió la manzana? Sexo, origen social y desempeño en la universidad. México. UNAM/CESU/PUEG/FEC.

Miranda Guerrero, R. (2007). Mujeres, educación superior e igualdad de género. Revista de Investigación Educativa, Núm. 4, pp. 2-30.

Lagarde, Marcela (1990). Sin título. En: web.vigo.es/xenero/profesorado/purificacion_mayobre/identidad.pdf (13 de noviembre de 2015)

Rodríguez Gómez, R. (2000). Educación superior y desarrollo en América Latina. Un ensayo de interpretación. En J. Balán, Políticas de reforma de la educación superior y la universidad latinoamericana hacia el final del milenio, México: UNAM, pp. 19-76.

Tolentino Arellano, H. (2013). Curso de vida e identidades profesionales femeninas: las ejecutivas en la alta dirección empresarial en la Ciudad de México. En M. d. O, Mujeres y diversidad laboral en México, México: Universidad de Guadalajara. pp 200-230.

Universidad de Guadalajara (2017) Estadística Institucional. Disponible en: http://www.copladi.udg.mx/sites/default/files/estadistica_institucional_2017.pdf

Zabludowski, G. (2007). Las mujeres en México: trabajo, educación superior y esferas de poder. En Revista Política y Sociedad, pp. 9-41.

Zabludowsky Kuper, G. (2014). Empresarias y ejecutivas en México: diagnósticos y desafíos. Mujeres y hombres en la dirección de empresas en México. La construcción del futuro: los retos de las Ciencias Sociales en México. Memorias del 4o Congreso Nacional de Ciencias Sociales (págs. 88-108). San Cristobal de las Casas, Chiapas: Comecso.

**CONTROLE SOCIAL SOBRE RECURSOS
FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS EM CENTROS
DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:
A PARTICIPAÇÃO EM QUESTÃO**

BANDEIRA BARCELOS, LUCIANA

CONTROLE SOCIAL SOBRE RECURSOS FINANCEIROS DESCENTRALIZADOS EM CENTROS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: A PARTICIPAÇÃO EM QUESTÃO

I. A TÍTULO DE INTRODUÇÃO...PORQUE TUDO TEM UM COMEÇO

Desde a Constituição Federal de 1988 (CF 1988), a participação, como princípio constitucional, ganhou legitimidade como forma direta de exercício do poder, capaz de alterar a posição do Estado brasileiro, ressignificando, em muitos aspectos, a representação política como desenho único do exercício democrático. Os mecanismos de exercício da participação, entre os quais se inclui o controle sócia, definem o objeto de estudo dessa pesquisa, no que diz respeito à instituição escola. Ambos, exigências legais previstas na CF 1988, e cujo exercício configura ato de cidadania.

Controle social, entendido inicialmente como direito público subjetivo, é constitucionalmente estabelecido no Brasil e traduzido na pesquisa como decorrência da participação — este um princípio constitucional pilar do Estado Democrático de Direito, essência que o distingue em relação a outros modelos de Estado que o precederam. Constitui uma forma de compartilhamento de poder de decisão sobre as políticas, instrumento e expressão da democracia e da cidadania, ainda que com proposições, por vezes, controversas, dada a polissemia que caracteriza o termo e contradições inerentes ao fazer político. Adquire, em meu entendimento, status de condição *sine qua non* para a vida em sociedades que se pretendem democráticas.

Por ser instrumento de expressão da participação, o controle social se alinha ao exercício da cidadania, tal qual preceitua o Art. 205 da CF 1988, ao afirmar que a educação no país “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, e se reafirma na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), ao estabelecer no Art. 22 as finalidades da educação básica.

Por este Artigo, destaca-se a necessidade de formação do educando para o exercício da cidadania, conseqüentemente estimulando a criação, nas escolas, de espaços de vivência democrática, por se tratar de uma forma de contribuir para o desenvolvimento da cultura política, que possibilite aos sujeitos melhores condições para intervir na sociedade, como cidadãos de direitos. Materializam-se, nos espaços escolares, na forma de conselhos e associações, órgãos colegiados, que constituem espaços de vivência democrática, legítimos e de direito, em que essa cidadania tem de ser qualificada e construída na prática.

Especificamente nos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), unidades escolares de oferta de EJA nos níveis fundamental e médio, por meio de ensino semipresencial, por módulos, com atendimento individual presencial, presencial coletivo e online, loci da investigação, instauram-se por meio de Associações de Apoio à Escola (AAE) e por meio de Conselhos Escolares(CE), recentemente criados. Ambos intervêm nas deliberações e no controle social dos recursos que a escola recebe, processo que implica a participação de todos os sujeitos dessas escolas.

As entidades foram estabelecidas como mecanismos de auxílio à democratização da gestão escolar, em função do processo de descentralização de recursos financeiros e de implementação do princípio da gestão democrática nos espaços públicos, previsto no Art. 206, §

IV da CF/1988 e na LDBEN, Lei n. 9394/96, que assegura no Art. 14, a participação da comunidade escolar em conselhos escolares e equivalentes. A legislação indica ainda a possibilidade de progressivos graus de autonomia das unidades escolares da educação básica — pedagógica, administrativa e de gestão financeira —, e tem entre suas funções, o exercício do controle social sobre recursos financeiros aplicados à educação e recebidos diretamente pelas escolas.

Nesse recorte, objetivo refletir sobre a participação dos sujeitos nesses espaços, tomando-a como base do controle social sobre recursos financeiros descentralizados. Discuto, a partir de dados empíricos, sentidos e significados atribuídos por sujeitos jovens, adultos e idosos à participação e exercício do controle social.

Apesar de contradições presentes na origem, considero que AAE e Conselhos Escolares podem representar, para sujeitos jovens e adultos, especificamente, espaços possíveis para o exercício democrático, o que poderá contribuir para a democratização das relações de poder nesses espaços, pelo exercício da participação e sustento a tese de que práticas políticas de formação cidadã, desenvolvidas em espaços escolares, podem contribuir para a melhoria da qualidade da gestão pública escolar.

II. PERCURSO METODOLÓGICO

Na pesquisa em referência, aponto a condição humana da pluralidade, que se manifesta na capacidade de agir e reagir, de ocupar os espaços públicos — própria da condição humana — como parte do fio condutor pelo qual interpretei os dados obtidos.

Espaço público para Arendt (2015) significa o espaço do “aparecimento do homem”, o espaço do debate político, de revelação do sujeito, quando se é visto e ouvido pelo outro, assim como quando se ouve e percebe-se o outro. Portanto, na perspectiva da autora, é o espaço do agir humano, que se dá por meio da ação e do discurso e onde se produzem acordos entre homens.

Compreender a capacidade de agir, que adquire sentido com o discurso que a acompanha, e suas características — a ilimitabilidade, ou seja a capacidade de “romper limites e transpor todas as fronteiras” (ARENDDT 2015:236) e a imprevisibilidade, ou seja a incapacidade de revelar de antemão todas as consequências de uma ação que se inicia, pois “a ação só se revela plenamente para o contador de histórias, ou seja, para o olhar retrospectivo do historiador” (ARENDDT 2015:238) — é essencial para o entendimento de meu objeto.

A imprevisibilidade e a ilimitabilidade, enquanto características da condição humana, impossibilitam calcular o impacto e as consequências de nossas ações cotidianas. Temos a ilusão de que sabemos ou de que pensamos saber, em função de nossas experiências, onde tais ações podem nos levar sem, entretanto, ter controle sobre uma ação iniciada ou na qual intervimos, por não termos domínio sobre ações humanas, por sermos seres inconclusos, em permanente construção/reconstrução, que se completam nos diversos espaços de convivência humana e, por isso mesmo, passíveis de mudanças permanentemente.

Na busca por referenciais para compreender o modo como o controle social se institui nas AAE dos CEJA e contribuí para a gestão escolar, aproximei-me dos teóricos da complexidade, como Morin (2010) e Ardoino (2001).

Ambos apontam a necessidade de “ver em relação”, e destacam a interdependência entre os diversos componentes que integram o conhecimento, resguardando singularidades, sem perder

de vista complexidades, e intentando compreender o objeto como parte de um contexto maior que só ganha sentido se compreendido em relação a esse contexto.

Refletir sobre o que ocorre nos CEJA, me desloca para compreender concepções dos sujeitos sobre usos dos recursos financeiros que chegam a esta unidade escolar, obrigando-me a interpretar possíveis apreensões conceituais dos sujeitos e os modos como interagem nesse espaço e os contextos em que se dão essas experiências. Para isso, necessário se faz explicitar minha compreensão de experiência, tomada de Larrosa (2002:21) que a concebe como “o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Como algo que impacta e modifica, direta e profundamente, os sujeitos envolvidos no processo.

Certeau (2011:41) também contribuiu para esse debate, se considerarmos a ação dos sujeitos ao intervir e modificar o presente, em conjunto com outros seres humanos, e admitirmos que “essas maneiras de fazer constituem as mil práticas, pelas quais usuários se apropriam do espaço organizado pelas técnicas da produção sociocultural”, ou seja, quais são as “maneiras diferentes de marcar socialmente o desvio operado num dado com uma prática”. (CERTEAU 2011:11).

No caso específico, meu interesse residiu em ocupar-me em compreender como têm sido apropriados e gerenciados esses recursos no interior dos espaços escolares, ou seja, captar concepções de sujeitos que circulam nesses espaços como, por que e para que se participa e se exerce o controle social nesses espaços no dia a dia. A pesquisa voltou-se, assim, para compreender como se faz o exercício do controle social sobre recursos financeiros que chegam às escolas CEJA, em nível micro, na esperança de apreender “possibilidades de futuro” presentes nas brechas interpostas entre o dizer e o fazer, buscando conhecer os “caminhos sinuosos que se percebem nas astúcias táticas das práticas ordinárias”. (CERTEAU 2011:13).

Controle social, nesse estudo, foi compreendido inicialmente como direito público subjetivo, à semelhança do direito à educação, não apenas relacionado à fiscalização de uma política em curso, mas principalmente como possibilidade de intervenção nos processos de gestão financeira no âmbito escolar. Este controle está diretamente relacionado à participação em escolas de modalidade EJA, e ensino semipresencial, com especificidades e singularidades a serem consideradas quando da formulação e implementação de políticas públicas.

Assumindo tal perspectiva, não reduzi a importância dos procedimentos legalmente instituídos para a gestão financeira em unidades escolares públicas, especialmente em ambientes de CEJA, diferentes de ambientes das demais unidades escolares, mas chamo a atenção para o fato de que, em ambientes complexos, como os que envolvem a convivência humana, tais procedimentos são insuficientes para abarcar a gama de situações que podem gerar. Para que esses espaços funcionem é preciso, a exemplo do autor, confiar na inteligência e na inventividade do "mais fraco", em sua capacidade de apropriar-se e utilizar-se das margens de manobra possibilitadas pelo próprio sistema, acreditando que “o cotidiano se inventa com mil maneiras de caça não autorizada”. (CERTEAU 2011:p. 38).

Nesse sentido, a opção por um modelo quantiquantitativo de pesquisa, levado a termo por meio da definição de uma amostra seguindo critérios, para ser o campo onde testei minha hipótese, se torna relevante, pois possibilita o cruzamento de interpretações de dados quantitativos com observações empíricas e aportes teóricos, de modo a ampliar a confiança de que as interpretações realizadas sejam mais do que produto de alguma situação particular.

Utilizei como fontes de pesquisa, documentos legais nacionais e acordos internacionais dos quais o país é signatário; dados estatísticos das escolas, extraídos do Educacenso; além de

outros que relatavam a atuação dos CEJA da amostra e que poderiam ser interpretados segundo a função desse espaço institucional.

E como procedimentos para a coleta de dados: a observação direta do espaço escolar e dos sujeitos, no dia a dia, com registro em diário de campo; o levantamento documental, selecionando materiais em acordo com os objetivos da pesquisa; aplicação de questionários semiestruturados a alunos, professores e funcionários das unidades pesquisadas e entrevistas semiestruturadas realizadas com gestores.

III. DIALOGANDO COM DADOS DA PESQUISA

Foram alcançados 1589 informantes, em cinco unidades CEJA, assim distribuídos: 1513 estudantes, 59 professores, 10 gestores e 7 funcionários. Neste recorte, como dito anteriormente, discutirei, a partir dos dados empíricos, sentidos e significados atribuídos por estudantes jovens, adultos e idosos, à participação nesses espaços, tomada como base para o exercício do controle social sobre recursos financeiros.

Os dados obtidos por meio dos instrumentos de pesquisa, utilizados conforme a metodologia proposta, me forneceram indícios para compreender de que modo esses praticantes lidam com recursos no ambiente escolar; como, por que e para que se participa e se exerce o controle social sobre recursos financeiros descentralizados no cotidiano de um CEJA; o modo como operam instrumentos e práticas que envolvem o processo de gestão, e como essa compreensão e utilização impactam a vida escolar.

III.1 *Participação e controle social*

Participação constituiu a primeira categoria analítica desta investigação. Emergiu em diversos momentos ao longo de todo o questionário aplicado, mesmo em questões não diretamente relacionadas ao termo. As respostas obtidas apresentaram várias formulações, com diferentes conteúdos, evidenciando que os sujeitos da pesquisa têm entendimentos diversos sobre sentidos e significados da participação, e muito a dizer sobre o que ocorre no cotidiano de suas unidades escolares.

A diversidade de conteúdos dessas respostas me levaram a optar por organizá-los didaticamente, agrupando-os conforme os conteúdos identificados: a) pertencimento, concentrando respostas relacionadas à participação como condição de matrícula ou atuação no CEJA; b) pedagógico, com respostas relacionadas à participação como possibilidade de intervir e modificar o tempo pedagógico do CEJA; c) político, relacionado ao entendimento da participação como direito; d) tomada da palavra em espaço público, concentrando respostas relacionadas à possibilidade de os sujeitos se fazerem ouvir nesse espaço, emitindo opiniões e estabelecendo diálogo.

Como obtive não participação como outra possibilidade, indicando motivos pelos quais os sujeitos não precisam ou não devem participar e conseqüentemente exercer o controle social no CEJA, tratei as justificativas apresentadas em oposição ao conteúdo da participação.

A categoria controle social se estabeleceu a partir dos conteúdos identificados na categoria participação, considerada nesta investigação como base para o controle social. Ao identificar os conteúdos da participação, que emergiram de respostas de estudantes, aos questionários da pesquisa, encontrei conteúdos que também se relacionam ao exercício do controle social nas AAE e Conselhos Escolares dos CEJA.

Os conteúdos identificados na categoria participação me forneceram pistas para compreender o modo como sujeitos elaboram e vivenciam a participação no CEJA, como lidam com essa questão no ambiente escolar, identificando compreensões e aspectos em que desejam intervir nestes espaços. Pude assim relacionar os conteúdos da participação ao exercício do controle social, buscando identificar como compreendem este conceito e, na sequência, os usos que dele devem fazer no cotidiano, o modo como operam instrumentos e práticas que envolvem esse processo, intencionando compreender possíveis impactos na gestão escolar.

Sobre a importância da participação no CEJA de um modo geral, ajudando a decidir o que deveria ser feito para melhor funcionamento da escola, 84% dos estudantes responderam afirmativamente, notadamente quando essa participação se referia a possibilidade de intervenção no pedagógico.

Referindo-me especificamente ao exercício do controle social sobre recursos financeiros, a estudantes foi formulada a seguinte questão “Acha importante ser convidado a dar sua opinião em relação a questões da escola que envolvem recursos financeiros?”. Dos 1.513 participantes da pesquisa, 1.099 responderam a questão. Desses, apenas 52% afirmaram ser importante “opinar” na gestão financeira. Dado que difere do obtido na questão anterior, referida à participação de um modo geral, em que 84% dos estudantes mostraram-se favoráveis.

Surpreendentemente, entre os 48% de estudantes que se mostraram contrários a participar na gestão financeira, encontrei muitos que, na questão anterior que se referia à participação de um modo geral, mostraram-se favoráveis, evidenciando talvez receio quando a participação referia-se à gestão financeira. Percebe-se uma certa dicotomia entre os sentidos de participação, quando esta se refere à gestão financeira — traduzida, no âmbito dessa investigação, como exercício do controle social sobre recursos financeiros descentralizados. Embora 84% admita participar da gestão na escola, apenas 52% o admite em ações ligadas à gestão financeira.

Perguntando por que se mostravam favoráveis ou não ao envolvimento em questões relacionadas à gestão financeira, vários motivos justificaram a importância ou não dessa participação.

Entre os estudantes que se mostraram favoráveis ao exercício do controle social (52%), a tomada da palavra e ocupação de espaço público (72%) foi o conteúdo mais presente nesta categoria, apresentando-se de modo consistente e bastante visível em todos os CEJA pesquisados. Na sequência, embora com menor frequência, surgiram justificativas ligadas ao conteúdo político (29%), cuja predominância se alternou entre os CEJA. Os conteúdos pertencimento e pedagógico não se fizeram presentes de modo explícito nessa categoria, embora possam ser vislumbrados nos entrelaçamentos entre os conteúdos identificados. Muitos afirmaram que devem opinar, intervir nesse espaço, que têm esse direito, porque são alunos da escola e, por este motivo, fazem a escola, e por que não dizer, pertencem a essa escola e, portanto, estariam aptos a agir e modificar esse espaço.

Estudantes, justificando a necessidade de envolvimento na gestão financeira da escola, discorreram sobre a possibilidade e a importância de se fazerem ouvir nesses espaços, emitindo opiniões e estabelecendo o diálogo, explicando os motivos porque consideram essa ação relevante e detalhando modos pelos quais podem/devem tomar a palavra e ocupar esse espaço, afirmativas que considerei como parte integrante do conteúdo tomada da palavra e ocupação de espaço público.

Para estudantes existem: “pontos de vista diferentes” e “duas cabeças pensam melhor”, explicações que evidenciam a compreensão sobre a pluralidade humana, a condição que nos torna iguais enquanto espécie e, por isso, permite que reconheçamos um ao outro em condição de

igualdade; ao mesmo tempo, permite resguardar nossas diferenças como indivíduos que veem e ouvem em posições diferentes, capazes de propor soluções diversas para uma mesma questão.

Com essas explicações, reafirmaram que “têm a visão mais profunda do que precisam”; que “às vezes nós alunos podemos perceber algo que a direção da escola ainda não percebeu”, afirmações que parecem indicar modos de controle que se dispõem a exercer, pela vivência cotidiana que usufruem nos espaços escolares.

Reconhecem, ainda, a necessidade de participar da gestão financeira, por diversos motivos que, ditos de forma diferente, são semelhantes no conteúdo: “precisamos saber o que acontece com as finanças que são enviadas para o CEJA”; “saber como a verba pública é empregada”. Para eles, a participação na gestão financeira serve “para melhor entendimento”; para “estabelecer as prioridades”; “entender melhor com que está gastando”; “e contribuir para o futuro, não só meu, mas pra várias gerações que usarem”.

A percepção da relevância do controle social sobre recursos públicos, como demonstrado, se complementa com a perspectiva de como podem contribuir para exercê-lo, o que pode ser feito, segundo estudantes, de diferentes modos: “pela troca de informação que ajuda no crescimento da escola”; “dar ideias novas”; porque podemos “ajudar a acertar os erros”; “porque alguns alunos podem ter opiniões construtivas”. Estas afirmações reforçam o sentido da pluralidade humana, que não nega a variedade de formas de pensar, mas se manifesta na capacidade de agir em conjunto com outros seres humanos, conseguindo, por meio do diálogo, avançar rumo à construção do bem comum.

Em relação aos modos como propõem tomar a palavra e ocupar o espaço público, percebo diferenças de posicionamento; há sujeitos que acreditam poder intervir e modificar esse espaço e outros que esperam apenas opinar, serem informados, o que pode ser percebido nas afirmações destacadas: “para estarmos cientes”; porque “eu fico informada e informo um colega também” e, especialmente, “para não ter que reclamar contra o que não sabe”, e assim “ter mais confiança na instituição”. Como se observa, muitas evidenciam uma postura passiva em relação ao envolvimento em questões de cunho financeiro, mas podem indicar o início de uma tomada de posição, que identifiquei como um primeiro movimento rumo à tomada da palavra e à ocupação de espaço público.

Estudantes também alertaram para a necessidade de participar na gestão financeira, exercendo controle social, porque “nós merecemos respeito”; “do jeito que anda o Brasil, desvio de verbas é frequente”, o que atribuo ao momento político do país e do estado do Rio de Janeiro, demonstrando que estão atentos à realidade política que vivemos. Também apontam a possibilidade de não serem ouvidos: “quem garante que irão ouvir nossa opinião e respeitá-la?”

O conteúdo político, também identificado nas respostas obtidas, foi associado à necessidade de envolvimento na gestão financeira, como reconhecimento de um direito e entendimento de que a escola é um espaço público, que pertence a todos, e para o qual a contribuição de todos se faz necessária. Do mesmo modo, este conteúdo imbrica-se com o da tomada da palavra e ocupação de espaço público e relaciona-se ao exercício da cidadania.

Estudantes afirmaram, ainda, que podem controlar a gestão financeira do CEJA, porque este “é um direito”; porque “sou contribuinte, pago impostos”; porque “faço parte dela e é com o dinheiro do povo que talvez ela funcione”; porque “a escola é pública”. Demonstram saber que serviços públicos como a educação são mantidos pela população, e, por isso, “nós alunos temos o direito de saber para onde é destinada a verba dos nossos impostos”. E a lógica de compreensão segue: “o gerente de uma padaria não sai gastando sem chamar o dono para avaliar os gastos”, e

por isso “precisamos saber o que vem de recurso, onde está sendo investido”, e esta é “uma forma de incentivar a cidadania e exercermos nossos direitos como contribuintes”.

Reafirmam esse entendimento de a escola ser um espaço público, que pertence a todos, porque “ela [a escola] também é minha”; e “eu vou estar cuidando do que é meu”, “vou saber onde estão sendo aplicadas as verbas”. E destacam a importância de agir desse modo por uma “questão de transparência”; “uma questão de visibilidade na gestão e bom uso da verba”.

E parecem saber que o controle social depende dos usuários, “para não haver gastos desnecessários”; “para evitar que os recursos sejam desviados. Vivemos num país corrupto e o dinheiro é a raiz de todos os males”. Como se observa, o discurso corrente da corrupção "endêmica" parece estar também apropriado pelos estudantes que, contraditoriamente, ao se considerarem sujeitos de direito para exercer o controle social, afastam uma forma de pensar que julga toda a sociedade como irresponsável ao lidar com recursos públicos.

O não exercício do controle social é justificado sob vários argumentos por 48% dos estudantes. Destaca-se que o não exercício do controle social no que diz respeito à gestão financeira do CEJA é atribuído à pouca presença que têm no CEJA, decorrente da falta de tempo e ao fato de o modelo ter os alunos como "passageiros", ou seja, a mobilidade dos estudantes que permanecem na escola em tempos restritos, o que justificaria não serem eles os atores privilegiados a exercerem o controle social na gestão financeira.

Outros declararam que não o fazem porque “isso não diz respeito ao aluno”; que “minha finalidade é só estudar”, e que “nós só queremos que a escola funcione de maneira melhor para todos”. Mas há os que pensam que “alunos não devem se envolver nas questões financeiras”; nem veem necessidade, nem consideram relevante, entendendo que cabe ao diretor, porque “minha opinião não mudaria nada”. Essas afirmações talvez evidenciem a pouca clareza e conhecimento sobre o que significa a gestão democrática em uma escola pública no país, até agora, pela tradição autoritária de nossa formação, e pelo fato de, reforçando observação já feita, se atribuir à maior escolaridade uma competência para a gestão que negaria a possibilidade de que quaisquer outros a realizem, coletivamente.

Estudantes ainda se declararam contrários ao exercício do controle social na gestão financeira porque não se sentem competentes ou habilitados para isto. Afirmações como: “não sei ao certo, é preciso estar muito inteirado do funcionamento para poder opinar”; “não entendo de finanças”; “tem que ser pessoas adequadas com instrução de uma boa gestão / administração”, reforçam a necessidade do exercício do controle social no cotidiano escolar, desfazendo a ideia internalizada de que sujeitos da EJA não são capazes de exercê-lo.

IV. À GUIA DE CONCLUSÃO

Dados produzidos pela pesquisa permitem inferir que participar, nos espaços de vivência democrática que se materializam nos ambientes escolares, exercendo o controle social especificamente sobre recursos financeiros descentralizados, contribui para a construção de interesses coletivos e para a visibilização e atendimento a demandas de diferentes parcelas da sociedade auxiliando, dessa maneira, a divulgação e efetivação de direitos garantidos constitucionalmente, e ajudam a “assumir este país democraticamente”, tal como propunha Freire (2009:1).

Indícios encontrados nos conteúdos que emergiram das categorias investigadas e em algumas práticas observadas no campo empírico sustentam a validade da hipótese formulada, e,

junto ao referencial teórico adotado, lhe dão fundamento; entretanto, os limites que a realidade impõe a esse exercício, decorrentes de diversos fatores, intrínsecos e extrínsecos ao ambiente escolar, comprometem a efetividade dessas práticas, e evidenciam, tal como afirmava Freire (2009), o trabalho imenso a ser feito, a fim de que jovens, adultos e idosos possam fazer ouvir suas vozes e exercer sua cidadania.

Entre os conteúdos que emergiram das categorias participação e controle social, notadamente entre estudantes, destacou-se a compreensão da participação como possibilidade de intervenção no pedagógico, a respeito do qual têm muito a dizer, mas dissociadamente das questões financeiras que o sustentam. Estudantes admitem a possibilidade de envolver-se em questões pedagógicas, e até mesmo administrativas, opinando, informando-se e propondo alterações, mas um número considerável não se vê envolvido em questões que fujam ao viés pedagógico, que consideram o único adequado a estudantes.

Mas outra compreensão foi percebida em muitas respostas de estudantes, que consideram a participação um direito e admitem envolver-se em todas as áreas, sejam administrativa, pedagógica ou financeira, embora desconfiando que o sistema queira, de fato, suas contribuições, muitas vezes desvalorizadas. A compreensão de controle social como direito subjetivo poderia favorecer como conteúdo da formação acadêmica, explicitando e fazendo-os vivenciarem condições necessárias para seu exercício, requerendo do Estado o cumprimento desse direito.

De modo geral, percebe-se pelos dados produzidos a dificuldade de se efetivar relações mais horizontais, em todos os aspectos que a pesquisa tentou capturar. O que parece comprometer os ainda incipientes princípios democráticos que a CF 1988 preceitua e que a LDBEN reafirma, como prática cotidiana da gestão nos CEJA.

Fatores restritivos das práticas democráticas, que representam obstáculos no processo de descentralização financeira, indicam a necessidade urgente de se repensarem espaços de participação na escola e o modo como vêm sendo utilizados, a começar pelo significado do termo participação, cuja lógica constitucional como instrumento de democracia direta ainda hoje não foi regulada.

Implica, portanto, exercício cada vez maior da participação em todas as instâncias e com diferentes mecanismos, pelo reconhecimento do direito de todos à participação direta na formulação, execução e fiscalização de políticas públicas que objetivem atender necessidades prioritárias da população — o exercício do controle social.

Em síntese, exercício de cidadania. Esta, uma tarefa de toda a sociedade, mas que encontra refúgio especialmente nos espaços escolares, pelo caráter educativo que conforma essas instituições.

Ajudar a disseminar essa ideia, dando visibilidade aos diferentes modos pelos quais os sujeitos da EJA compreendem e vivenciam os conceitos investigados — participação e controle social sobre recursos financeiros descentralizados — considera a necessidade de impulsionar e valorizar mecanismos de reforço a iniciativas populares que a própria legislação possibilita, afirmando ser indispensável ampliar e qualificar espaços institucionais que se ponham a serviço da população. Esta sintetiza a contribuição última desta investigação ao campo da EJA.

V. REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. A condição humana. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2015.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

BRASIL. Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei que fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em out. 2011.

CERTEAU, Michel de. A invenção do cotidiano: artes de fazer. Rio de Janeiro: Vozes. 2011.

LARROSA, Jorge Bondía, Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n.19, p.20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

SCUASSANTE, Priscyla Mathias. A participação popular, prevista na Constituição Federal de 1988, garante efetivamente a realização do Estado Democrático de Direito? Disponível em <http://www.ambito-juridico.com.br>. Acesso em ago. 2013.

**CONTENIDO, SENTIDO Y EDUCACIÓN:
UNA APROXIMACIÓN SOCIOLÓGICA
SOBRE LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL
DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA**

CERVANTES GARCÍA, OSVALDO RAMSÉS

CONTENIDO, SENTIDO Y EDUCACIÓN: UNA APROXIMACIÓN SOCIOLOGICA SOBRE LA CONSTRUCCIÓN INSTITUCIONAL DE LA DESIGUALDAD EDUCATIVA

I. SOBRE LA DESIGUALDAD, MÉXICO Y LA EDUCACIÓN

La noción teórica de la desigualdad, posee muchos matices, ya que, dicho concepto es estudiado y ocupado para el análisis, desde campos muy diversos, no solo dentro de la academia, sino también, en los enfoques de política pública o de medición económica y financiera, lo que hace de su sistematización científica todo un reto de delimitación conceptual.

Debemos reconocer de inicio, que la desigualdad es un concepto contrapuesto, es decir, tiene una contraparte positiva, la igualdad, si concebimos ambas nociones como parte fundamental de su propia explicación, podremos principiar, en el entendimiento del término que queremos advertir aquí. Entonces, al trabajar sobre la dualidad, igualdad / desigualdad, hacemos referencia a la forma en que se distribuyen los beneficios, simbólicos y materiales, entre una población específica, habría por cierto, que determinar también, entre qué grupo poblacional y que bienes serán permutados, para medir de mejor manera las condiciones de igualdad o desigualdad, según sea el caso (Martínez-Rizo 2012: 30).

En este sentido, la desigualdad se puede concebir, como una asimétrica división de los recursos existentes entre una colectividad determinada, sin embargo, no solo correspondemos a tomar en cuenta el factor cuantitativo y descriptivo de la desigualdad, ya que esta disímil distribución no solo surge en términos económicos, y no se explica unívocamente por su propia naturaleza conceptual, puesto que también su existencia, es parte fundamental de procesos sociales más complejos, en donde las variables intervinientes son sustanciales, para entender de forma holística la constitución de la desemejanza social.

Lo anterior, nos remite especialmente a entender que la desigualdad no es fortuita o biológica, es una condición construida socioculturalmente, ya que, desde el siglo XVII, se ha argumentado que los hombres somos iguales por nuestra innata condición humana, por lo que la persistencia histórica de diferencias económicas, políticas, sociales y simbólicas, es aún causa de cuestionamiento científico y público (Otero / Di Virgilio / Boniolo 2010: 11). No obstante, la sociedad se perpetua, con base en un orden que fija estratificaciones socioeconómicas, para con esta división, exaltar las distinciones de unos y otros, con el fin de basar en ello, la distribución de beneficios materiales, como el dinero y los alimentos, y bienes figurados, como el poder, el status o la nobleza.

Justo por la dimensión social de la desigualdad, se ha convenido en los últimos años, a ligar el concepto mencionado, con la pobreza, esto para cuantificar de forma eficiente el problema, y además, proponer soluciones que atiendan de modo “multidimensional” las brechas de desemejanza que imperan actualmente en el mundo. Teruel (2014), da cuenta de cómo la concepción de pobreza va estrechamente ligada con la desigualdad, ya que los organismos institucionales a nivel internacional, miden con indicadores de ingreso económico el contraste entre estratos sociales, lo que resulta en números que describen los niveles de desigualdad económica, especialmente.

La pobreza, se define recurrentemente con base en las metodologías de su medición, como la carencia e impedimento de una persona para ejercer plenamente sus derechos para el desarrollo social, ya que se encuentra en una escasez tal, que no puede ni con todos sus ingresos, adquirir mínimamente los recursos necesarios para su supervivencia diaria (Teruel 2014: 20).

Ahora bien, dentro del esquema de la pobreza, la desigualdad figura al contrastar cifras que demuestran, que mientras algunos sujetos carecen de los mínimos necesarios, otros tienen excesivas fortunas, todo esto, mediado por un contexto con una profunda y muy marcada distinción social, la cual se palpa en las calles, en términos cualitativos, si de análisis hablamos. Según datos oficiales, en México existen 7.2 millones de personas en pobreza (CONEVAL 2010), es decir, cerca del 8% de la población nacional, no tiene condiciones económicas para satisfacer íntimamente sus requerimientos alimenticios, en contraposición, el 10% más rico del país, concentra el 64.4% de la riqueza nacional (Esquivel 2015: 16). A esto nos referimos empíricamente, cuando de desigualdad se trata.

El panorama nacional es desalentador, ya que a pesar de los intentos gubernamentales por disminuir las brechas económicas entre unos y otros, la desigualdad sigue imperando con números altos en la realidad mexicana. Para el caso educativo, la situación es similar, ya que si bien la cobertura en el nivel básico de enseñanza es muy amplia, el acceso al servicio y su excelencia sigue siendo diferenciado en México.

Una de las formas más efectivas para medir la desigualdad, es el índice de Gini, el cual cuantifica los niveles de agrupación, que existen en la repartición de las entradas económicas que tiene una población determinada, a partir de valores que van del 0 al 1. Si el número resultante del cálculo es más cercano al 0, significa que los niveles de desigualdad son bajos, mientras que cuanto más cercanía haya al 1, más alto será el ítem de desigualdad (Galindo / Ríos 2015: 2).

Con base en la medición de Gini, Martínez-Rizo (2012: 31), analiza la desigualdad educativa en México, proporcionando dos datos fundamentales, por un lado, el de la media educativa por años cursados de la población, y por otro, el índice de desigualdad de cada entidad federativa, esto se encuentra medido en décadas, lo que muestra un avance poco significativo en la mayoría de las regiones del país. Un ejemplo de la disparidad educacional, es el caso de Chiapas, que en el 2010, obtiene una media de 6.7 años de escolaridad por habitante, y un Gini, de 0.40; en oposición, la Ciudad de México, tiene una media de 10.5 años, y un índice de, 0.23.

Lo anterior, demuestra la desigualdad entre los habitantes del país, ya que, como los datos de Martínez-Rizo lo demuestran, aquellos más cercanos a los entornos urbanos, tendrán una menor desigualdad educativa, así como un mayor número de años cursados en el colegio, mientras que, quienes viven en entornos más rurales y poco industrializados, poseerán menos años de escolaridad y mayor semejanza en la distribución igualitaria de los bienes educativos, la brecha puede ser pequeña, o como en el caso de Chiapas y la capital del país, casi del doble de distancia.

En este entendido, la problemática de la desigualdad económica también afecta de forma sustancial, el campo de la educación nacional, ya que vemos en esta las semejanzas marcadas por la propia segmentación estratificada de la demografía nacional, lo que da cuenta de cómo los procesos sociales, afectan también y en múltiples niveles, las condiciones de desigualdad educativa.

Lo mencionado, se debe a que son las zonas menos industrializadas, las que tienen mayor índice de asimetría escolar, lo que se explica solo mediante los procesos económicos de distribución

de la riqueza, que pueden medirse también con los indicadores de pobreza del país, y a su vez, contrastarse con la concentración material del percentil más adinerado de México.

Se deuda reconocer, que nos hallamos en un problema de carácter fundamental, ya que, la existencia de altos niveles de desigualdad educativa, fomenta la necesidad legítima de una reforma que atienda los aspectos formativos del país. Por ejemplo, en México, de la población que comprende a los connacionales de entre los 15 y 65 años de edad, el 35.4% no logro ejercer su derecho a la educación obligatoria, es decir se halla en rezago escolar, si desagregamos el dato, encontraremos que 5 millones son analfabetas, es decir no saben ni leer ni escribir funcionalmente, 10 millones se encuentran sin primaria, y 16, truncaron en los estudios de nivel medio superior (Gil 2018: 305).

El hecho de que casi 31 millones de Mexicanos, fueran violentados en la garantía de la educación, es alarmante, sobre todo porque son los más pobres, quienes engrosan las cifras del rezago en México, esto le da a la desigualdad un rostro, el cual está identificado con la pobreza y en muchas ocasiones, como el caso de Chiapas, que Martínez-Rizo describió con los índices de Gini, tiene también rostro indígena, puesto que es en la zona sur del país donde más se concentran los grupos étnicos, y especialmente en el Estado anteriormente mencionado.

Aunado a lo anterior, se ha demostrado que, los estudiantes mexicanos del nivel básico presentan un atraso importante en áreas mínimas del conocimiento, como por ejemplo, el hecho de que 42 de cada 100 jóvenes evaluados, exhibe dificultades para la comprensión lectora, por otro lado, el 57% de ellos, no posee las habilidades mínimas para resolver problemas matemáticos, mientras que, en ciencias 48% se ostenta con un atraso penosamente notable (Gil 2018: 306).

En este sentido, la desigualdad impacta no solo aspectos de función económica y calidad de vida, sino también, fundamentos tan significativos para la pedagogía, como los aprendizajes de los alumnos, esto muestra la dificultad y alcance del problema, ya que no solo se debe contemplar la distribución material de los recursos escolares, así mismo, se requiere tomar en cuenta, la disparidad en el avance dentro del aula, ya que, como los datos nos describen, existe una semejanza entre algunos estudiantes y otros, puesto que, mientras un 58% tiene capacidades lectoras, 42%, no posee los mínimos para abstraer las ideas centrales de un texto, esto en la lógica revela la existencia de una disconformidad cognitiva, que se produce, si se cruzan los datos de la desigualdad educativa, por la asimétrica relación que la sociedad mantiene en el terreno de lo formativo.

Precisamente, por lo revelador de los hallazgos en torno a la desigualdad, se han construido nociones de política pública, que pretenden desahogar las brechas de semejanza que existen en campos no solo económicos, sino también, educativos. Una de estas soluciones, surge gracias al binomio conceptual, inclusión / exclusión, en el cual se plantea que la educación, es un espacio que rechaza a los grupos marginados y, por ende, debe moverse hacia la inclusión de los desiguales, sin embargo, la mayoría de las políticas se reducen a un único objetivo, la asimilación, basada en el reconocimiento y tolerancia de las diferencias, pero incentivando y legitimando al mismo tiempo, la segmentación asociada a las inclusiones diferenciales, las inequidades propias del sistema educativo, y finalmente, la exclusión total del servicio de formación cognitiva (Bello / Aguilar 2016: 25-30).

En este contexto, las políticas educativas no han sido fructíferas, justamente por su construcción epistemológica de base, ya que, desde la conceptualización de la desigualdad o la exclusión, se parte de errores cualitativos, puesto que, la mirada se centra especialmente en la medición de indicadores macro-estructurales, que no corresponden necesariamente, a la realidad

cotidiana y micro-estructural de quienes viven a diario la desigualdad educativa. Además, en virtud de que solo se ha buscado complacer el acceso de todos al servicio educativo, se han descuidado aspectos como la heterogeneidad del propio sistema escolar, lo que, se refleja en brechas sumamente grandes de desigualdad, especialmente en países multiculturales como México.

Es por la viscosidad del piso educativo mexicano, que la actual administración del presidente Peña Nieto, así como algunas asociaciones civiles e intelectuales, se apegaron al discurso internacional de la calidad educativa, que si bien, tiene como pilar fundamental un principio, al que se le concede razón, puede ser en la exegesis política desmembrado y ocupado a conveniencia.

La idea de la calidad educativa, es bien resumida por Sylvia Schmelkes (2014), quién basada en datos duros sobre la desigualdad educativa en escuelas indígenas de México, liga el principio de la desigual distribución de los recursos, con la idea, redistributiva de administrar bajo el principio de la equidad —que ella abrevia como, dar a cada quién lo que necesita, según su contexto—, la tan añorada calidad educacional. Así pues, se propone intervenir el sistema educativo mexicano, con el cimientamiento de que, si se otorga calidad en el servicio pedagógico que ofrece el gobierno, se aparejarán las brechas de desemejanza cognitiva, entre los grupos marginados y los más privilegiados.

Si bien la intención es correcta, la demanda de la calidad parte de un *input*, es decir, una entrada que el sistema político absorbe y en sus entrañas distorsiona, para proporcionar a los demandantes un *output*, en síntesis, una política pública que responde de forma no siempre adecuada, la exigencia emitida a la instancia gubernamental.

Los ejemplos de lo que escribe, son sumamente cuantiosos en la historia educativa de México, el programa Enciclomedia en el sexenio de Vicente Fox, la Alianza por la Calidad Educativa de Felipe Calderón, con el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), así como, la medición de la excelencia magisterial con los resultados estudiantiles de la prueba ENLACE, todos estos *outputs*, no ayudaron en buena medida a disminuir las distancias entre unos y otros. El fracaso de las intervenciones políticas de los últimos años, se debe principalmente, a que no se reforma lo que ocurre en el aula, y con cambios educativos a capricho sexenal, no se dejan madurar las reformas ya iniciadas en administraciones anteriores, lo que, termina por polarizar el entorno escolar, dejando que la distribución de aprendizajes se genere de la misma manera, que como se distribuye la riqueza fuera del aula escolar, en conclusión, de manera desigual (Gil 2012: 160).

La actual Reforma Educativa, que reformo dos artículos constitucionales, el 3º y el 73º, propugna en su contenido dos aspectos centrales; en la transformación de la tercer directiva constitucional, se agrega al derecho de cada mexicano, el imperativo de la calidad educativa, mientras que en la fracción XXV del septuagésimo tercer mandato, se le otorga al congreso la facultad de crear el Servicio Profesional Docente, en aras de evaluar el desempeño de los maestros, para condicionar su ingreso y permanencia en el trabajo magisterial, esto para garantizar que la educación recibida sea de calidad. En este sentido, la institución política, el Estado mexicano, y la Secretaría de Educación pública, se apropian de la construcción simbólica y material, de la nueva educación mexicana, por lo que es importante, analizar, con el matiz de la desigualdad, que disposiciones imprimen desde el rol institutivo, al problema mencionado en este primer apartado.

II. DISCURSO, INSTITUCIONES Y SENTIDO

Preguntémonos de inicio, qué harían los gobiernos actuales sin la existencia de los discursos; ya que son estos quienes construyen espacios simbólicos, espacios, en donde las palabras adquieren

poder, en donde lo velado toma sentido, donde los significantes se tornan significados, espacios donde la política concede para el buen espectador, su verdadera cara.

Para entender la importancia del discurso, empecemos por precisar la noción proferida por Laclau (2004), quien define los discursos como “totalidades estructuradas que articulan elementos tanto lingüísticos como no lingüísticos” (: 13), esta noción permite entender el discurso como un conjunto de elementos simbólicos, que importan por su connotación y no por su presentación, es decir, son discursivos en tanto se develan como implícitos y estructurales.

Por otro lado, Giménez (2008) encuentra que discurso viene de la etimología del latín *discurrere*, que significa fluir, para finalmente recuperar a Greimas en su primer volumen de Seomtique (1979), quién define el término, como un “proceso semiótico” que como también puntualiza Laclau, puede ser o no ser filológico, sin embargo, Greimas le da a su definición la capacidad práctico simbólica, que interesa para el presente trabajo.

Entendiendo el discurso como una práctica socialmente simbólica, es como se puede dimensionar la importancia de las disposiciones sensoriales en la política, ya que el discurso será para esta, un principio ordenador de sus estructuras y acciones. Cabe aclarar que, en el marco de esta investigación, el discurso es una fuente importante de información, que nos permite comprender a fondo las más ínfimas motivaciones y percepciones sensoriales, tanto de los sujetos que planificaron la reforma educativa, como de las instituciones que instrumentarán dicha política, esto abre la posibilidad de prever los principios organizativos de las prácticas gubernamentales, en el terreno de la educación pública.

Esta totalidad estructurada que articula elementos diferenciales, a la que hace referencia Laclau cuando escribe sobre el discurso, nos remite necesariamente al concepto de sentido, que es en la sociología, una de las nociones teóricas más importantes para entender el análisis de lo sociocultural, inicialmente y de manera más específica, puede identificarse dicha concepción, en el análisis de Weber (1994) sobre la acción social, en este apartado el investigador alemán señala que:

Por “sentido” entenderemos el sentido mentado y subjetivo de los sujetos de la acción, bien a) existente de hecho: a) en un caso históricamente dado, β) como promedio y de un modo aproximado, en una determinada masa de casos: bien b) como construido en un tipo ideal con actores de este carácter. En modo alguno se trata de un sentido “objetivamente justo” o de un sentido “verdadero” metafísicamente fundado (: 6).

La construcción ofrecida por Weber en *Economía y Sociedad*, ilustra para el sentido un concepto que permite identificar las cargas valorativas, como intangibles y particulares de los sujetos, que coadyuvan a la estructuración y ordenamiento de sus formas de acción social; convirtiendo al sentido en un principio de disposiciones prácticas dentro de la sociedad.

Debemos precisar que, para este trabajo, el sentido que se busca interesa en la medida de ser un sentido subjetivo, es decir, interiorizado por los sujetos y las instituciones, y no un sentido objetivado que se presente externo a las mismas. Esto debido a que la subjetivación de los significados, permitirá llevar el análisis a un plano en donde las matrices de dirección práctica, son establecidas de manera intencional, de modo que podremos establecer mejor las intenciones implícitas, justificadas en primera instancia por la subjetividad, y no por la disposición reglamentaria del entorno.

Además, se debe decir que el sentido será siempre pensado como un constructo dicotómico, tal como Greimas lo expuso en su texto, *Du Sens*. En dicho texto el autor establece que las manifestaciones de significado se bifurcan en dos aspectos principales, en un inicio, dentro del plano de la expresión, siendo en un primer momento, forma fonológica con fondo fonético, para pasar en un segundo tiempo a presentarse, como contenido gramatical con significado semántico (Greimas 1970: 94).

Este principio, funda que los sentidos se construyen cuando una imagen acústica (palabra), adquiere dentro de un contexto cultural determinado, un significado específico (sentido), de esta manera el análisis semántico de los textos, devela la manera en que se configuran los contenidos gramaticales de una forma fonética, para permitir al analista, un estudio cercano a lo que realmente las palabras significan dentro de un texto concreto.

Ahora bien, si partimos de la premisa del sentido, entenderemos que este no se presenta solo y desarticulado, sino que es parte de una condensación significativa, que se estructura dentro de la subjetividad y que condiciona los discursos y por tanto las disposiciones prácticas, a esta condensación, se le conoce en la sociología como representación social.

Jodelet (1993) delimita las representaciones sociales, como un conjunto dual de comprobaciones que, por un lado, son definidas por lo que contienen: “información, imágenes, opiniones, actitudes”, y por el otro, por cómo se corresponden con un objeto o con los otros sujetos (relación con el alter). Así pues, la representación social no es una copia de lo existente, o un arquetipo de lo social; es más bien la relación cognitiva e interiorizada que los individuos establecen con la realidad objetiva.

Para continuar, debemos explicar la forma en que se producen estas representaciones, en donde el concepto clave a revelar, es el de objetivación, que Moscovici (1976) describe como “trasplantar al plano de la observación lo que solo era inferencia o símbolo” (: 77). El proceso de objetivación profiere al momento en el cual, los sujetos materializan, estructuran e ilustran los significados abstractos del mundo extrínseco, es en la objetivación donde lo fonético se transfigura como semántico, por ello este proceso es vital en el entendimiento de este trabajo.

Un último proceso, es el de anclaje, en este momento la representación social relaciona los significados con la parte utilitaria de los mismos (Jodelet 1993: 464-469). En el anclaje se insertan los sentidos dentro de un sistema cognitivo previamente establecido, este importante suceso ayuda a introducir al sujeto novedades cognoscentes, para junto con la objetivación, interpretar el mundo, orientando acciones y formas relacionales de comportamiento.

En este trabajo, se hallaron dentro del análisis algunas representaciones sociales; sin embargo, también se encontraron codificaciones de sentido en lo respectivo a los textos institucionales, lo que nos llevó a cuestionarnos, sobre cómo categorizar dichas condensaciones significativas, ya que propiamente no pertenecían a sujetos expresos, sino a instituciones públicas de orden superior.

Giménez (1975), reconoce que las instituciones de la sociedad global poseen un sistema simbólico, dicho sistema, representa y reproduce en su propia organización, las relaciones de fuerza y poder que el funcionamiento político y social del exterior mantiene. En este entendido, las instituciones si aglutinan símbolos que expresan relativamente significados, aunque como bien lo señala Giménez, estos significados están totalmente relacionados con los códigos simbólicos del mundo en que las instituciones se desarrollan.

En el mismo orden, Giddens (1991) establece cláusulas teóricas de la institucionalidad moderna, en donde la modernidad institucional encarna dos dimensiones principales: una, la de su distanciamiento de todas las convenciones antepuestas de ordenanza social, y otra, la de su capacidad para modelar la identidad y los significados sociales de los individuos, al mismo tiempo que estos también la modelan; en síntesis la institución moderna se fragua como el “reflejo” del “yo” identitario de los sujetos.

Se tiene que indicar también, que la política de esta institución moderna se halla en otra bipolaridad, primero como una política emancipatoria; es decir, avocada a una disociación con el pasado de “tradición y costumbre”, política que encarna en su discurso la disminución de las desigualdades y la opresión, pero que al mismo tiempo tiende en su carácter emancipador, a naturalizar o velar algunas de estas diferenciaciones sociales. El otro eje, es el de la política de vida; como una especie de política libertaria, apoyada en la libre elección de un “estilo de vida” moralmente aprobado, en un orden post-tradicional y relacionado con el desarrollo del “yo”, pero que, en su carácter vital, termina por tergiversar el significado de la libertad (Giddens 1991: 265-275).

Los planteamientos de Giddens sobre las instituciones modernas, no escapan a lo escrito por Giménez, ambos conciben a las instituciones como fuentes secundarias de sentidos; no obstante, Giddens (1998) aporta en su teoría un concepto trascendente para este trabajo: la reflexividad, dicha noción puede ayudarnos a entender la principal característica congénita de las instituciones modernas, que se explicita, como la capacidad de construir un reflejo constante de lo que la sociedad produce en un nivel cognoscitivo, en donde el objetivo no es acumular conocimiento, sino resignificarlo para mantener en dinamismo y discontinuidad a las instituciones modernas.

El proceso reflexivo de las instituciones, abre la puerta a la objetivación, es decir a la absorción de significantes abstractos, para después configurarlos en significados concretos, condensarlos en sentidos estructurados y finalmente proyectarlos extensionalmente, a través de textos, imágenes y otros tantos códigos simbólicos de representación.

Para establecer el concepto de representación social, Jodelet (1993) inicia por fundar, que es la representación, entendiendo esta en dos abecés primordiales: “representar es sustituir a, estar en lugar de” y como “representar es re-presentar, hacer presente en la mente, en la conciencia” (: 475).

Si bien las instituciones no poseen conciencia, si hacen presente lo inexistente, es decir, si re-presentan en sus textos realidades ausentes, donde interpretan lo objetivo del mundo y lo transfiguran en su propia ideario, además, no debe olvidarse que las instituciones son organizaciones de sujetos, quienes sí poseen el factor psicológico de la conciencia, y con ello capacidades de representación social, que desde la reflexividad moldean los sistemas simbólicos de las instituciones, para finalmente darle a estas sus propios conjuntos codificados de sentido.

En este entendido, la categoría conceptual que este trabajo propone para esquematizar los hallazgos de la investigación presente, es la de: representación institucional, comprendiendo este concepto como producto de una institución moderna, insertada en un orden global, dicha institución tendrá como sufijo primordial la capacidad reflexiva de objetivar significados, tanto de los sujetos como de la realidad que la compone, dichas abstracciones se aglutinarán en entramados estructurales de sentido, que fijarán una gramática cultural, es decir, un discurso en el cual el sistema simbólico institucional expresará sus propias representaciones; esto dentro de una reproducción estructurante de las fuerzas y relaciones prácticas de poder social, ya que toda representación institucional debe entenderse como una fuente secundaria de significados.

Así pues, la representación institucional tendrá sus propias codificaciones de sentido, y con ello el poder de la reflexividad, para interiorizar y también proyectar significantes, lo que será entendido como una estructura dialéctica, en donde la representación institucional podrá imponerse simbólicamente y será al mismo tiempo, producto de otras imposiciones subjetivas.

III. DEFINIENDO EL MODELO DE ANÁLISIS ESTRUCTURAL

Es pertinente señalar que el análisis presentado en esta investigación, se sustenta en la construcción metodológica del sociólogo francés, Jean Pierre Hiernaux (1977), construcción que fue traída a México en el 2008, por Hugo José Suárez, en el texto: “*El Sentido y el Método: sociología de la cultura y análisis de contenido*”, publicado por el Colegio de Michoacán y la UNAM.

Inicialmente, se deuda esgrimir, que el Modelo de Análisis Estructural (MAE) del contenido, está sustentado en el principio binario de la cimentación del significado, que fue propuesto fundacionalmente por la lingüística, para el estudio sintagmático de los textos, en este tenor Greimas (1966), advierte que el sentido existe y que su posibilidad de ser descrito, reside en la perspicacia de dilucidar las distinciones sobre las que la realidad toma forma, distinciones, cuyo principio sustancial se arraiga en la manera en que los términos dicotómicos se diferencian y sobreponen unos de otros (citado en Hiernaux 2001: 69).

Este pie teórico es de gran importancia, ya que establece un punto de partida epistémico, que justifica las técnicas de sistematización propuestas en el MAE, por lo que durante todo el análisis encontraremos disociaciones, que buscan desde el estudio semántico develar las tensiones que moldean el sentido. Por otra parte, este modelo metodológico tiene pretensiones verdaderamente ambiciosas, una de estas, es permitirle a su ejecutor construir con base en al análisis estructural binario, conceptos científicos que permitan explicar con categorías propias, los fenómenos observados, así pues, Hiernaux (2001) establece que:

La cuestión de las “binariedades” construidas con fines de conceptualización en el marco de elaboraciones teóricas o problemáticas, trasciende evidentemente la de simples principios semánticos a través de los cuales se constituye el sentido y éste puede ser descrito [...] Si este discurso pudiera evocar algún sueño de megalomanía, podría ser precisamente el de la ciencia, del que puede encontrarse fácilmente claras ilustraciones prácticas, como el intento de Durkheim de elaborar los conceptos de sagrado y de profano (Durkheim, 1990) [...] Construido de modo perfectamente binario y dicotómico, designa modalidades igualmente dicotómicas tanto en materia de producción de sentido como en materia de estructuración correlativa de la dinámica psicoafectiva y de la articulación de ésta con la estructuración de lo social (: 32-33).

En esta lógica megalomaniaca, lo que la presente investigación pretende hacer, es construir el concepto sociológico de representación institucional, para explicar y esquematizar la actual carga de sentidos, que tiene el Estado mexicano sobre la educación, con el motivo de que dicha categoría teórica sirva además a otros, para apoyarse y para explicar fenómenos similares, en contextos desemejantes.

Por tal motivo, este modelo no puede verse reducido a una simple técnica de sistematización de datos, es también una teoría, y claramente un método para construir nuevos paradigmas de explicación social.

Para poder demostrar de manera heurística, esta representación institucional en la presente reforma educativa, ocuparemos algunos conceptos técnicos del MAE, así como su procedimiento,

los cuales nos permitirán identificar las dicotomías que sustentan el sentido y significado de la reforma, y de la desigualdad educativa dentro de ella.

Así pues, Hiernaux (1995) establece que el Modelo de Análisis Estructural, es un método cuya intención es extraer de materiales corpulentos “modelos culturales”, que den explicación a las estructuras de sentido que subyacen en los contenidos, por este motivo, los textos o los discursos no son el objeto del modelo, sino aquello de lo que son “continentes”; es decir, las disposiciones simbólicas que se encuentran implícitas en los textos.

Para que el análisis sea fecundo, es necesario hacer primero, una correcta selección de los materiales a estudiar, los cuales deben permitir una saturación que otorgue al momento de la pesquisa, una correcta identificación de las categorías de análisis que se buscan. Para nuestro caso ocupamos un texto oficial que es trascendental, el cual, fundamenta el basamento de su construcción pedagógica y ontológica de la realidad; nos referimos al texto titulado: Nuevo Modelo Educativo para la Educación Obligatoria, que fue publicado en el 2016, por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Así pues, lo que se mostrará a continuación es el “examen” del nuevo modelo, bajo los criterios técnicos de observación sociológica del MAE.

Como se mencionó al principio, la epistemología del MAE reside en la construcción de un pensamiento binario, de esta manera Hiernaux (1995) insta las primicias, disyunción; “que permite al interior de un mismo género (totalidad), identificar ciertas cosas como existentes y específicas, unas en relación con otras”, y asociación; “la cual coloca a los elementos ya identificados por las disyunciones, en relación de otros elementos, salidos a su vez de otras disyunciones, formando así la “red” y los “atributos de todos ellos” (: 76-75). Dicho sea de paso, estas disyunciones y asociaciones se codifican con los grafos “/” para la disyunción y “|” para la asociación.

En este propósito metodológico de poder analizar materiales voluminosos, el MAE encontró que el estudiar un texto línea por línea puede resultar cansado conforme se avanza la lectura del documento, además de que las distintas unidades de sentido que componen el texto, se agrupan en un “lugar estructural común” y que a pesar de estar dispersas en el material, pueden articularse en una misma unidad de análisis, por esto el modelo, propone encontrar primero estos “lugares comunes”, llamados en usos operativos como *isotopías*; por su etimología “lugares (*topos*) del mismo nivel (*isos*)”, de esta manera se pueden agrupar en “lugares” estructurales, los distintos símbolos encontrados (Hiernaux 1995: 94).

Otra facilidad que otorga el modelo para la sistematización de los sentidos, es la condensación descriptiva, que permite agrupar en una unidad distintas adjetivaciones comunes y sinónimos, sobre una misma categoría (Hiernaux 1995: 96); como ejemplo [Eficacia / Ineficacia \approx Calidad]. Ahora bien, algunos materiales nos permitirán encontrar de manera explícita las oposiciones que requiere el modelo para funcionar, a esto lo llamaremos inverso lleno, pero en caso de que no apareciera una dicotomía clara, se utilizara el vocablo, inverso vacío (Suárez 2008: 122-123). En el caso del inverso vacío es necesario hacer una inferencia, y colocar una contra-definición que pueda constituir el polo faltante, ya que implícitamente todo significativo, adquiere significado al apartarse de lo que no es.

Suárez (2008) establece que existen dos formas de catalogar los símbolos encontrados, en un primer orden bajo la expresión código objeto, que hace referencia a una palabra “protagonista”, que es adjetivada por un segundo orden, conocido como de códigos calificativos. Así, se establece una

forma operativa de organizar las ideas significativas en un texto, un ejemplo breve sería [código objeto ≈ Evaluación; códigos calificativos ≈ Legal y Estandarizada].

Un punto clave es el de la valorización, que nos permite explicitar la “jerarquización” y la “movilización afectiva” que se hallan contenidas en los textos, de esta forma podremos clasificar operativamente los sentidos en dos polos: uno positivo (+) y uno negativo (-), para así identificar que parte de los signos es estimada y que parte no lo es (Suárez 2008: 128). Es necesario, expresar que en algunas ocasiones la valorización puede no aparecer de inmediato en el texto; sin embargo, esto no refiere su inexistencia, debemos ser muy cautelosos a la hora de jerarquizar en positivo y negativo, ya que una mala interpretación podría hacer tendencioso el estudio; no obstante, el contrastar los textos, e inferir lo que subyace, puede ayudarnos a clarificar y a exponer la valorización, a continuación, un ejemplo muy ilustrativo de lo anteriormente dicho.

Se exprese y comunique correctamente, oralmente y por escrito, con confianza, eficacia y asertividad, tanto en español como en una lengua indígena, en caso de hablarla... Sea capaz de comunicarse en inglés; emplee el pensamiento hipotético, lógico y matemático para formular y resolver problemas cotidianos y complejos (SEP 2016).

En este fragmento del discurso de la reforma, no podemos valorizar el tipo de lenguaje, ya que no adquiere ni el español, ni la lengua indígena, ni el inglés, un tipo de valía jerárquica; pese a esto, al analizar otro material podremos inferir esta valorización con mayor claror.

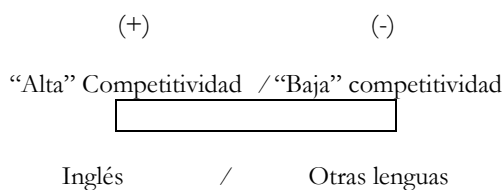
Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo		
Innovación	Antes	Ahora
“Inglés”	“No era obligatorio y se enseñaba de manera precaria.”	“La enseñanza del inglés permitirá que los alumnos sean más competitivos.”

Fuente: elaboración propia con base en la tabla del documento: Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo (SEP 2016).

Esta tabla si otorga una jerarquía al idioma inglés, ya que, en todo el material analizado, no se le da una connotación de competitividad a la lengua indígena, ni al español. Por ende, lo que implícitamente nos dice el material es lo siguiente:

ESQUEMA (A)

Isotopía: Competitividad

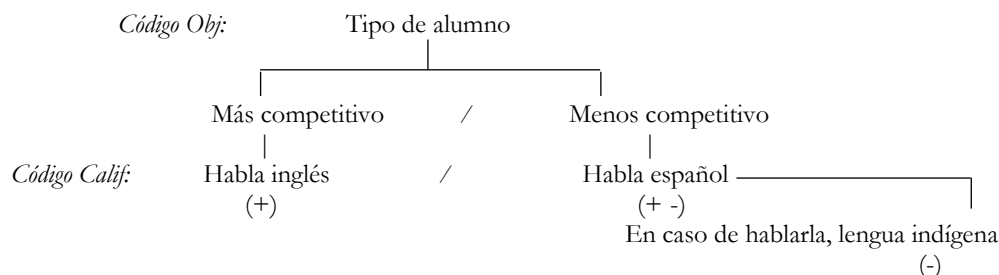


Fuente: elaboración propia.

En síntesis, el esquema da una valorización positiva al idioma inglés, por lo cual demerita a las otras lenguas, que no dan para el discurso cabida a la competitividad, por lo cual el esquema final quedaría expresado de la subsiguiente manera:

ESQUEMA (B)

Isotopía: Tipo de alumno



Fuente: elaboración propia.

De esta manera, en uno de los textos de la reforma educativa se muestra una jerarquización valorativa, que le da a los tipos de alumno una calificación positiva o negativa, con respecto a su lenguaje, que también adquiere un valor binario en los códigos (+ / -), ya que además de la competitividad del inglés, se alude a una correcta expresión del lenguaje indígena, en caso de existir, quitándole la obligatoriedad que por ejemplo tiene el español, y en un nivel más alto el inglés.

Este primer ejemplo, constituye además un hallazgo fundante en el tema central del trabajo presentado, puesto que, elucida el panorama de la estructuración desigual sobre la que se posa el discurso reformador, ya que si bien, sobre sus hombros subyace una política emancipatoria, que abanderada las inequidades y la falta de calidad educativa para todos los connacionales, constituye en las tensiones mínimas de sentido, una fuerte inclinación hacia la naturalización de la desigualdad que dice combatir, esto porque al deleznar las lenguas originarias, en torno a su obligatoriedad, y a su capacidad competitiva, frente al idioma inglés, coadyuva al reconocimiento asistencialista de las diferencias y los diferentes, que solo incluye mediante segmentación diferenciada a los sujetos desiguales, compensando en la política sus carencias de origen.

Dejando en claro este punto, ya solo queda marcar las distintas etapas del modelo, que permitirán ir complejizando el análisis, para así llegar a las conclusiones esperadas.

Entonces, y siguiendo la lógica narrativa del escrito, el MAE permite trabajar la sistematización de los contenidos en tres momentos, el primero llamado como “recomposición de las estructuras”; condesciende en la observación de las categorías disyuntivas y asociativas, el segundo tiempo, está sustentado en la “dinamización de la estructura”, es decir la colocación de estas dicotomías en los distintos esquemas de acción, y por último, un tercer momento, en donde es permisible “la reconstrucción de los modelos implícitos y simbólicos de los contenidos”, para develar sus sistemas de ordenación normativa (Martinic 2006: 299-316).

El ejemplo anterior de la valorización del lenguaje, es de nueva cuenta referente, ahora de los tres momentos del método, así pues, el ejercicio metodológico del MAE permite mostrar de manera muy didáctica, cómo es que se constituyen los entramados estructurales de un discurso, analizando lo que contienen en un nivel semántico.

Finalmente se debe concretar, que la utilización del MAE, como metodología para nuestro trabajo, se ciñe a la lógica, por un lado, de la examinación rigurosa del contenido implícito en el discurso oficial de la reforma educativa, y en contra esquina, al objetivo teórico de comprobar empíricamente la categoría de representación institucional. Ambas metas metodológicas darán al

análisis presentado consistencia, ya que la bienaventurada misión de este texto sociológico, es presentar un problema digno de estudiar científicamente, para construir con este, un objeto analítico dentro de los estudios socio-culturales de la política, enmarcado en el examen de las instituciones modernas.

En el entendido anterior, la estrategia técnica y metodológica es fundamental, por ello se ha elegido en un primer momento una teoría socio-culturalista, definida por el estudio de la semántica de los significados que moldean el sentido, y en ese mismo tenor, las representaciones simbólicas del mundo, tanto de los individuos, como de las instituciones. Ya en un nivel posterior, se buscó un tipo metodológico de análisis, que pudiera soportar el dato empírico y las pretensiones de comprobación categorial antes mencionadas.

En este entendido, el cuerpo de la investigación, buscó sustentarse en tres planos de razonamiento, primero, en la teoría de las representaciones sociales, el sentido y el discurso, posteriormente, en el MAE, como metódica forma de constitución conceptual y analítica, del contenido político subyacente en el texto oficial de la Reforma Educativa y, finalmente, en el plano empírico con la comprobación del modelo interpretativo ocupado, esto con base en los esquemas que se presentarán a continuación, y que comprueban en buena medida las pretensiones del análisis propuesto.

Así pues, lo que se mostrará a continuación, permitirá clarificar en todo momento las representaciones sociales, primero, de quienes elaboraron a nivel ejecutivo la reforma (sujetos), y segundo, las representaciones institucionales de los organismos que instigarán el mandato, sabiendo lo anterior, podremos inferir con luminosidad, cuál es en efectividad de la transformación educativa que nos oferta el gobierno mexicano y, que significaciones de sentido se estructuran en torno al tema de la desigualdad educacional en México.

IV. REPRESENTACIONES SOCIALES Y REFLEXIVIDAD INSTITUCIONAL

Uno de los principios mencionados, de la teoría que fundamenta esta indagación, es el concerniente a la reflexividad institucional, y al carácter subjetivo que tienen tanto individuos como instituciones, para absorber, proyectar y resignificar sentidos estructurales y formas ontológicas de resolver la realidad. En este entendido, es sumamente interesante, leer la representación social de quién ejecuto el Modelo Educativo.

ESQUEMA (1)

Hoy vivimos en un mundo complejo e interconectado, cada vez más desafiante, que cambia a una velocidad inédita. En muchos sentidos, más que una era de cambios, nos encontramos en un cambio de era (Nuño 2016: 7).									
Códigos objeto	Mundo y Era								
Códigos calificativos	Complejo, interconectado, desafiante, “cambiante”.								
<p style="text-align: center;">Isotopía: Tipo de Mundo</p> <table style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <tr> <td>Complejo/“Simple</td> <td><i>Complejidad</i></td> </tr> <tr> <td>Interconectado/“No conectado”</td> <td><i>Conexión</i></td> </tr> <tr> <td>Desafiante/“No desafiante”</td> <td><i>Retos</i></td> </tr> <tr> <td>“Cambiante”/“Permanente”</td> <td><i>Dinamismo</i></td> </tr> </table> <p style="text-align: center;">Condensación descriptiva: [Era de cambios/Cambio de era] ≈ Temporalidad</p>		Complejo/“Simple	<i>Complejidad</i>	Interconectado/“No conectado”	<i>Conexión</i>	Desafiante/“No desafiante”	<i>Retos</i>	“Cambiante”/“Permanente”	<i>Dinamismo</i>
Complejo/“Simple	<i>Complejidad</i>								
Interconectado/“No conectado”	<i>Conexión</i>								
Desafiante/“No desafiante”	<i>Retos</i>								
“Cambiante”/“Permanente”	<i>Dinamismo</i>								

Fuente: elaboración propia.

En el esquema uno, podemos apreciar la definición espacial y temporal, sobre la que se sustenta el punto de partida ontológico del entonces secretario de educación pública, Aurelio Nuño Mayer, que está totalmente asociado a la idea de una modernidad contingente, situada en el espacio de un mundo globalizado, que ahora y a diferencia del anterior, nos arroja nuevos retos, dinamismos, complejidades y formas de conexión e interacción; en este sentido, la reforma educativa, al menos desde la visión de su ejecutivo, debe enfrentarse a ese mundo “cambiante”.

En un segundo plano, que termina por concretar un momento temporal específico, el secretario Aurelio Nuño nos deja ver que la “era” en que vivimos, no solo es de transformaciones, sino de transiciones, es decir hay una clara política emancipatoria, de distanciamiento entre épocas, que hace una distinción entre el tiempo de cambios (era de cambios), y el cambio total de tiempo (cambio de era), en el que, para el secretario, nos encontramos ahora.

En este entendido, los sentidos expresos de Nuño, leídos desde la reflexividad, pueden ayudarnos a entender cómo los significados subjetivos, se derivarán en una representación institucional, que aglutine los asegujes de sus directivos, es decir, sus lógicas elitistas de pensamiento, ejemplificadas en el esquema anterior; esto a su vez, moldeará las conductas instituidas de las instancias públicas de educación, ya que, como se ha mencionado, los sujetos construyen simbólicamente a las instituciones, pero estas también producen significativamente a los sujetos.

Como podemos apreciar con la esquematización, Nuño, y por ende la SEP de aquel momento, se piensa en términos binarios, además, la simple división temporal, y el reconocimiento de una nueva situación mundial, lleva en el inverso vacío de análisis, a interpretar que, habrá algunos sujetos preparados para asimilar el cambio, mientras que otros, seguramente no podrán sobrevivir y destacar entre la nueva ininteligibilidad socio-estructural, esto marca un principio de desigualdad espacial y sincrónica, puesto que como se analiza en el esquema A y B, habrá competentes que hablen inglés y superen el cambio de era, y también existirán incompetentes que al no hablar un idioma extranjero, no se puedan superponer a la variación.

ESQUEMA (2)

“En medio de esta incertidumbre tenemos la responsabilidad de preparar a nuestros hijos e hijas para que puedan enfrentar el difícil momento histórico que están viviendo y logren realizarse plenamente Si logramos darles las herramientas que necesitan para triunfar, nuestro país será más próspero, justo y libre” (Nuño 2016: 7).	
Códigos objeto	Hijos, Hijas, Momento Histórico, Herramientas, y País
Códigos calificativos	Incertidumbre, responsabilidad, “poder de enfrentar”, difícil, “realizados” plenamente, triunfar, prospero, justo, y libre.
<p>Isotopía: Tipo de País Próspero/“Infecundo” Justo/“Injusto” Libre/“No libre”</p> <p>Isotopía: Tipo de Hijos e Hijas “Con poder de enfrentar”/“Sin poder de enfrentar” “Realizados” plenamente/“No realizados” plenamente</p> <p>Condensaciones descriptivas: [Incertidumbre/“Certidumbre”; Dificil/“Fácil”] ≈ Momento histórico [Responsabilidad/“Irresponsabilidad”] ≈ “Posición social” [Triunfar/“No triunfar”] ≈ “Permisibilidad” de las Herramientas</p>	

Fuente: elaboración propia.

El segundo esquema es muy claro, al precisar las distintas tensiones que componen el discurso oficial de Nuño, en un primer momento el secretario nos da distintitos códigos objeto, que

como es su función y en correlación con la teoría de las representaciones sociales, objetivan la realidad y la relacionan con el sujeto (en este caso el secretario), para darle un signo ya objetivado del “momento histórico” que vivimos, y que mediante la modernidad “tardía” como la define Giddens (1991), se institucionaliza en el sujeto, produciendo así, una tensión entre lo universal y lo particular, que podríamos definir bajo los términos [“extensionalidad”/“intencionalidad”].

Esta tensión, configura en el ámbito de la universalización generalizadora, una realidad de “incertidumbre” y “dificultades”, mientras que en el plano particular constituye la “responsabilidad” de conceder “herramientas” de “triunfo” a los niños y niñas de México, herramientas que les permitan “enfrentar” dicha confusión situacional. En este tenor, lo que Aurelio Nuño nos muestra, es su representación social de la realidad universal en que comprende al resto de la sociedad, y la realidad particular, en que se halla como sujeto, para estructurar en su imaginario, una política emancipatoria capaz de abrir cause a la política de vida, que necesitan hoy los mexicanos para “poder enfrentar” el complejo “momento histórico”, y para elegir correctamente sus opciones de vida.

Justamente con el segundo esquema, se clarifica la idea desigual del mundo, en donde se percibe una posibilidad de ser apto, solo en la medida en que tus herramientas, otorgadas por la escuela, te permitan “triunfar”, lo cual reduce las desemejanzas, a la aptitud presentada en la lógica meritocrática del mundo occidental, implícitamente condonando la responsabilidad del Estado, en una complicación tan severa como la desigualdad económica y educativa.

ESQUEMA (3)

“Para lograr este objetivo necesitamos una auténtica revolución de la educación. A lo largo del siglo XX, el sistema educativo hizo realidad su utopía fundacional, que era llevar un maestro y una escuela hasta el último rincón del país. Hoy tenemos que ser más ambiciosos y además de garantizar el acceso a la educación, asegurar que ésta sea de calidad y se convierta en una plataforma para que los niños, niñas, y jóvenes de México triunfen en el siglo XXI: educación para la libertad y la creatividad” (Nuño 2016: 7).		
Códigos objeto	Revolución de la educación, Siglo XX, Educación, Niños, Niñas y Jóvenes, Sistema educativo, Maestro, Escuela.	
Códigos calificativos	Auténtica, utopía, “ambición”, “accesible”, calidad, libertad, creatividad	
Esquema actancial: Arquetipo Educativo		
Codificaciones	(+)	(-)
Sujeto	Niños, niñas y jóvenes “que triunfen”	Niños, niñas y jóvenes “que fracasen”
Objeto	Educación con libertad y creatividad	“Educación sin libertad ni creatividad”
Acciones	Asegurar el acceso educativo y la calidad	“No asegurar el acceso educativo ni la calidad”
Ayudantes/Opositores	Ambición, “accesibilidad”, utopía, maestro y escuela	“Mediocridad, inaccesibilidad, distopía, no maestro y no escuela”
Destinador	Auténtica revolución educativa	“Falsa” revolución educativa

Fuente: elaboración propia.

En el esquema actancial del secretario Nuño podemos ver operar el proyecto reflejo al que hace referencia Giddens cuando habla de las instituciones modernas; ya que Aurelio Nuño, considera en su intencionalidad, que el tiempo de triunfar está definido por los siglos, y en este tiempo “post-utópico” (siglo XXI), debemos ser más “ambiciosos” y capaces de otorgar a cada mexicano, en edad escolar, calidad y acceso educativo, para así conseguir una educación para la “libertad” y la “creatividad”, que tiene una significación muy pobre en el discurso del secretario; ya que solo puede denotarse como un arquetipo educativo, capaz de asegurar el triunfo. En contra esquina, la extensionalidad institucional del Estado mexicano y de la sociedad moderna, lo imbrican para establecer una distinción temporal entre los años, que lo lleva a buscar una nueva representación

social de lo educativo, en donde “la ambición, la calidad, la libertad y la creatividad” son elementos sustanciales de identificación y significancia, elementos reconfigurados, un tanto por la modernidad social, y otro tanto por la identidad personal de Nuño.

ESQUEMA (4)

“Hacer realidad esta revolución educativa será un proceso gradual y complejo que superará el horizonte de este gobierno. El reto consiste en hacer de este Modelo Educativo, mucho más que una política gubernamental, un verdadero proyecto nacional” (Nuño 2016: p. 9).		
Códigos objeto	Revolución educativa, este gobierno, Modelo Educativo, política, proyecto	
Códigos calificativos	Gradual, complejo, superar, hacer, superar, gubernamental, nacional, y verdadero	
Esquema actancial: Arquetipo Educativo		
Codificaciones	(+)	(-)
Sujeto	Modelo Educativo	“No” Modelo Educativo
Objeto	Verdadero proyecto nacional	“Falso” proyecto nacional
Acciones	Superar el horizonte gubernamental	“No” superar el horizonte gubernamental
Ayudantes/Opositores	Hacer mucho más	“No” hacer mucho más
Destinador	Revolución educativa	“No” revolución educativa

Fuente: elaboración propia.

Finalmente, cierra su discurso sobre la “revolución educativa”, con una alocución inicialmente emancipadora y de la extensionalidad institucionalizada del gobierno; hablando implícitamente de la participación social y tomando distancia de la realidad no revolucionaria en el sentido educacional, para después, pasar a un tono de intencionalidad representativa, haciendo hincapié en que el proyecto gubernativo no será posible sin la apropiación objetivada de la nación, es decir; que sin la existencia de cuórum en cuanto a la representación institucional de la reforma, está bien podría perecer.

ESQUEMA (5)




Isotopía: Fines de la Educación		
“El modelo educativo parte de una visión clara de los fines que debe tener la educación en el siglo XXI, y refrenda los principios que la Constitución y nuestras leyes establecen. En un mundo cada vez más interconectado, complejo y desafiante, existen numerosos retos para construir un México más libre, justo y próspero. En este contexto, la educación presenta una gran oportunidad para que cada mexicana y mexicano, y por ende nuestra nación alcance su máximo potencial. Para lograrlo, la educación debe buscar la formación integral de todas las niñas, niños y jóvenes, al mismo tiempo que cultive la convicción y la capacidad necesarias para contribuir a la construcción de una sociedad más justa e incluyente. El propósito de la educación básica y la media superior es contribuir a formar ciudadanos libres, participativos, responsables e informados, capaces de ejercer y defender sus derechos, que participen activamente en la vida social, económica y política de México y el mundo” (SEP 2016: 1).		
Codificaciones	(+)	(-)
Tipo de Visión	Clara de los fines	“Opaca sobre los fines”
Tipo de Mundo	“Globalizado”	“No globalizado”
Tipo de México	Libre, justo y próspero	“No libre, injusto e infecundo”
Tipo de Mexicano	Potencializado	“Estancado”
Tipo de Sociedad	Justa e incluyente	“Injusta y no incluyente”
Tipo de Educación	Contribuir a la formación ciudadana	“No contribuir a la formación ciudadana”
Tipo de ciudadano	Libres, participativos, responsables, informados, y capaces de ejercer sus derechos.	“Sin libertad, apáticos, irresponsables, desinformados e incapaces de ejercer sus derechos”.
Temporalidad	Siglo XXI	“Siglos pasados”

Fuente: elaboración propia.

Si acudimos al ejercicio heurístico del esquema cinco, veremos claramente cómo bajo las tipologías se fragmenta y ordena la realidad educativa de México, concediendo al Nuevo Modelo Educativo (NME), en un primer plano la visión pertinente de los fines que la educación debería tener en el tiempo actual, dentro de un mundo globalizado, también nos dice qué tipo de nación, de mexicano y de segmento poblacional se espera formar; un país libre, justo y próspero, con una sociedad incluyente, que potencialice a los niños, niñas y jóvenes, todo esto dentro de la expectativa, de la educación como una fabricante de ciudadanos en el sentido pleno de la palabra.

Hasta este primer momento, la muestra nos revela una disertación entre un presente y futuro próspero con la venia de la reforma y el modelo educativo, presentando implícitamente un pasado injusto, de estancamiento, en donde no existía ningún halo de luz en términos educativos. Si volvemos a los esquemas 1, 2 y 3, nos encontraremos con un parecido, entré lo que Nuño valora, como el tiempo futuro, la complejidad situacional, la libertad, la justicia, por mencionar algunas significaciones, que el secretario ocupa para describir el modelo, dichas palabras, también componen el contenido semántico de lo expreso por la SEP, mostrando reflexividad en cuanto a la figuración de la representación institucional del Estado.

ESQUEMA (6)

Iconografías	Códigos
	<p>Sujeto: niño de estrato medio Acción: participar en clase Expresiones: entusiasmo y alegría Connotaciones Semánticas: listo, seguro y feliz Búsqueda: expresar conocimiento</p>
	<p>Sujetos: niños y niñas de estrato bajo Acciones: abrazarse y sonreír Expresiones: alegría y afecto Connotación Simbólica: amistad Búsqueda: unión e igualdad</p>
	<p>Sujeto: niña de comunidad indígena Acción: trabajar en clase Expresiones: placidez y bienestar Connotaciones Simbólicas: aprendizaje e inclusión Búsqueda: equidad educativa</p>

Fuente: elaboración propia con base en las imágenes del documento: Los Fines de la Educación (SEP 2016).

Podemos observar en las imágenes anteriores, a niños de distintos estratos sociales, diferenciados en un plano observable por la vestimenta, ya que mientras el primero usa uniforme, los segundos utilizan ropa informal, al tiempo que la última porta un traje típico mexicano, sus acciones

y expresiones se relacionan con la búsqueda tanto de los sujetos, como de la fotografía misma, por un lado observamos como un colectivo de pequeños se abraza con calidez, esto para propiciar una unicidad igualitaria entre los menores, mientras que en la primer imagen se aprecia a un niño entusiasmado que alza la mano, esto para expresar que también el estudiante ha aprendido conocimientos que puede compartir, finalmente vemos a una niña indígena que trabaja con distintos materiales didácticos, entre ellos una cámara de video, su gesto y expresión reflejan placidez y bienestar, ya que gracias a lo que la educación le ofrece, puede sentirse incluida en este mundo “más interconectado, complejo y desafiante”.

Las connotaciones simbólicas de las representaciones pictóricas del NME, están profundamente imbricadas con las construcciones conceptuales de la reforma, lo que las imágenes reflejan, es la iconodulía del ideario educativo que ha construido el gobierno federal, pero que como su propia “naturaleza” teórica nos dicta, no puede ser contrastado en la realidad, ya que al ser producto de representaciones institucionales, es decir, fuentes secundarias de sentido, tienen en su haber más cargas subjetivas, que semejanzas con la realidad.

Las imágenes, si presentan una representación interesante, de una realidad ausente que los niños de México viven a diario, puesto que, en efecto son excluidos por las mismas estratificaciones sociales, que en las fotos intentan mostrar equidad, en síntesis, la reforma construye en un nivel semántico y significativo, sentidos que buscan alcanzar una expresión utópica de la realidad, para vender en el imaginario, el proyecto reformador.

ESQUEMA (7)

En el siglo XXI, el primer gran desafío del Sistema Educativo Nacional es mejorar la calidad de la educación, de manera que, como lo establece el Artículo 3° constitucional, los materiales y métodos educativos, la organización escolar, la infraestructura educativa, y la idoneidad de los docentes y directivos garanticen el máximo logro de aprendizaje de los estudiantes (SEP 2016: 40).		
Códigos Objeto	Siglo XXI, SEN, Calidad Educativa	
Códigos Calificativos	Materiales y métodos educativos, organización escolar, infraestructura educativa, idoneidad de los docentes y directivos, y logro de aprendizaje.	
Esquema actancial: Sistema Educativo Nacional del Siglo XXI		
Codificaciones	(+)	(-)
Sujeto	SEN del siglo XXI	SEN de siglos anteriores
Objeto	Calidad educativa	“No calidad educativa”
Acciones	“Superar” el gran desafío y mejorar	“No superar el gran desafío, ni mejorar”
Ayudantes / Opositores	Materiales educativos	“No materiales educativos”
	Métodos educativos	“No métodos educativos”
	Organización escolar	“Desorganización escolar”
	Infraestructura educativa	“No infraestructura educativa”
	“Docentes idóneos”	“Docentes no idóneos”
	“Directivos idóneos”	“Directivos no idóneos”
Destinador	Máximo logro de aprendizaje	“Mínimo logro de aprendizaje”

Fuente: elaboración propia.

En coordinación con lo anteriormente presentado, la sociedad actual, la que el NME (y Nuño) representa como del siglo XXI, ostenta para el sistema educativo del país, un gran reto; la obtención de la tan ansiada calidad educativa, que se traduce en el esfuerzo de mejorar una serie de características como los materiales, los métodos, la organización, la infraestructura, a los maestros y a los directivos, todo esto para asegurar la máxima aprehensión de las enseñanzas escolares. De esta manera, la reforma educativa y su modelo de formación, se legitiman como instrumentos,

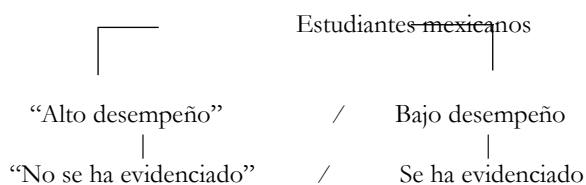
inmejorables e inmutables, que responden a una sociedad compleja y única, la del siglo XXI, ante la cual hay que adaptarse o sucumbir.

Esta representación del mundo, es contradictoria a lo que el discurso explícito excusa; sin embargo, es lo que subyace al aplicar el análisis a los contenidos textuales. La contradicción descubre, que más allá de lo que la alocución política enuncia, existen ultimidades implícitas que fundan un discurso ideológico y arbitrario, que fija un modelo cultural sostenido en la homogeneidad y no en la diferencia, es decir, en la sociedad unívoca e inmutable.

Esquema (8)

El bajo desempeño de la mayoría de los estudiantes mexicanos se ha evidenciado de manera reiterada en distintas pruebas, tanto nacionales (EXCALE/ENLACE/ PLANEA) como internacionales (PISA), lo que da cuenta de la magnitud del reto (SEP 2016: 40).

Isotopía: Tipo de estudiantes mexicanos



Fuente: elaboración propia

La evaluación educativa, ha sido durante todo el discurso de la reforma, un significado estratégico, para construir una herramienta legitimadora, de los resultados y los instrumentos de la transformación propuesta por el ejecutivo para la escuela, como vemos en este esquema, la evaluación se exterioriza al igual que en el Marco Normativo, más que como un medio, como un fin, en este sentido, los bajos aciertos en las distintas pruebas nacionales e internacionales, son el sustento “suficiente” para justificar el deterioro educativo, y lo que es peor, la carestía de los docentes.

Esto demuestra además que el detrimento educativo, se evidencia gracias a la existencia de los exámenes, lo que los convierte en herramientas necesarias e inmutables, para el correcto funcionamiento del sistema educativo, por lo cual la evaluación se tergiversa, como el instrumento más claro de la mejora en la enseñanza, lo que termina por colocarla en el final de la cadena educativa, y no entre los eslabones, es decir en el proceso, donde pareciera más coherente situarla.

La representación institucional de las pruebas, se torna entonces importantísima, para comprender como se está jerarquizando el valor de los resultados cuantitativos, especialmente el de los internacionales, que se mantienen a ultranza del mundo globalizado, es decir de la realidad universalista que se reconoce heterogénea, pero al mismo tiempo y de forma paradójica, inalterable, por lo cual, se construyen soluciones espejo, de igual carácter inmejorable e inmutable, tal y como se significa a sí mismo el modelo.

Además, el esquema ocho esboza de manera tenue, la representación institucional que tiene el Nuevo Modelo Educativo sobre los alumnos, dicha representación está ligada a la construcción de sujetos presentables para las pruebas, tanto internas como externas, ahí, el alumno se vuelve un medio, uno que legitima a través del examen el logro de la educación, el fin sigue siendo la cifra de la evaluación, el estudiante se vuelve solo la evidencia, y para la reforma educativa, esos estudiantes de “alto desempeño” no se han evidenciado, no existen, hay que crearlos, hay que construirlos, con la identidad del modelo, con la solución inmutable.

Si volvemos entonces al esquema siete, donde se hablaba del docente idóneo, nos daremos cuenta, que se construye una simetría entre maestro y estudiante, ambos son actualmente impresentables, por lo que hay que remplazarlos. Esto termina por configurar una legítima exclusión educativa, ya que, existen actores, como los maestros “no idóneos”, incapaces de pertenecer al servicio profesional docente, así mismo, hay estudiantes, que no reflejan alto desempeño, no hablan inglés, no compiten, ni triunfan, es decir, desmerecen estar estudiando, hay que permitirles el cambio en una realidad inalterable, o justificar con el mérito su exclusión.

ESQUEMA (9)

El segundo gran desafío es reducir las desigualdades estructurales que persisten en el sistema educativo [...] Atenderlas requiere un esfuerzo transversal, así como medidas compensatorias para apoyar a las poblaciones en condiciones de vulnerabilidad, y brindar a las escuelas y a sus comunidades escolares mejores condiciones para encarar el reto educativo (SEP 2016: 41).		
Código Objeto	Desigualdades Estructurales	
Códigos Calificativos	Reducir las desigualdades, esfuerzo transversal, medidas compensatorias, apoyar a las poblaciones, condiciones de vulnerabilidad, mejores condiciones	
Esquema actancial: Reducir las Desigualdades		
Codificaciones	(+)	(-)
Sujeto	“Igualdad estructural”	Desigualdad estructural
Objeto	Reducir las desigualdades	“Aumentar la desigualdades”
Acciones	Medidas compensatorias y apoyo a las poblaciones	“Medidas no compensatorias, sin apoyo a las poblaciones”
	Brindar a las escuelas mejores condiciones	“No brindar a las escuelas mejores condiciones”
Ayudantes / Opositores	“Fortaleza de la población”	Vulnerabilidad de la población
Destinador	Esfuerzo transversal	“Esfuerzo lineal”

Fuente: elaboración propia.

En el esquema nueve, podemos ver dentro del modelo, operar el discurso de la política emancipatoria, ya que toma en su seno la lucha por las desigualdades, dictando el deber ser para la reducción de estas. Sin embargo, lo que viene haciendo el discurso contenido en el modelo, es legitimar dichas desigualdades, reconociendo su existencia y su representación nociva, pero cediendo a la realidad desigual la característica de lo imposibilitado al cambio de fondo, por lo cual las habilidades que oferta el modelo para reducir las desemejanzas, son simplemente eso, instrumentos de adaptación, pero no de crítica o transformación social.

Es la representación institucional de la desigualdad, muy parecida a la de los estudiantes y maestros, para el modelo, existen ahora individuos inadaptados, vulnerables, de “bajo desempeño”, a los que hay que compensar, para los que debemos adecuar condiciones, no es necesario otorgarles conciencia, no la necesitan, pues su miseria es inmutable, por lo cual la única solución es nuestro modelo, con sus habilidades, que permiten aprender para la vida, para la supervivencia del más suficiente, o dicho de otro modo, del que más mérito acumule.

De esta manera, se figura una ontología que de modo explícito rechaza las desemejanzas, pero que simbólicamente las cobija y justifica, esto debido a que, no se centra el modelo en la atención pedagógica de los aprendizajes, es decir, no busca otorgar conocimientos nuevos, y pensamientos críticos y capaces de generar agencia, para la motivación del cambio social autónomo de cada individuo, lo que asume la representación institucional, es que la era compleja en que nos hallamos, es inamovible, no se puede cuestionar, y por ende la solución, es evolucionar, en el sentido cuasi biológico del concepto, o perecer.

Dar estas acepciones a los desiguales, solo aumentará su distinción desventajosa, pues, requieren especialmente de cambios holísticos en su entorno, para expresar en los conocimientos y aprendizajes avances que realmente mejores la situación actual de la educación, en ese sentido, la reforma también es endeble, en cuanto al establecimiento de mecanismos, que por ejemplo, controlen y disminuyan la deserción escolar, que por el contrario, puede aumentar al transitar del nivel básico al superior, pues la falta de correspondencia curricular y didáctica entre un nivel y otro, terminará por conformar mayores condiciones para la desigualdad y exclusión educativas.

ESQUEMA (10)

Al mismo tiempo, la Reforma estableció como obligación constitucional que esta educación de calidad ha de conjugarse con la equidad. Esto significa que todos los estudiantes, sin importar su origen, género, condición socioeconómica, o discapacidad alguna, deben adquirir los conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios para integrarse y participar activamente en la sociedad (SEP 2016: 44)		
Código Objeto	Reforma “Educativa”	
Códigos Calificativos	Obligación constitucional, educación de calidad con equidad, origen, género, condición socioeconómica, discapacidad, conocimientos, habilidades, actitudes, valores, integrarse y participar activamente.	
Esquema actancial: Objetivos de la Reforma Educativa		
Codificaciones	(+)	(-)
Sujeto	Reforma “Educativa”	“No Reforma Educativa”
Objeto	Educación de calidad con equidad	“Educación sin calidad ni equidad”
Acciones	Establecer la obligación constitucional	“No establecer la obligación constitucional”
Ayudantes / Opositores	Conocimientos, habilidades, actitudes y valores	Origen, género, condición socioeconómica y discapacidad
Destinador	Integración y participación activa en la sociedad	“No integración ni participación activa en la sociedad”

Fuente: elaboración propia

En síntesis, este esquema diez nos deja ver la representación sobre un individuo excluido de la sociedad, que no tiene aún los conocimientos, habilidades, actitudes y valores para su participación activa en el mundo, que es discriminado por sus condiciones de cuna, por tal motivo el modelo y la reforma, le brindarán a dicho sujeto los faltantes que requiere para integrarse a esta sociedad, que se repite de nuevo de manera velada, no es transformable, sino más bien adaptable.

Aprendizaje esperado. Es un indicador de logro que, en términos de la temporalidad establecida en los programas de estudio, define lo que se espera de cada estudiante en términos de saber, saber hacer y saber ser (SEP 2016: 200).

En este párrafo, se hace explícito que, como saberes esperados, se estiman los provenientes del aprender a ser y aprender a hacer, dichas categorías proponen una visión, que relaciona el conocimiento, directamente con una utilidad cotidiana y laboral, que traduce a la escuela, en una constructora de sujetos, capaces de aplicar la lógica y no necesariamente la crítica, sujetos medibles y cuantificables, en indicadores como el “triumfo”, que legitimen el avance de unos sobre otros.

Del ejercicio aquí expuesto, se puede dar cuenta, y comprobar al mismo tiempo una cosa muy sustancial, la desigualdad educativa, será en la reforma fundada y construida institucionalmente, es decir, su arbitrariedad caerá en el poder de imposición simbólica que ya ejerce con las evaluaciones el sistema nacional de educación básica, por tal motivo, el avance hacia una educación, más igualitaria y justa, es no muy alentador, ya que, desde el discurso político, que es también orientador de prácticas materiales, se ciñe una línea de legitimación significativa sobre las desemejanzas, lo cual polariza las expectativas de mejoramiento educativo para todos, puesto que, la reforma solo se concentra en

planos de estandarización escolar y laboral, que no revisan contenido didácticos ni pedagógicos que mejoren verdaderamente, el estado actual de la calidad educativa.

V. CONCLUSIONES

Más allá de concluir el éxito del trabajo, se esbozan preguntas tras el análisis, éstas, son esencialmente tres, la primera ¿si tendrá éxito el modelo en la implementación de tal representación institucional?, por lo visto en la teoría, puede existir una correspondencia discursiva, más, en la práctica, lo simbólico adquiere un papel material, que podría quebrar el significado semántico de origen.

El otro cuestionamiento, es, ¿si la representación institucional extraída del análisis, corresponde a una clase de elite, o a una clase media?, esta pregunta es relevante, puesto que diversos estudios, revelan como las clases medias o altas, constituyen un currículum oculto, que pueden en algún momento permear en las instituciones, e imponer visiones excluyentes de enseñanza, tal y como Bourdieu lo señaló en *La reproducción* y *Los Herederos*. Para el caso mexicano no se debe olvidar la injerencia empresarial, con personajes como Claudio X González, Emilio Azcárraga, y grupos como Mexicanos Primero, que impulsaron una agenda política, que buscaba situar en la opinión publica el deterioro de la escuela popular mexicana, con el fin de proponer alternativas beneficiosas para la ideología económica.

La tercera pregunta, es un aporte de mi tutor, el doctor Manuel Gil, quién cuestiona, si la evaluación es un requisito laboral, ¿qué impacto podrá tener en la práctica cotidiana?, ya que el Banco Mundial (2017) en su más reciente reporte titulado: *Learning to realize education's promise*, señala que las evaluaciones deben ser ocupadas con cautela, ya que los exámenes se traducen como “herramientas de diagnóstico de bajo riesgo” (: 97), por lo que la evaluación en sí misma no construye calidad, es el uso de sus resultados lo que puede guiar la correcta política de aprendizaje escolar, para mejorar el nivel de la enseñanza.

Estas preguntas finales, quedan a modo de provocación para el lector, con el fin de que este pueda identificar los temas centrales que subyacen al trabajo, y que son retos investigativos, para quienes estudiamos la reforma y las actuales políticas estandarizadas de educación nacional, especialmente haciendo énfasis en la desigualdad educativa, que sigue siendo en la agenda nacional tema pendiente de escrutinio y debate.

VI. LISTA BIBLIOGRÁFICA

Banco Mundial. (2017). *Learning to realize education's promise: World Development Report 2018*. USA: World Bank Group

Bello, Juan / Aguilar, Mariana (2016). *Educación y Políticas de Inclusión en América Latina*. En: Bello, Juan / Aguilar, Mariana (coords.): *La Educación Inclusiva: reflexiones desde Latinoamérica*. México: Castellanos editores.

CONEVAL (2010). *Informe de pobreza en México, el país, los estados y sus municipios, 2010*. México: CONEVAL.

Esquivel, Gerardo (2015). *Desigualdad Extrema en México: concentración del poder económico y político*. México: OXFAM.

Galindo, Mariana / Ríos, Viridiana (2015). “Desigualdad” en Serie de Estudios Económicos, Vol. 1, Julio 2015. México: México ¿cómo vamos?

Giddens, Anthony (1991). Modernidad e Identidad del Yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea. Barcelona: Ediciones Península.

Gil, Manuel (2012). Hacia una Reforma Educativa desde la perspectiva de las aulas. En: Perfiles Educativos, XXXIV (número especial), pp. 160-163.

Gil, Manuel (2018). La Reforma Educativa: fracturas estructurales. En: Perfiles Educativos, XXXIII (76), pp. 303-321.

Giménez, Gilberto (2008). El Debate Político en México a Finales del Siglo XX: Ensayo de Análisis del Discurso. México: UNAM / IIS.

Greimas, Algirdas (1966). Sémantique structurale. París: Larousse.

Greimas, Algirdas (1979). Semiótica. Madrid: Gredos.

Greimas, Algirdas (1970). Du Sens. París: du Seuil.

Hiernaux, Jean Pierre (2001). “El Pensamiento Binario. Aspectos semánticos, teóricos, y empíricos”. En: Cultura y Representaciones Sociales, III (6), pp. 25-42.

Hiernaux, Jean Pierre (2008). Análisis Estructural de Contenidos y de Modelos Culturales. Aplicación a materiales voluminosos. En: Suárez, Hugo (Coord.): El Sentido y el Método: sociología de la cultura y análisis de contenido. Ciudad de México: COLMICH / IIS / UNAM.

Jodelet, Denisse (1993). “La Representación Social: fenómenos, conceptos y teoría”. En: Moscovici, Serge (ed.), Psicología Social. Buenos Aires: Paidós.

Martínez-Rizo, Felipe (2012): Las desigualdades en la educación básica. En: Perfiles Educativos, XXXIV (número especial), pp. 29-46.

Martinić, Sergio (2006). “El estudio de las representaciones y el Análisis Estructural de Discurso”. En: Canales, Manuel (coord.): Metodologías de Investigación social: introducción a los oficios. Chile: LOM.

Moscovici, Serge (1976). La psychanalyse son image et son public. París: Presses Universitaires de France.

Nuño, Aurelio. (2016). “Educación para la Libertad y la Creatividad”. En: SEP (ed.), Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.

Otero, María / Di Virgilio, María / Boniolo, Paula (coords.) (2010). Pobreza y Desigualdad en América Latina y el Caribe. Argentina: CLACSO.

Schmelkes, Sylvia (2014). Educación, Pobreza y Desigualdad. En: Cotler, Pablo (coord.): Pobreza y Desigualdad: un enfoque multidisciplinario. México: Universidad Iberoamericana.

SEP (ed.) (2016). Modelo Educativo para la Educación Obligatoria: educar para la libertad y la creatividad. México: SEP.

SEP. (2016). Los Fines de la Educación del Siglo XXI. México: SEP

SEP. (2016). Innovaciones del Nuevo Modelo Educativo. México: SEP

Suárez, Hugo (coord.) (2008). El Sentido y el Método: sociología de la cultura y análisis de contenido. México: COLMICH / IIS / UNAM.

Teruel, Graciela (2014). Pobreza y Desigualdad. Medición y retos. En: Cotler, Pablo (coord.): Pobreza y Desigualdad: un enfoque multidisciplinario. México: Universidad Iberoamericana.

Weber, Max (1994). Economía y Sociedad. México: FCE.

**UNA CARTOGRAFÍA PARA LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL RECÍPROCA:
LA UNIDAD ENRIQUECIDA POR LA DIVERSIDAD**

SAGÜÉS SILVA, ALICIA FERNANDA

UNA CARTOGRAFÍA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECÍPROCA: LA UNIDAD ENRIQUECIDA POR LA DIVERSIDAD.

I. PRESENTACIÓN

A los 19 años (hace ya más de 33) comencé a aprender a ver y pensar el mundo de otra forma, a través de la convivencia con Comunidades Mapuche de las provincias de Río Negro y Neuquén en Argentina. Con ellos descubrí la importancia de presentarme a mí misma antes de presentar mis ideas, porque éstas devienen de quién soy; también presentarme es una forma de honrar a mis mayores y a mis maestros. Desde entonces, y especialmente cuando hablo de interculturalidad, creo muy pertinente comenzar de esta manera.

Soy hija de una Maestra que dedicó su vida a la educación de niños clasificados como “discapacitados”, y con ella aprendí que, en todo caso, todos somos discapacitados o ninguno lo es, o sea: todos tenemos alguna discapacidad porque todos tenemos capacidades diferentes. También mamé de ella el amor a la Educación, junto con el respeto y la fascinación por la multiplicidad de riquezas que nos aporta.

Desde mi otro linaje, mi abuela paterna llegó a la Patagonia argentina con 13 años, sola desde su Navarra natal en busca de un lugar donde vivir, donde comer. Los relatos de sus experiencias de convivencia con los “indios” que allí habitaban y sus luchas codo a codo para defender la dignidad ante los atropellos de los terratenientes, forjaron mi mente infantil, reforzando los valores de aquellas prácticas de convivencia con los alumnos de mi madre. Las diferencias y el respeto a ellas, la incorporación de la diversidad como una fortuna, moldearon mi consciencia desde siempre.

A los 10 años comencé mi formación artística gracias al sistema educativo de la Universidad Nacional de La Plata (Argentina), ciudad donde nací. Comencé en la andadura del lenguaje plástico o visual, apenas entrando a la etapa del realismo como lo clasificara Lowenfeld 1947 (1980), y terminé doctorándome en Historia del Arte en la Universidad del País Vasco hace casi diez años.

La suma de estas situaciones generó mi interés por comprender el pensamiento de los Pueblos Originarios a través de sus expresiones espaciales... porque a poco de andar en mi carrera como investigadora que comenzó a finales de los '80, percibí que el concepto de “arte” les era inadecuado. Este proceso me condujo fluidamente a prestar atención a las estrategias educativas, de construcción y transmisión de conocimientos de dichos Pueblos.

Luego la vida me llevó “de regreso” a la tierra de mi abuela paterna, para desde allí volver a América (recorriendo gran parte de ella) y seguir maravillándome con la infinita diversidad que nos habita.

Desde 2012 resido en el sur de Chile, y a poco de llegar me sumé a la recién nacida Red Interuniversitaria de Educación Intercultural (RIEDI), donde comencé a sistematizar mi trabajo previo y actual sobre educación e interculturalidad.

II. INTRODUCCIÓN

Esa deriva me trae ahora aquí, a compartir mi presente labor, que nace del reconocimiento de un vacío en la suma de trabajos de investigación y práctica en Educación Intercultural: una cartografía de lo que estamos haciendo en las Universidades de Iberoamérica.

En 2015 acuñé la noción de Educación Intercultural Reciproca (que definiré más adelante), pero durante la tarea de evaluarla con otros colegas, advertí la carencia de una sistematización de los muchos caminos recorridos por los investigadores y educadores dedicados a la diversidad cultural. Entendí rápidamente que esta carencia que urgía subsanar, sólo podía cubrirse a través de una investigación colaborativa que emprendí con entusiasmo y con el respaldo académico del Instituto de Estudios Socio-Ambientales (IESA) de la Universidad Federal de Goiás UFG Brasil), a través de quien fuera mi Orientador de Post-doctorado allí, el Dr. Eguimar Felicio Chaveiro.

Pronto se sumaron a este proyecto investigadores de diversas universidades de Chile pertenecientes a RIEDI; luego mediante un encuentro que surgiera en Pachuca de Soto con el Cuerpo de Investigación Estudios Comparados en Educación del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (México), se incorporaron multiplicando a su propia Red de investigación en Educación Intercultural, sumando a más y más investigadores que generosamente están aportando su tiempo, energía, entusiasmo, experiencia y conocimiento a esta construcción colectiva que a todos nos tributará. Luego se incorporaron investigadores de España y Brasil. Y espero que este Congreso multiplique los aportes...

Una vez estuve segura que sería viable este modelo de pesquisa, y que sus resultados realmente se hacían útiles y necesarios para los involucrados, avancé en el cómo de su desarrollo.

Dos flancos se cubren en paralelo:

1.- El marco de referencia legal de toda Educación Intercultural: ¿Qué Estados y/o Regiones incluyen en sus Constituciones la interculturalidad o la diversidad cultural como una realidad a respetar desde el Sistema Educativo? ¿Qué leyes la regulan? ¿Qué Universidades han tomado esa tarea?

Internet (recordémoslo siempre) hace posible esta parte, mientras estoy cómodamente sentada en mi estudio, entre el bosque nativo, las montañas y el mar, en el sur del mundo. Cuando comencé a recorrer este camino de curiosa empedernida, esto no se podía ni soñar!! Y lo destaco, porque realmente ahora se puede y se debe pensar esta dimensión de accesibilidad e intercambio, aunque nada me complace más que sentarme a conversar cara a cara con quien guste hacerlo, por eso he venido hasta aquí. Tampoco está mal o leer un libro en papel en cualquier biblioteca del mundo... pero el desarrollo tecnológico y hasta las redes sociales, nos ayuda mucho.

2.- La información que brindan los participantes: A los profesores-investigadores que colaboran con esta Cartografía, les pido respondan una Primera Encuesta (que presento como Anexo a esta ponencia), donde además de facilitar sus datos de filiación académica, contextualizan su labor para luego responder básicamente a tres preguntas: ¿Cómo definimos la Educación Intercultural? ¿Cuáles son nuestros referentes teóricos? ¿En qué ámbitos la aplicamos: como estrategia, como contenido, como valor, etc.? Finalmente les pido que narren alguna experiencia significativa.

Para mí es muy relevante transferir esta idea de lo significativo, que aplicamos habitualmente sólo al aprendizaje de los niños y jóvenes, pero poco a los adultos, siendo que es igualmente importante la pregnancia para que los aprendizajes se conviertan en aprehendizajes.

En esta etapa de recopilar y cruzar la información, me encuentra la entrega de esta ponencia.

Pero hay mucho más para decir ya.

Por ejemplo: un tema no menor está en evaluar si estamos hablando de Pedagogía o Andragogía. Porque estamos hablando de Educación en Universidades; estamos hablando de la formación de formadores y de profesionales a los que (supongo que muchos, y al menos yo lo intento), queremos provocarles la reflexión sobre la necesidad de asumir plena y positivamente la diversidad en la que habitamos, como un recurso con el que debemos contar para cualquier propuesta de pensamiento o acción.

No es una cuestión central para mí, al menos todavía, sin embargo, creo oportuno plantearla para que la conversemos en etapas posteriores.

Sí es central ahora la elección del ámbito universitario para esta cartografía. Y se trata de nuevo de la viabilidad: todos sabemos que hay muy pocos, poquísimos profesores y maestros de Educación Media y/o Básica o Primaria y menos aún en Inicial o Parvularia que hagan investigación, o que tengan tiempo para hacerla. Problema no menor tampoco, que debiera revisarse profundamente. Sin duda, la interacción entre los niveles es indispensable a la hora de implementar cambios sustanciales, pero estimo debemos comenzar por estar muy claros los que tenemos la chance de sistematizar y organizar más finamente nuestras propuestas.

Y por qué delimité Iberoamérica como territorio de mi pesquisa? En mi recorrido de ida y vuelta por el Atlántico varias veces, comprobé lo que los libros dicen: hay ciertamente una unidad en la diversidad de Iberoamérica, que obviamente deviene de la historia común y de enfrentamientos, pero también de diálogos a través de unos idiomas que nos lo facilitan.

Estoy consciente que esto parece dejar fuera al Caribe, pero no es así; si bien es sabido que hay un porcentaje de países que son o fueron colonia inglesa, francesa u holandesa, los cuento también dentro de esta Región, incluyendo a Puerto Rico. Fundamentalmente porque hay recientemente muchos ensayos educativos que nos unen. Y definitivamente, entre las Universidades hay una fraternidad difícil de conseguir con otras culturas. Nuevamente, viabilidad e interés político claro, también, de procurar aportar a lo que siento “mi mundo”.

Sin toda esta información procesada y chequeada con otros colegas, la construcción de la propuesta que les comparto aquí, aun se me hace débil. Pero ya he comenzado a testearla, por eso quiero compartirla: porque hay interés en ella y necesita aun un largo, extenso y profundo debate.

Luego de él veremos si seguimos trabajando en el ámbito universitario, o no. Y esto tiene mucho sentido de pensarse aquí en Salamanca, la primera Universidad que tuvo este nombre, concepto que desde entonces se ha ido transformando y llega al sentido común como “el lugar de todos los conocimientos o del conocimiento universal”. Habrá que ver si en el siglo XXI seguimos incorporando conocimientos, otros conocimientos, los conocimientos de otros...

III. EL NÚCLEO DE MI TRABAJO

Saber qué estamos haciendo los colegas con los que compartimos intereses, es fundamental para sustentar una propuesta viable y significativa, como la que vengo a compartir.

Y en mi caso esto tiene dos vertientes fundamentales: la interculturalidad en sí misma y mi (de)formación artística.

Veamos:

Estoy segura que cada oyente y lector de esta ponencia, y especialmente cada participante de la investigación colaborativa propuesta como sustento de la Educación Intercultural Recíproca, está inmerso en una diversidad que en sí misma es tan disímil como las diversidades

entre sí. Y ahí está la mayor de nuestras fortunas. La diversidad cultural es hoy, tal vez, lo que tenemos en común entre todos los territorios del planeta. Casi (y digo casi para dejar un margen de oscilación) todas las ciudades, los pueblos, campos, montañas, desiertos y playas habitados, tienen su propia diversidad cultural. Sin embargo, en nuestra tarea de sistematización y comprensión de la complejidad en la que habitamos a nivel planetario, debemos introducir un poco de organización.

Por eso también en la delimitación me quedo “sólo” con Iberoamérica. Pero, aunque obvio, no es lo mismo la diversidad de América que la de Europa (aunque sólo nos refiramos a la Península Ibérica). Y no es lo mismo porque podemos tipificar históricamente algunas diferencias: en América (como en la Península Ibérica) la diversidad ya existía antes de la “conquista” de los otros pueblos devenidos allende los mares. Esa diversidad se mutiló con el casi exterminio o exterminio total de algunas culturas, pero continuó a pesar de su negación formal y verbal durante mucho tiempo y de muchas formas. Sólo para mencionar un ejemplo: durante mis estudios primarios y secundarios, los textos decían que los Pueblos Originarios (llamados indios) estaban extintos... y eso se contradecía con las historias que me contaba mi abuela... por ello acabé buscándoles y encontrándolos, confirmando que su extinción era literaria y no literal.

Como anticipé, obviamente también en España y en Portugal había diversidades, que a su vez se complejizaron después de esa conquista, y que según los períodos históricos, también fueron negadas.

Y hoy ambas complejidades son aún mucho más complejas y diversas. Ambas además, han vivido su incremento por las migraciones, continentales y extra-continenciales, llegando al siglo XXI teniendo que reconocerlas aunque se las quisiera negar o simplificar u homogeneizar.

Por eso mismo, al menos estos “dos tipos de diversidad”, las de América, que debe partir por re-conocer y re-valorar a sus Pueblos Originarios, y la de Europa que requiere también reconocer sus diversidades basales pero que se ve más impelida a reconocer a la diversidad inmigrada de países empobrecidos, implican situaciones disímiles de Educación (muy especialmente de Educación Superior), situación que conozco bastante bien porque he formado parte de ambas experiencias.

De mis experiencias vitales y académicas y del intercambio con muchos profesionales de la Educación, he sacado ciertas conclusiones. Una me interesa especialmente compartir aquí: necesitamos saber principalmente desde qué punto de vista ideológico, por qué y cómo estamos haciendo Educación Intercultural Universitaria en Iberoamérica. Considero que debemos encontrar una respuesta que provenga del corazón, de las vísceras, del alma, de un nivel de convicción y conciencia que supere la mera razón o postura epistemológica. Porque estamos en terrenos muy frágiles, muy manoseados, muy sensibles, demasiado dañados para sanarlos en lo que nos queda de vida.

“Reconciliar al mundo es demasiado ambicioso, pero al menos se puede formar a los niños para ser respetuosos hacia las diferencias, que son lo único que nos permite aprender. Si todos fuéramos iguales, no podríamos ofrecernos nada unos a otros” dijo Yehudi Menuhin.

Pero me preocupa, antes de seguir avanzando, definir el término central de esta proposición: intercultural. Todos los asistentes a este Simposio deberíamos tener claro, al menos una propia definición de intercultural. Yo traigo la que he adoptado: la interculturalidad apunta a describir la interacción entre dos o más culturas de un modo horizontal y sinérgico, lo que supone que ninguno de los grupos se encuentra o se piensa, por encima del otro (<http://definicion.de/interculturalidad>). Porque generalmente cuando profundizamos, lo que

realmente estamos pensando se expresa mejor con la definición de multiculturalidad, que es el mero reconocimiento de la existencia de culturas diferentes en una misma sociedad, independientemente de cuál sea (si la hay) su relación... que suele tender a una mantener una multiculturalidad jerarquizada

Sé que esta definición que he adoptado pone el listón muy alto, pero de ella deriva naturalmente la idea que sostengo como necesaria ya: la Educación Intercultural Recíproca.

Estoy convencida que la sensibilidad de las artes nos otorga una excelente herramienta para lograr esa reconciliación que señalaba Menuhin, o re-valoración que les decía antes. Y aquí se enlaza mi segunda vertiente: la (de)formación artística.

Lo sensible, lo simbólico, lo significativo, lo sensorial, lo emocional, lo vivencial, la comunicación, la expresión, son los elementos fundamentales de las artes, cualquiera sea su materia prima (el espacio, el tiempo, la luz, los sonidos, el movimiento, las texturas, las palabras, etc.).

En mi acercamiento a los Pueblos Originarios de América, me ha guiado siempre esa intención de comprender sus pensamientos desde lo sensible, desde el espacio como materia prima de la expresión, representación y construcción de un universo particular, cargado de valores y significaciones que dan cuenta del carácter particular de cada cultura.

En “la cultura occidental” (si es que este nombre define algo por sí mismo) incluimos en la categoría de “arte” obras y manifestaciones de otros Pueblos y Culturas. Pero la categoría “arte” ha surgido para un tipo muy específico de producción propia, que a decir de Maquet incluye objetos que han sido creados sólo para ser contemplados (1999). Y si bien dicha definición se pueda flexibilizar y problematizar, sigue sin parecerme adecuado extrapolar conceptos o categorías de una estructura psico-cultural a otra. Ya he disertado bastante sobre esta cuestión (Sagüés Silva, 1998, 2001, 2008, 2010, entre otros), por lo que creo oportuno sólo señalar que, aplicar ligeramente esta categoría a las obras de los Pueblos Originarios de América (y tal vez a muchos otros), limita nuestra capacidad de reflexión sobre dichas creaciones, mermando el valor de su contexto de producción, y de muchas otras variables significantes.

Si bien este asunto merece una discusión más amplia aún y un consenso más generalizado, por mi (de)formación tengo una mirada distinta a la de otros profesionales que abordan “las artes” y la interculturalidad, ya sea antropólogos, sociólogos o educadores. Ni mejor ni peor, mi mirada me ha permitido empatizar con resultados más vivenciales que académicos y racionales, con una postura más naturalmente fenomenológica, que con el tiempo se ha ido combinando con la crítica. Mucho se ha escrito ya sobre esto desde mediados del siglo pasado: Kubler (1988), Francastel (1990), Hodder (1994), Geertz (1995), Maquet (1999), Graeme Chalmers (2003), Alcina Franch (1998), García Canclini (2008) o más recientemente Silvia Rivera Cusicanqui (2015), sólo por citar algunos autores con los que podemos nutrir multidisciplinariamente esta discusión. Y creo que debemos seguir discutiendo sobre las denominaciones que utilizamos para las conceptualizaciones y las acciones que ejercemos en la realidad.

Por todo esto también, “enseñar” y “aprender” son dos palabras que me incomodan, y prefiero hablar de compartir u ofrecer y aprehender, pues encuentro que son dos actitudes más vitales, y superadoras del sistema que ha tendido a mantener un status quo en el amplísimo territorio que he seleccionado para mi pesquisa.

Lo cierto es aquí que no vengo a proponer una fórmula mágica que nos libre de todos los males... no soy tan capaz. Sólo he observado que en muchas Universidades se les “permiten” a los “indígenas” acceder a los grados académicos, incluso con programas especiales, que buscan

entregarles la equidad de la que nunca gozaron; una “inclusión” que me recuerda a los “espejitos de colores” de los que siempre se habla sobre la conquista. En la gran mayoría de los ejemplos que he podido analizar, nadie intenta aprender de ellos, con ellos, sino enseñarles a ellos, con métodos especialmente diseñados, lo que se enseña de manera distinta a los “occidentales”. Un poco quizá siguiendo la controvertida fórmula de las Misiones Jesuíticas. Manteniendo por supuesto el modelo de Profesor-Profeta, que con la verdad del conocimiento, ilumina a los ignorantes sobre las verdades de la vida, guiando a sus corderos a olvidar lo que saben para aprender las profecías que profesa el profe...

Esta es mi visceral motivación de la Cartografía: la búsqueda de colegas que quieran superar estas posturas, y que estén dispuestos a correr el riesgo de pensar más allá de lo establecido.

Desde hace años digo que en “occidente”, como sucede en todas las culturas, construimos el universo entero dentro de nuestros propios paradigmas, que aunque sean dinámicos nos limitan o francamente nos impiden comprender a otros con lógicas de pensamientos diferentes. Sumando que en nuestro caso, como somos los “vencedores” de las batallas bélicas e ideológicas “contra” los Pueblos Originarios, nos hemos creído y hemos hecho creer que el “conocimiento científico” que vamos armando a la vez que conseguimos crearnos conocimientos, es la única o al menos la más “rigurosa” forma de conocer, de aprender, de “descubrir” cómo funciona el universo. Pero todos los que estamos aquí sabemos que no es así... aunque aún no sepamos muy bien cómo salirnos de nuestra propia jaula.

“Limitar la ciencia de los demás es un error típico de los soberbios” dice Gianni Cantú (2010), pero sin llegar a semejante categorización, debo resaltar que los métodos de conocimiento de los Pueblos Originarios de América, por muy diferentes que sean a los occidentales, y aunque aún no sepamos cómo lo hacían, devienen en saberes muy valiosos, que, por ejemplo, le permitieron a los tiwanakotas establecer precisiones astronómicas y calendáricas que aun nuestra ciencia y sus artefactos no logran medir (comunicación personal Dr. Pedro Parodi, 2014).

Y aquí el hincapié en las dinámicas: si no nos permitimos movilizarnos en el tiempo y en los espacios de posicionamiento mental, no podremos construir un futuro de unidad en la diversidad, basado en el respeto sincero y profundo (que no en la tolerancia, ya que tolerar es aguantar lo que no nos gusta).

Se me ha ocurrido entonces que andamos necesitando sacudirnos un poco y pensar en una propuesta multidimensional como la que he denominado EDUCACIÓN INTERCULTURAL RECÍPROCA, que en este mismo momento vuelve a quedar plenamente en discusión.

La palabra “recíproco” significa acción o sentimiento de uno hacia otro, que el otro le corresponde de igual modo, en la misma medida. Recíproco es sinónimo de mutuo.

Pero lo más interesante aquí es que en las matemáticas, existe un número recíproco. Al multiplicar un número por su recíproco, siempre el resultado es 1. Por ejemplo: el número recíproco de 2, es $\frac{1}{2}$, por lo que $2 \times \frac{1}{2} = 1$... la magia de los números nos da la unidad en la reciprocidad y no importa cuán grande sea el número, multiplicado por su recíproco, siempre dará 1. Maravilloso, verdad?

Esto da de lleno en mi idea de multiplicarnos para la unidad, la unidad de la diversidad como un potenciador de cada uno. La unidad en los territorios que hemos denominado naciones, por ejemplo (más allá de mi rechazo visceral y permanente a las fronteras). La unidad también como territorio de educación, como el lugar de los aprehendizajes mutuos.

Por supuesto, he pensado primero en la educación de nivel universitario, y reitero aquí mi elección del concepto “educación” porque es el que abarca no sólo a la intención del estudiante (de cualquier nivel) sino a un proceso con muchas variables que implica desde lo puramente monetario, hasta los tiempos, espacios, recursos humanos, programas, estrategias, etc. que se requieren elaborar para llevar a buen puerto esta casi utopía.

Y repito que hablo de Educación Universitaria primero porque creo indispensable comenzar ya a propiciar profesionales que tengan una mirada positiva y respetuosa de la diversidad. También porque en sí misma la propuesta es de un alto nivel de complejidad.

Por supuesto la Educación Intercultural Recíproca debería por su propia naturaleza, poder transferirse a otros niveles y tipos, como por ejemplo la Educación Especial... lo que honraría a mi madre!

Acoto con orgullo, que en este último semestre he impartido clases de investigación a estudiantes de Educación Parvularia en la ciudad de Castro, en Chiloé y un grupo de ellas, interesadas en las enriquecedoras experiencias de las múltiples diversidades que se manifiestan en sus salas de prácticas, ya han acogido y están aplicando la EIR porque consideran que deben propiciar la naturalización de reciprocidad en el proceso educativo “para que los niños y niñas comiencen a aprender mutuamente, los unos las costumbres de los otros, y que todos somos distintos e igualmente importantes” (Jaqueline C., estudiante, 2018 comunicación personal).

Entiéndase bien, no hablo de Enseñanza recíproca, como aquel método muy estudiado y utilizado especialmente en la Educación Física, que podemos graficar como un juego de roles entre pares y el profesor, sin diferenciar de ningún modo sus rasgos culturales o religiosos.

Aquí hablo de un proceso que debe contar con la complicidad de todos los grupos culturales intervinientes en al menos el universo nuclear donde se aplique (una clase, un territorio determinado); e idealmente alcanzando un acuerdo general a nivel nacional.

Obviamente por la misma lógica de la propuesta, si bien yo he sistematizado mucho esta idea a partir de mis experiencias, conversaciones y lecturas, el resultado real sólo será posible en un consensuado, extenso y siempre dinámico diálogo entre las culturas que quieran construir esa unidad en la diversidad recíproca, para que estos principios crezcan y se consoliden. Donde realmente comencemos a aprehender los unos de los otros, en igualdad de condiciones.

Por supuesto que no se trata de una cuestión de contenidos, y tal vez ni siquiera sea aplicable a todas las situaciones en ese sentido. Sino más bien hablo de actitudes, estrategia, metodologías y de valores, donde todos los participantes del proceso educativo tenemos el mismo pero, donde los “profesores” somos fundamentalmente propiciadores, provocadores, ya ni siquiera conductores u orientadores.

Ojalá me llamen para ver cómo crece esta propuesta y para que les acerque otros niveles prácticos de mis experiencias. Porque sea dicho, dentro de lo que las Universidades, las Carreras, los Planes de Estudios y los Jefes me lo permiten, yo voy poniendo en práctica lo que pregonó, obteniendo resultados que sorprenden gratamente a algunos colegas e incómodamente a otros. Hoy, en el sur de Chile, donde la diversidad cultural es más alta en las Universidades que en las calles, hay ya algunos Arquitectos, Profesores de Música y Artes plásticas y Maestra de Preescolar que están reflexionando sus actividades profesionales o aún estudiantiles, con ciertos rasgos recíprocos... y lo siguen madurando. Y yo he aprehendido muchísimo de y con ellos, por eso desde aquí les manifiesto mi agradecimiento también.

IV. A MODO DE MORALEJA

Comencemos pues, comencemos de a poco. Vayamos entre todos construyendo comunidades locales, regionales, nacionales o comunidad internacional, en la interculturalidad con reciprocidad. Comencemos con la decisión política, epistemológica, ideológica o como quieran llamarla.

Lo que quiero decir es que necesitamos transformarnos en “recipro culturales”, porque, sin dejar nunca de ser cada uno nosotros mismos, cosa que de todas formas es imposible, podemos ser, sentir y actuar en reciprocidad entre todos los que somos diferentes... porque yo soy diferente a los demás, tanto como los demás son diferentes a mí.

V. AGRADECIMIENTOS

A todos quienes colaboraron, muchas veces sin saberlo, en este camino, en estas cavilaciones, en estas búsquedas. Y gracias muy especialmente a quien me respalda en todo, mi compañero de vida, Agustín Furnari.

VI. BIBLIOGRAFÍA:

- Alcina Franch, José (1998): *Arte y Antropología*. Madrid: Alianza.
- Cantú, Gianni (2010): *Los misterios de las pirámides*. Barcelona: De Vecchi.
- Francastel, Pierre (1990): *Sociología del arte*. Madrid: Alianza.
- García Canclini, Néstor (2008): *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: GEDISA.
- Geertz, Clifford (1995): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: GEDISA.
- Hodder, Ian (1994): *Interpretación en Arqueología. Corrientes actuales*. Barcelona: Crítica.
- Kubler, George (1988): *La configuración del tiempo*. Madrid: Nerea.
- Lowenfeld, Viktor, Lambert, B. W. (1980): *Desarrollo de la capacidad creadora*. Buenos Aires: Kapelusz.
- Maquet, Jacques (1999): *La experiencia estética. La mirada de un antropólogo sobre el arte*. Madrid: Celeste.
- Menuhin, Yehudin (1992): “Discurso de inauguración de la Fundación Yehudi Menuhin”.s/d.
- Rivera Cusicanqui, Silvia (2015): *Sociología de la imagen. Miradas ch'ixi desde la historia andina*. Buenos Aires: Tinta y limón.
- Sagüés Silva, Alicia(1998):“Las representaciones plástico-visuales de los Pueblos Originarios de América”. Actas del 2º Encuentro Internacional de Historiadores del Arte. Universidad de La Habana. Cuba 1997. La Plata: Minerva.
- Sagüés Silva, Alicia(2001):“Otra actualidad del arte de América Latina.” Actas del IV Congreso del CEALC, América Latina: sumando visiones para el nuevo milenio. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.

Sagüés Silva, Alicia (2008): “Propuesta para una estrategia de abordaje y análisis de las representaciones plásticas y espaciales. Reflexiones en torno a la cultura ‘Tiwanaku.” Tesis Doctoral. Leioa: Universidad del País Vasco.

Sagüés Silva, Alicia (2010): “Estética y acción multidisciplinaria: estrategias para la comprensión de problemáticas en contextos multiculturales.” Tomo I Actas VII Congreso Chileno de Antropología. San Pedro de Atacama: Colegio de Antropólogos de Chile A. G. En: <https://www.aacademica.org/vii.congreso.chileno.de.antropologia/13>

VII. ANEXO 1

Proyecto de investigación: Cartografía de la Educación Intercultural en Iberoamérica.

Dra. Alicia F. Sagüés Silva

Con el respaldo de: IESA-UFG (Brasil) / Ayahue (Chile) / ProDocumentales (España)

Primera Encuesta para Profesores de Universidad.

Agradecer en primer lugar su tiempo y colaboración a esta investigación.

Como la misma se construye de forma solidaria, no hay requerimiento de mínimos ni limitaciones de máximos en el aporte de información: todo lo que pueda o quiera contestar será de gran utilidad.

Los datos y consideraciones aportados, de ser necesarios, se publicarán solamente bajo su estricta y previa autorización. La presente encuesta pretende recoger información sobre características básicas y los referentes sobre educación intercultural que utilizan en Universidades de Iberoamérica, para componer una cartografía general.

Esta información permitirá primeramente, nutrir y dialogar a las instituciones y profesionales participantes, con el propósito de propiciar un crecimiento colaborativo. En segundo lugar, es fundamental para avanzar en la viabilidad de analizar la propuesta de Educación Intercultural Recíproca que estamos elaborando y poniendo a prueba.

Datos de filiación:

País - Región

Universidad

Ciudad o Campus (si hubiese más de uno)

Facultad, Departamento o Instituto.

Nombre(s) y Apellido(s)

Estudios/Grados

Área de trabajo

Datos contextuales:

Indique cómo está compuesto su contexto cultural (diversidad de culturas que habitan la zona de influencia de su ámbito de trabajo y porcentajes -aproximados-).

Consultas y solicitudes:

1.- ¿Qué definición de Educación Intercultural (E.I.) es la que utiliza habitualmente?

2.- ¿Cuál es su sustento teórico o referente/s autoral/es?

3.- ¿Imparte un curso específico, o es contenido, o modalidad-estrategia de cursos diversos? Identifique: Carrera, Nombre del/os Curso/s y semestre/s de la Carrera en el que se imparte y, si tiene cursos previos y/o posteriores obligatorios ¿cuáles -sólo sus nombres-?

4.- Relate alguna experiencia que considere fundamental.

5.- ¿Puede indicar uno o más colegas con quien recomienda contactar para solicitar complete esta Encuesta?

Muchas gracias por su sinceridad y colaboración!!

Dra. Alicia F. Sagüés Silva.

Enviar respuestas a: asagues@prodocumentales.org

**EL ENFOQUE EDUCATIVO INTERCULTURAL
EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS
FORMADORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA-MÉXICO**

MARÍA GUADALUPE ÑECO REYNA

EL ENFOQUE INTERCULTURAL EN LA FORMACIÓN DE LOS FUTUROS FORMADORES DE LA EDUCACIÓN BÁSICA

Analizar y reflexionar en torno a los rasgos del perfil de egreso del estudiantado normalista y su relación con el enfoque educativo intercultural es atender uno de los muchos pendientes que se viven en México y que repetidamente se dice, tienen como fuente su heterogeneidad cultural, por lo que se enfoca este análisis desde la óptica de la Educación Superior. Siguiendo a Galeano (2005) “la diversidad cultural se percibe como un problema difícil de manejar y abordar”, por tanto, se considera la opción de la negación de la situación, *lo que no se ve, no se conoce ni se atiende*, creyendo de manera errada que la diversidad es algo problemático.

Ante esto es que surge la preocupación por realizar esta investigación, a partir de la observación de las prácticas pedagógicas en la escuela normal, que en teoría y lo marca el Plan de estudios de Educación Normal 2012, debieran ser interculturales para así, formar al estudiantado de las licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar, para trabajar en contextos educativos diferenciados; indígenas, rurales, semiurbanos y urbanos. Esta situación, exige una reorientación de la forma en cómo se identifica y se trata pedagógicamente a la diversidad étnica, cultural, lingüística, de género, capacidades, talentos y estilos de aprendizaje de nuestros estudiantes.

De acuerdo con los trabajos de Abdallah-Preteille (2006) menciona que los peligros más graves, al referirse a las personas, profesorado, estudiantado o grupos en función de sus diferencias, implican una apreciación moral, ya que incluyen, de manera espontánea valoraciones de bueno o malo, mejor o peor. Lo justo sería empezar a pensar que somos iguales en términos de dignidad, y que la diversidad humana es una característica inherente al ser humano, por lo que es necesario dejar de utilizar la *diversidad* como pretexto para la exclusión social.

Mientras que en América Latina la problemática que genera la reflexión sobre la interculturalidad tiene un pasado enraizado en el colonialismo, puesto que está estrechamente vinculada con las luchas de los pueblos indígenas de toda la región. Incluso, la significación de la interculturalidad presenta variantes según las características y luchas sociales de las distintas regiones latinoamericanas.

En el caso concreto de México, observamos que la política en educación se rige por cuestiones económicas y de mercado, en la mal llamada *reforma educativa*, ya que obedece más a un carácter de reforma laboral, imponiendo modelos educativos con enfoques por competencias, que ven en los profesionales mano de obra especializada. Algunos trabajos que sirven de antecedente para fundamentar esta investigación son los resultados del proyecto TALIS, realizado por la OCDE (2009) un estudio internacional sobre la enseñanza aprendizaje, donde se reconoce esta necesidad universal de formación de lo intercultural, resultado de la presencia de poblaciones minoritarias tanto originarios como migrantes, en muchos países.

Ello indica con claridad, la urgencia de trabajar en la formación inicial de los futuros docentes de la educación básica, en prácticas pedagógicas interculturales, a fin de ir creando las condiciones para evitar conflictos, desde planos de igualdad, donde se respete la alteridad. Ante este panorama la **problemática** detectada, en la formación del estudiantado de la escuela normal concretamente En las licenciaturas de educación primaria y preescolar, que cursan actualmente cuarto año, da sustento y origen a las siguientes preguntas de investigación:

I. PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN: ¿CUÁLES SON LAS COMPETENCIAS DEL PERFIL DE EGRESO DE LAS LICENCIATURAS EN PRIMARIA Y PREESCOLAR QUE PROMUEVEN EL ENFOQUE EDUCATIVO INTERCULTURAL, EN EL ESTUDIANTADO DE 8AVO SEMESTRE PERIODO 2014-2018?

Es importante reconocer que la docencia se cristaliza cuando los estudiantes resignifican los contenidos del currículum, en términos de Dietz (2008), se transforman en saberes, haceres y poderes. Sin embargo, la Benemérita Escuela Normal Veracruzana y su personal académico, no ha llegado a sistematizar un registro de las “prácticas escolares exitosas” ni de medir o cuantificar los logros en cuanto a una docencia de calidad.

La justificación e importancia pedagógica del trabajo que se propone, tanto para Escuela Normal como para la Educación básica en general, es la formación de los futuros formadores de la Educación Básica como situación incuestionable e inevitable en la Escuela Normal Veracruzana, que requiere de esfuerzo, atención y cuidado, para que cada día, en cada proceso estemos apostando a la Calidad en la formación de nuestros egresados.

Una razón de tipo social para llevar a cabo esta investigación, es que de manera urgente, se debe avanzar en el reconocimiento de situaciones problemáticas derivadas de la confusión entre diversidad, diferencias y desigualdad, y reconocer la importancia de que el estudiantado aprecie y valore la diversidad cultural en las distintas comunidades indígenas, rurales, urbanas y semiurbanas, que presentan un contexto multicultural, y en la mayoría de los casos, el estudiantado no cuenta con las mismas oportunidades de acceso ni de participación.

La importancia pedagógica al analizar los rasgos del perfil de egreso del estudiantado normalista, desde el enfoque educativo intercultural, permite instaurar el escenario donde confluyen: la docencia reflexiva, respeto, diálogo y la convivencia armónica en un espacio formativo de interacción. Siguiendo a (Meneses, 2004) y favoreciendo la comprensión de la diversidad humana y el desarrollo de la competencia comunicativa intercultural, en el contexto de las sociedades presentes, entendiendo su pluralidad y su riqueza de expresiones.

Una razón de tipo Social, es precisamente que el tipo de sociedad multicultural, ofrece la posibilidad de diseñar, crear, imaginar formas para el desarrollo de competencias interculturales en la formación de los futuros profesores y profesoras de la educación básica, con el reconocimiento de la diversidad humana como riqueza para favorecer el proceso de comunicación, interacción, diálogos y la generación de aprendizajes significativos en la comunidad escolar. Los beneficiarios directos al analizar a profundidad el enfoque educativo intercultural, es el estudiantado normalista, mismo que debe desarrollar competencias y prácticas interculturales que permitan dar respuestas pedagógicas al estudiantado que atenderá en los distintos contextos diferenciados, indígena, rural, semiurbano y urbano que inevitablemente requiere y demanda a los profesionales de la educación el reconocimiento de la diversidad.

Otra razón de tipo profesional es que la revisión de los rasgos del perfil de egreso del estudiantado de la licenciatura de educación primaria y preescolar, permitirá el trascender ir más allá del discurso, acompañar, orientar y asesorar el proceso educativo con actitudes positivas, sin discriminación a favor del diálogo, de la negociación del trabajo colegiado para avanzar hacia una verdadera transformación socioeducativa. Respondiendo sobre todo a las sociedades actuales como son: muchas necesidades, pocas oportunidades, desigualdades, asimetrías, desolación, sobretodo en el estudiantado que no encuentra, en el profesorado, propuestas diferentes, con alternativas distintas e innovadoras.

Esta investigación es viable considerando que, en la medida en que se trabaje en el logro de los rasgos del perfil de egreso y sobre todo los relacionados con el enfoque educativo

intercultural, estaremos fomentando la reflexión para sensibilizar y mirar desde la perspectiva intercultural, con la idea de propiciar una convivencia social, en la que tengan cabida todas las diferencias y prácticas socio culturales, pero sobre la base de la aceptación de un código universal de valores y un escrupuloso respeto a la libertad, igualdad, justicia social, dignidad y profundo respeto por los derechos humanos.

Retomo las palabras de Abdallah–Pretceille (2001), no se trata de buscar realidades culturales hipotéticas a través del diseño de programas educativos, sino al contrario, aprender una forma de práctica educativa cultural y comprender cómo se crea lo cultural en entornos complejos. Así pues, se trata de favorecer la aparición de una actitud de renovación. El **objetivo General:** Analizar las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en primaria y preescolar que promueven las competencias interculturales en el estudiantado de 8avo semestre periodo 2014-2018. Teniendo como **objetivos específicos:** Identificar las opiniones del estudiantado de 8avo semestre de educación primaria respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural y Reconocer las opiniones del estudiantado de 8avo semestre de educación preescolar respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural.

Conseguir estos objetivos, supone tener en cuenta que la educación intercultural busca reconocer la necesidad de adoptar lo intercultural en educación como, “un enfoque que contempla las diferencias como normalidad y que favorece el intercambio y la comunicación, entre referentes culturales para lograr espacios donde nuevos significados se creen y sean compartidos por el grupo” (Aguado, 2005, p. 20).

II. DESARROLLO

Pensar el enfoque intercultural como eje transversal, en el modelo educativo de educación normal es importante, puesto que permite una mirada retrospectiva para reflexionar, analizar, comprender las formas cómo se gestiona la diversidad cultural en la Escuela Normal Veracruzana y que respuestas pedagógicas se dan, ante la diversidad: social, política, género, sexualidad, familiar, económica, etc. Se retoma la propuesta de lo intercultural como paradigma para pensar la diversidad en la educación de Abdallah-Pretceille, (2006, p.2) coincide con Sagastizabal, Perlo, Piretta y San Martín (2006) que señalan, de manera constante el profesorado actúa y toma decisiones ante una realidad compleja, ante situaciones de incertidumbre que viven en el día a día.

Desde la mirada intercultural, una práctica pedagógica para que sea considerada intercultural debe ser reflexiva y crítica. Siguiendo a (Díaz 2004) “en un contexto educativo y social, cuyo fin último es la construcción de conocimiento y formación de estudiantes como medio para el desarrollo personal y la convivencia” (p.15). Se retoma, lo que Aguado Odina, Gil-Jaurena y Mata Benito (2005) defienden respecto a que la escuela, debe atender a las diferencias culturales de los estudiantes, tanto por coherencia con los principios de la sociedad democrática, como porque es la garantía que permite alcanzar objetivos educativos esenciales. La perspectiva intercultural, es una respuesta al reto de proveer educación de calidad para todos, lo señala López y Küper (1999).

Así mismo la reflexión de Aguado (2007, p.16) “acerca de cómo, las metáforas con las que pensamos lo educativo condicionan nuestras acciones y discursos”, es decir, lo que expresamos y lo que hacemos en las prácticas pedagógicas que desempeñamos, tiene su origen en nuestra concepción de la docencia, de la misma forma que las actitudes y valores que mostramos.

El enfoque educativo intercultural se entiende como un enfoque holístico en la educación, tal como se expresa en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (2013) que señala:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz. (p. 17-86).

Lo intercultural subraya justo la comunicación e intercambio entre las formas culturales diversas. Se precisa que lo intercultural no es modelo pedagógico fijo o cerrado, con el cual se puedan mencionar herramientas establecidas. “Estudiar la diversidad y hacerlo con enfoque intercultural, nos ha conducido a delimitar aquellos procesos y fenómenos en los que la encontramos o reconocemos históricamente, ya sea referida como un problema, como un derecho, o como un recurso” (Dietz, 2013, p.46).

III. METODOLOGÍA

La metodología utilizada encuentra sustento en el paradigma denominado Empírico Analítico, que cuenta con un enfoque cuantitativo, siguiendo a Hernández, Fernández y Baptista (2014 p.4) señalan; “El enfoque cuantitativo (..) es secuencial y probatorio”, lo que hace más fácil el proceso de investigación, ya que al seguir una línea podemos llegar a los resultados, mismos que prueban lo que deseamos saber, de manera concreta y precisa.

Siguiendo a Hernández et al. (2014), define que el enfoque cuantitativo refleja la necesidad de medir y estimar magnitudes de los problemas que se investigan:

Debido a que los datos son producto de mediciones, se representan mediante números (cantidades) y se deben analizar con métodos estadísticos (...) con los estudios cuantitativos se pretende confirmar y predecir los fenómenos investigados, buscando regularidades y relaciones causales entre elementos. Esto significa que la meta principal es la formulación y demostración de teorías (p.5).

Es pertinente aplicar dicho enfoque en esta investigación, pues responde a las características de lo que se pretende saber y/o medir, porque al revisar los rasgos del perfil de egreso de la licenciatura en educación primaria y preescolar, se puede identificar y analizar, cuales fomentan el enfoque educativo intercultural, utilizando la objetividad al aplicar un instrumento cuantitativo, válido seguro y confiable como son las escalas.

Supuesto Hipotético. En la medida en que se incorpore en la formación del estudiantado normalista el enfoque intercultural traerá como consecuencia mayor y mejor dominio impactando en la planeación, estrategias didácticas y sobre todo en las actitudes interculturales que fomentan el reconocimiento de la diversidad cultural como riqueza en el trabajo docente e incorporan a todos los agentes educativos y el contexto escolar

Alcance del estudio es de tipo descriptivo, los cuales permiten, según Hernández (2014) “describir y especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis” (p. 92).

La población son las y los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar, que cuenta con un aproximado de 125 alumnos y alumnas del cuarto grado ciclo escolar 2014-2018. considerando tres grupos por cada grado, A, B y C con un total por cada grado de entre 60 a 65 alumnos entre hombres y mujeres, con un rango de edad aproximado de 18 a 22 años.

Cabe mencionar que de acuerdo a Hernández (2014)

La ventaja de una muestra no probabilística —desde la visión cuantitativa— es su utilidad para determinados diseños de estudio que requieren no tanto una “representatividad” de elementos de una población, sino una cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente en el planteamiento del problema (p. 190).

Por otro lado, el **escenario**, es precisamente la Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen”, ubicada en la ciudad de Xalapa tiene como función principal la formación de los docentes de educación básica, misma que se articula con la investigación, vinculación y extensión en correspondencia con las funciones sustantivas a través de los programas de licenciatura y posgrado.

IV. TÉCNICA E INSTRUMENTOS

Para la recolección de datos se diseñó una escala Likert, este instrumento fue desarrollado por Rensis Likert en 1932; sin embargo, se trata de un enfoque vigente (...) “Consiste en un conjunto de ítems presentados en forma de afirmaciones o juicios, ante los cuales se pide la reacción de los participantes” (Miguélez, 2011, p.5) que permitan recuperar las opiniones del estudiantado respecto a los fundamentos teóricos y prácticos del enfoque intercultural. Así como las actitudes, valores y creencias que asumen las y los estudiantes en relación a la diversidad cultural en los contextos educativos, indígena, rural, semiurbano, urbano.

Las actitudes están relacionadas con el comportamiento que mantenemos en torno a los objetos o conceptos a que hacen referencia, las actitudes tienen diversas propiedades, entre las que destacan; dirección (positiva o negativa) e intensidad (alta o baja); estas propiedades forman parte de la medición (Hernández et al., 2014, p.6).

Se considera que en la utilización de las escalas se harán los ajustes necesarios que permitan, precisar los rasgos del perfil de egreso y la definición clara del enfoque intercultural. En la elaboración de las escalas, se contempló el piloteo y la obtención de la mirada de los expertos, de tal forma que se pudo incorporar las sugerencias y afinar las escalas expofeso para su aplicación y análisis estadísticos de los datos numéricos.

V. DISEÑO METODOLÓGICO

La intervención en el campo requirió una serie de pasos que se detallan a continuación y marcan la ruta crítica que se siguió para la recogida de datos:

1.- Se diseñó la escala Likert la cual en un primer plano se colocó el propósito de la misma, las instrucciones del llenado y se les solicito que colocaran su nombre, edad y grado. El formato de la escala consta de treinta ítems los cuales se encuentran agrupados por competencias, iniciando por las genéricas, las profesionales y concluyendo con las competencias interculturales que se consideraron se reflejan en su formación profesional y que se conforman a lo largo de su trayecto educativo.

2.- Más adelante la escala se sometió a la revisión de expertos para que se hicieran los ajustes pertinentes y recuperar sus observaciones y sugerencias antes de la aplicación al estudiantado.

3.- Una actividad importante fue el fotocopiado y la integración de los juegos ya que la escala cuenta con tres hojas y se agregó una portadilla a modo de presentación.

4.- Elaboración del oficio para la Subdirección de docencia en el que se hacia la petición de la aplicación del instrumento, cuidando el hecho de que estuvieran reunidas las dos generaciones 2014-2018 de las licenciaturas en educación primaria y preescolar, ya que la

intervención debía ser en un solo momento, para evitar la contaminación de los datos que pudiera restar validez al trabajo.

5.- Se procedió a su aplicación con el estudiantado de cuarto año a quienes se indicó que se trataba de un proyecto de año sabático, aprobado por el Consejo Técnico de la Escuela Normal y se les solicitaba amablemente tuvieran a bien contestar y regresar, cabe resaltar que se anexo a la escala una hoja de presentación, aclarando de que se trataba y agradeciendo su participación.

6.- Otra petición que se hizo fue el de las listas de los grupos participantes para poder realizar la separación de las escalas aplicadas y hacer la carga en Excell, para proceder a la obtención de datos por grupos.

Ya se menciona que la población con la que se trabajó, son las y los estudiantes de las Licenciaturas en Educación Primaria y Licenciatura en Educación Preescolar, que cuentan con un aproximado de 125 alumnos y alumnas del cuarto grado ciclo escolar 2014-2018. considerando tres grupos por cada grado, A, B y C con un total por cada grado de entre 60 a 65 alumnos entre hombres y mujeres, con un rango de edad aproximado de 18 a 22 años. Precisamente por ser alumnos de cuarto grado se encuentran en sus escuelas asignadas, realizando sus periodos de práctica intensiva en condiciones reales de trabajo.

Esta condición del estudiantado normalista, dificulta el hecho de contar con la presencia de todos en un solo tiempo y llevar a cabo la aplicación. Sin embargo, la aplicación con la gran mayoría de los participantes se logró el 21 de marzo de 2018 a las 14.30 en la BENV. Quedando pendientes por contestar al menos ocho alumnos que por distintas razones no se han logrado contactar. Hasta ahora se han capturado ya el 80 por ciento de la población y se pueden avizorar derivado de las respuestas del estudiantado, cuestiones que llaman la atención y que se encuentran en el análisis detallado que se mostrará al término de este

A partir de la relación directa entre la escala que se construyó expofeso para la realización de este estudio, se consideró pertinente y atinente su utilización. El instrumento ha servido para realizar un análisis inicial de las variables; El enfoque intercultural y el Perfil de egreso en el estudiantado normalista, de igual forma se revisa el plan de estudios 2012 de las licenciaturas en educación primaria y educación preescolar que nos permitirán tener una visión amplia acerca de la formación del estudiantado normalista respecto al enfoque educativo intercultural.

En la escala tipo Likert que se construyó, se detallaron cuatro tipos de Competencias con sus criterios de desempeño, y los niveles de logro para que el propio estudiantado eligiera el estado en el que considera se encuentra a partir de su trayecto profesional, las competencias y los criterios que se analizan se detallan resaltando los conceptos claves.

Competencias Genéricas I.- Se expresan en desempeños comunes que deben demostrar los egresados de programas de educación superior, tienen un carácter transversal y se desarrollan a través de la experiencia personal y la formación de cada sujeto.

Competencias Profesionales II.- Genera ambientes formativos para propiciar la autonomía y promover el desarrollo de las competencias en los alumnos de educación básica.

III.-Propicia y regula espacios de aprendizaje incluyentes para todos los alumnos, con el fin de promover la convivencia, el respeto y la aceptación.

IV.-Actúa de manera ética ante la diversidad de situaciones que se presentan en la práctica profesional.

V-Interviene de manera colaborativa con la comunidad escolar, padres de familia, autoridades y docentes, en la toma de decisiones y en el desarrollo de alternativas de solución a problemáticas socioeducativas.

La Formación en competencias interculturales.-. Desarrolla empatía con personas de otras culturas. Reconoce y acepta distintas costumbres y formas de vida, valorándolas como enriquecimiento de la convivencia multicultural. Considera que el valor que mejor fundamenta la comprensión de las diferencias es el diálogo. Aprecia el clima de aula y sobre todo, la cooperación y responsabilidad para ayudar a los otros en sus tareas de aprendizaje. Muestra respeto a la diferencia cultural y su actividad educativa está orientada a la búsqueda de lo común respeto de las diferencias.

Se recupera la importancia de la propuesta de (Freire, 1998) en lo relativo a la Educación Intercultural, cuando alude sistemáticamente a la imposibilidad de considerar la práctica educativa como neutra o como una actividad que pueda ser abordada exclusivamente desde una dimensión técnica o metodológica. El planteamiento es ir más allá en el desarrollo de competencias interculturales que reconozcan la diversidad cultural y lingüística. Esto necesariamente pone énfasis en la lengua materna y sobre todo que las y los docentes tengan el dominio de estas competencias comunicativas en el trabajo que desarrollan en el contexto escolar.

VI. CONCLUSIONES

Al inicio de la investigación se planteó como objetivo general, analizar las competencias del perfil de egreso de la licenciatura en primaria y preescolar que promueven las competencias interculturales, nos pudimos percatar que de los tres segmentos que se analizaron; las competencias genéricas se encuentran reconocidas en la mayoría como logradas, evidenciando claramente que son alumnos de octavo semestre que han casi concluido su formación profesional, situación que se mira también en las competencias disciplinares.

En las competencias que refieren a la formación en la perspectiva intercultural, identifican la necesidad de cultivar la sensibilidad, la creatividad y el pensamiento divergente; apreciar los rasgos de identidad, así como las diferencias, desarrollar empatía con personas de otras culturas que les lleven a reconocer y aceptar distintas costumbres y formas de vida, valorándolas como enriquecimiento de la convivencia multicultural. Consideran que el valor que mejor fundamenta la comprensión de las diferencias es el diálogo, aprecian el clima de aula y sobre todo, la cooperación y responsabilidad para ayudar a los otros en sus tareas de aprendizaje.

Los resultados preliminares arrojan que el estudiantado normalista reconoce que el tipo de sociedad multicultural, ofrece la posibilidad de diseñar, crear, imaginar formas para el desarrollo de competencias interculturales en su formación de los futuros profesores y profesoras de la educación básica, con el reconocimiento de la diversidad humana como riqueza para favorecer el proceso de comunicación, interacción, diálogos y la generación de aprendizajes significativos en la comunidad escolar.

Consideran necesario el analizar a profundidad el enfoque educativo intercultural, mismo que debe desarrollar competencias y prácticas interculturales que permitan dar respuestas pedagógicas al estudiantado que atenderán en los distintos contextos diferenciados, indígena, rural, semiurbano y urbano que inevitablemente requiere y demanda a los profesionales de la educación el reconocimiento de la diversidad.

La revisión de los rasgos del perfil de egreso del estudiantado de las licenciaturas de primaria y preescolar, permite trascender ir más allá del discurso, acompañar, orientar y asesorar el proceso educativo con actitudes positivas, sin discriminación a favor del diálogo, de la

negociación del trabajo colegiado para avanzar hacia una verdadera transformación socioeducativa. Respondiendo sobre todo a las sociedades actuales como son: muchas necesidades, pocas oportunidades, desigualdades, asimetrías, desolación, sobretodo en el estudiantado que no encuentra, en el profesorado, propuestas diferentes, con alternativas distintas e innovadoras, que demanda la sociedad actual.

Una aportación importante del trabajo es que estudiantado normalista, valore lo intercultural en el aspecto teórico y práctico y que reconozcan que hace falta incorporar acciones que reconstruyan planes y programas de estudio y resignifiquen contenidos en el campo de lo intercultural. En tal sentido, como interés fundamental para la sociedad y por ende para las instituciones educativas del Estado de Veracruz y del país.

VII. REFERENCIAS

- Abdallah-Pretceille, M. (2001): *La educación intercultural*. Barcelona, Idea-Books.
- Abdallah-Pretceille, M. (2006). *El paradigma intercultural como mirada hacia la diversidad*. Actas Congreso INTER. Madrid. Servicio Publicaciones UNED. Intercultural Recuperado de <http://www.uned.es/congreso-inter-educacion-intercultural>
- Aguado, T., Gil-Jaurena, I., & Benito, P. M. (2005). *Educación intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela* (Vol. 10). Los Libros de la Catarata.
- Aguado, T. (2009). El enfoque intercultural como metáfora de la diversidad en educación. *Educación Intercultural perspectivas y propuestas*, 13-29.
- Aguado, T. (2005). La educación intercultural en la práctica escolar: investigación en el ámbito español. *En-clave pedagógica*, 7(2).
- Declaración Universal de la UNESCO sobre la diversidad cultural, Artículo 1, La diversidad cultural, patrimonio común de la humanidad.
- Dietz, G. (2008). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. *Baronnet, B. & Tapia, U.(coords.). Educación e interculturalidad: política y políticas*, 177-199.
- Dietz, G y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales y su impacto en los modelos educativos mexicanos*, SEP: México.
- Díaz, Q, V. (2004). *La práctica pedagógica desde una perspectiva etnográfica*. Revista Sinopsis Educativa, Año 4, N° 1. Declaración Universal de los derechos humanos (1984). Artículo 26. Recuperado 14 de Julio de 2016. <http://www.acnur.org/t3/fileadmin/scripts/doc.php?file=t3/fileadmin/Documentos/BDL/2001/0013>.
- Freire, P. (1998). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI: Tierra Nueva.
- Galeano, E. (2005). *Patas arriba: la escuela del mundo al revés*. Siglo XXI: Madrid.
- Hernández R.; Fernández, C. & Baptista, P. (2014) *Metodología de la investigación*. 3. Ed. México D.F.: McGraw-Hill.
- López, L. E., & Küper, W. (1999). Título: La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, (20), 17-85.
- Miguélez, M. (2011). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Editores: México, DF.

Meneses, G. (2004). NTIC, Interacción y aprendizaje en la Universidad. Trabajo de investigación para obtener el DEA. Tarragona: Universitat Rovira I Virgili.

ONU. (S/A). *Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948*. Recuperado de: <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/ABCannexessp.pdf>

Sagastizabal, M., Perlo, C. Piretta B., San Martín y P. de los Ángeles. 2006. *Aprender y enseñar en contextos complejos: Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Centro de Publicaciones Educativas y material didáctico, Buenos Aires, Argentina

SEP. (2011) Plan y programas de estudio de la licenciatura en educación primaria. Educación Básica. DF, México.

SEP (2011) *Programa de estudio 2011. Guía para la educadora. Educación básica, Preescolar*. D.F., México.

**LOS OBJETOS DE LA CIENCIA
EN LOS LABORATORIOS DE ENSEÑANZA ESCOLAR
BÁSICA**

DE LA RIVA LARA, MARÍA DE JESÚS
PAZ RUIZ, VICENTE

LOS OBJETOS DE LA CIENCIA EN LOS LABORATORIOS DE ENSEÑANZA ESCOLAR BÁSICA.

I. LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE EL POSGRADO: LA MAESTRÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA RCTS

La Maestría en Educación Básica con especialidad en “Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad” (MEB-RCTS) se imparte de manera presencial en la Universidad Pedagógica Nacional para los profesores de Educación Básica (que en México se compone de las escuelas Preescolares, Primarias y Secundarias). En la MEB-RCTS se considera la práctica docente su objeto de estudio central, su objeto de transformación; toma como punto de partida la realidad de los profesores-estudiantes, desde un principio epistemológico que nos dice que ésta se construye. La *Science Education* concibe la enseñanza de la ciencia como un enfoque que pretende hacerla parte de la cultura, de la vida cotidiana, en forma de saber racional y tecnológico. La MEB-RCTS articula la realidad como sustrato, la ciencia como la forma de explicarlo, la tecnología como la concreción del saber científico y la sociedad como el medio en que interactúan los sujetos creando una forma de comportarse y de pensar racional (Ruiz, Gómez, Meixueiro, Gutiérrez, Alvarado y Paz 2010). Este constructivismo se armoniza con una forma de trabajo colectiva entre los profesores-estudiantes y los profesores del posgrado.

La creación de la MEB-RCTS en 2010 satisface a la necesidad de formación de docentes que respondan a las reformas curriculares por competencias de 2004, 2006, 2009 y 2011. Entre las competencias que busca fomentar la MEB-RCTS en el profesor-estudiante están:

- Utilizar el conocimiento científico en contextos cotidianos.
- Aplicar los procesos que caracterizan a las ciencias y sus métodos de investigación.
- Ser consciente del papel que ejercen la ciencia y la tecnología en la sociedad, tanto en la solución de problemas como en la génesis de nuevas interrogantes.
- Reflexionar e intervenir su práctica de forma sistemática.

Los profesores-estudiantes desarrollan una tesis de grado donde exponen un proyecto de intervención en sus clases de ciencias en la escuela de educación básica donde laboran, por tanto, se espera que sus alumnos también desarrollen esas competencias.

La MEB-RCTS se ha impartido durante 2011 a 2018 a siete generaciones de profesores-estudiantes. Durante 2016 y 2017 ocho de los profesores de este posgrado diseñan formalmente un proyecto de investigación titulado “Impacto del Programa de MEB con especialidad en RCTS, en las prácticas de los profesores de Educación Básica”, cuyos propósitos son: precisar las características y necesidades de los beneficiarios, es decir el perfil del profesor-estudiante desde su ingreso hasta su titulación; reconocer el impacto del programa en sus conocimientos teóricos y de contenidos curriculares; reconocer los cambios en las prácticas pedagógicas de aula; dar seguimiento a sus escritos académicos que al final constituyen la tesis de grado; y conocer sus opiniones y aportaciones personales al proceso de formación (De la Riva, Benítez, García, Gómez, Meixueiro, Paz, Rodríguez y Ruiz 2017).

En este proyecto se reconoce que la realidad educativa que viven los profesores-estudiantes de educación básica es diversa, difícil y demandante, las instituciones educativas se preocupan cada vez menos por su formación, que sin embargo es imprescindible para el cuidado de la salud, la seguridad y el desarrollo de los niños y adolescentes. El currículo de la Reforma requiere a los profesores-estudiantes procesos de mediación que cubran las múltiples lecciones de los programas de manera “no tradicional”, que desarrollen el pensamiento de sus alumnos y los enseñe a trabajar colaborativamente.

A medida que se fueron obteniendo los resultados de la citada investigación (de la Riva et al. 2017), se implementaron algunos cambios en la operación de la MEB-RCTS con lo que se logró hacer mejoras en las intervenciones e indirectamente esto benefició a los alumnos de preescolar, primaria o secundaria en aspectos innovadores relacionados con los métodos de enseñanza, las tecnologías, las competencias científicas y la convivencia. También implicó reconocer entre los profesores del posgrado la necesidad de mayor trabajo colegiado y la toma de acuerdos en los campos disciplinario, metodológico y didáctico en la operación de los seminarios, las tutorías y los comités tutoriales. Un asunto que llama la atención es la necesidad de incrementar la investigación empírica por parte de los profesores del posgrado dentro de los centros escolares donde laboran los profesores-estudiantes, pues su perfil y necesidades sigue cambiando como parte de la política de contratación y la ‘nueva’ Reforma educativa 2018.

II. EL IMPACTO DE LA MEB-RCTS EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE AULA.

Para valorar el impacto de la MEB-RCTS en la mejora de la práctica se pidió a los profesores-estudiantes los videos grabados por ellos mismos de sus actividades de intervención. Desde una metodología interpretativa mixta se transcribieron y analizaron; posteriormente se triangularon los resultados con los datos de la entrevista focal.

El análisis de los videos muestra heterogeneidad en las competencias didácticas y de comunicación de los profesores-estudiantes. Se reconocen fortalezas tales como un amplio conocimiento del Plan de Estudios, el diseño sus planificaciones toma en cuenta el currículo. Se reconocen debilidades como el no manejar en profundidad los contenidos de la Biología, la Física, la Química y las Matemáticas.

Los profesores-estudiantes usan un vocabulario adecuado a la edad del alumno y al contexto, se muestran respetuosos de los alumnos, de sus opiniones y los invitan a seguir participando, sin embargo, con los adolescentes hay problemas en el “control de grupo” o no hay claridad en las instrucciones y en el sentido de las actividades por lo que les es necesario desarrollar habilidades de expresión oral y escrita y técnicas de trabajo que funcionen tanto de mediadores de la tarea como de la participación, evitando la indisciplina.

Finalmente, en las prácticas pedagógicas de aula no hay claridad en los “procesos que caracterizan a las ciencias y sus métodos de investigación”, los profesores-estudiantes enfatizan distintos procesos de producción de definiciones, analogías, enumeraciones, experiencias empíricas; pero dan por hecho que con ello el alumno construye los fenómenos naturales de manera científica. Confunden el diálogo con el debate y la generación de explicaciones con la argumentación; aceptan las afirmaciones que enuncian los niños, pero no les piden que elaboren evidencias o pruebas que las respalden.

Estos últimos aspectos son el motivo de este artículo. En las reformas actuales los profesores-estudiantes deben atender la "competencia científica", es decir trabajar con los

contenidos de las ciencias, su aplicación en beneficio de la comunidad, y desarrollar el aspecto procesual de su construcción (explicación, argumentación); muchos de los profesores realizan prácticas pedagógicas de enseñanza de las ciencias tomando como centro la experimentación, el uso de laboratorio y otros artefactos tecnológicos que son implementados ingeniosamente con los recursos que tienen a la mano. El propósito de este artículo es reconocer la construcción de las condiciones de laboratorio de los profesores-estudiantes, objetivado en el uso de los objetos, lógicas y tecnologías a su alcance y reconocer los alcances y limitaciones de estos usos.

III. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MEDIANTE LA CONSTRUCCIÓN DE “CONDICIONES DE LABORATORIO”.

Las prácticas disciplinarias de la Biología, la Física, la Química y las Matemáticas no solo fluyen en los escenarios de la ciencia profesional, de ahí también lo hacen hacia los espacios escolares a través de sus “herramientas representacionales” (Nespor 1994: 19-20). Una de estas representaciones es el laboratorio científico que se constituye por un soporte físico (instrumentos) y un soporte lógico (ordenaciones y clasificaciones) (Latour 2001), imitado en los laboratorios escolares, que contienen formas tan definidas y recurrentes que es posible que este escenario sea la más conocida versión del trabajo científico para los alumnos de todos los niveles.

En las escuelas preescolares y primarias de México no existe un espacio específico para el “laboratorio escolar”, en el caso de las escuelas secundarias regularmente sí existe este espacio y es utilizado dentro de un horario. Sin embargo, exista o no tal lugar, las “condiciones de laboratorio” que menciona Latour (2001) son construidas por los profesores elaborando objetos, y procedimientos que consideran propios de la ciencia y con ello permiten la constitución de hechos empíricos y la utilización de objetos intermedios que los traducen desde la realidad cotidiana externa en objetos más formales y abstractos.

Una práctica de los profesores es llevar las condiciones de laboratorio al ‘campo’, por ejemplo, cuando llevan a sus alumnos a un jardín cercano para recolectar rocas, plantas o pequeños animales de tal manera que el mundo se haga “reconocible” desde la ciencia (Latour 2001: 59). Otra práctica común es la “construcción discursiva” (Candela 2002: 191) donde el profesor plantea a través del diálogo y la imaginación un fenómeno o experimento ya conocido por los alumnos a partir de su experiencia escolar o cotidiana anterior.

Estos laboratorios escolares constituidos desde sus condiciones materiales y lógicas se convierten en “nodos” (Nespor 1994: 21) porque concentran en un pequeño espacio-tiempo una gran cantidad de recursos y confluyen redes educativas y de la ciencia, es un escenario que contiene artefactos propios, como los instrumentos (microscopio, probetas, mecheros, etc.) y las representaciones y herramientas (fórmulas y gráficos en las ‘hojas de práctica’), suponen procedimientos sistemáticos. Los signos inscritos en esos instrumentos y herramientas (como la numeración de la probeta y la notación de los elementos químicos) son aparentemente ‘científicos’ porque pasaron por una ‘garantía de certeza’, son comprobados y los respalda la ‘teoría’ de los libros, vista en el salón de clases.

En la escuela se imita la mecánica de la fabricación de los hechos científicos, que de acuerdo a Shapin y Shaffer (2005) requieren de una “tecnología material” involucrada en la construcción y operación de máquinas, para reforzar la percepción, constituir los objetos perceptibles y producirlos intelectualmente; una “tecnología literaria” por medio de la cual los

fenómenos producidos son dados a conocer, son chequeados por su plausibilidad dado el conocimiento ya existente y por la credibilidad y confianza que ofrecen los testigos, lo que les permite finalizar controversias y generar acuerdos; y una “tecnología social” que incorpora las convenciones y prácticas lingüísticas apropiadas. Shapin y Shaffer (2005: 44) consideran “el método científico como forma cristalizada de organización social y como medio para regular la interacción social dentro de la comunidad científica”, en este sentido la escuela imita y aplica su tecnología en las situaciones de laboratorio de la escuela para validar y legitimar el conocimiento traducido. En su estudio Shapin y Shaffer (2005: 74) narran cómo el laboratorio surgió como “un espacio disciplinado, donde las prácticas experimentales, discursivas y sociales eran colectivamente controladas por los miembros competentes”, en el caso de la escuela, los maestros cumplen esa función.

Tanto los científicos como los alumnos de educación básica -y sus profesores- construyen conocimientos, generan versiones de la realidad, desde las disciplinas científicas y desde el currículo. Los científicos validan su trabajo ante una comunidad, de acuerdo a un paradigma que incluye criterios de rigurosidad específicos. Por su lado, los alumnos construyen conocimiento en la clase de ciencias, el profesor valida el contenido y también el proceso para construirlo, pero además define si esto constituye un aprendizaje a través de la evaluación. Los procesos que en la escuela se exige dominar a los alumnos, provienen indirectamente de las disciplinas o de los científicos, pero son una versión docente, curricular y práctica, un producto construido básicamente a través de la tecnología social con los limitados recursos materiales y literarios con que cuentan nuestras escuelas y que constituyen parte de nuestras culturas escolares pues “el trabajo pedagógico implica el uso de ‘herramientas y signos’, acumulados de manera desigual en diferentes sectores, momentos y tiempos –que se objetivan, se apropian y se utilizan dentro de determinadas prácticas culturales-” (Rockwell 2007: 178).

III.1 La tecnología material homogeniza

Una práctica extendida de preescolar a secundaria es “hacer experimentos” (V. Candela 1997, 1999). Entre más elemental es el nivel hay menos formalidad en los pasos a seguir para llevar a cabo este procedimiento y va aumentando hasta hacerse homogéneo. De la misma manera los objetos materiales y su uso van desde lo más sencillo e improvisado a lo más sofisticado y sistemático.

En preescolar hay un énfasis en que los alumnos estén en contacto con los objetos y usen sus sentidos, hay un mínimo de discusión y de utilización de nociones teóricas, en las clases observadas la docente promueve jugar con los instrumentos, repetir cuantas veces se quiera el experimento, aunque se altere el dispositivo lógico o didáctico de uso del instrumento. No siempre este tipo de actividades se vinculan explícitamente con las ciencias. En las siguientes fotografías se aprecian actividades simultáneas en un aula de preescolar, mientras unos niños introducen pequeños objetos en una bandeja con agua para ver si flotan, otros utilizan imanes sobre diferentes materiales, y otros observan diferentes preparaciones en el Videoscopio. Cuando la profesora les indica los niños intercambian de actividad.

FOTOS 1 MATERIALES EN PREESCOLAR PARA FLOTACIÓN, MAGNETISMO Y OBSERVACIÓN EN VIDEOSCOPIO



En el caso de la primaria hay una asignatura específica para las Ciencias Naturales, aunque no siempre se cumple la carga horaria que tiene asignada curricularmente. Los profesores tienden a pedir a los alumnos materiales de fácil acceso y los introducen explícitamente a condiciones de laboratorio. En otros casos los profesores se las ingenian para construir o sustituir los instrumentos, con ello enfatizan la observación de fenómenos. Este es el caso de la clase sobre las “partes de la Flor” donde los alumnos llevan un clavel, una flor de calabaza y un ejote, para poder observarlos los abren con las tijeras escolares.

FOTO 2 LAS PARTES DE LA FLOR NATURAL EN UN CLAVEL, UNA FLOR DE CALABAZA Y UN EJOTE



En la secundaria el tratamiento de las ciencias es disciplinario y ocupa dos espacios físicos, el aula para los contenidos teóricos y el laboratorio para las “prácticas” o experimentos. El uso del laboratorio y los instrumentos que contiene está reglamentado, para acceder al laboratorio, los alumnos tienen que vestir bata blanca, llevar en su cuaderno la ‘hoja de práctica’, en el caso de las niñas tendrán que llevar el cabello recogido. Los experimentos siguen un orden previsto, la tecnología material es claramente homogénea.

Regularmente los alumnos saben lo que van a obtener en los experimentos porque el contenido ‘teórico’ ya se vio antes en el aula, por lo que el sentido del experimento es de comprobación empírica. En este sentido Candela (1997: 37-38) divide en dos categorías los experimentos a) demostraciones, que se realizan para reafirmar o validar una información

previamente planteada y b) resolución de problemas, en donde los alumnos tienen que encontrar la explicación del fenómeno que observan. Esta clasificación permite ubicar la relación inicial de los alumnos frente al conocimiento, es decir que mientras en preescolar y primaria tiene un sentido de exploración, donde se pone en juego la intuición con un mínimo razonamiento sobre las causas del fenómeno, en la secundaria el sentido es de comprobación, la resolución de problemas es menos frecuente en todos los niveles. Para Quiroz (2000: 193, 233) el alto grado de estructuración del conocimiento procesual en secundaria es más de forma, por lo que la ‘verdad científica’ es sustituida por la aplicación correcta de un procedimiento.

En México la enseñanza de las ciencias fue influenciada durante el siglo pasado por el Positivismo, el Naturalismo, la Teoría del Aprendizaje por Descubrimiento de Bruner, la Investigación Educativa Etnográfica y el Constructivismo Pedagógico. Tendencias que han dejado en la tradición magisterial mexicana la idea de que aprender ciencias implica antes que nada un contacto directo con el fenómeno y en segundo lugar que el niño por naturaleza busca entender dicho fenómeno. El problema es que los profesores parecen considerar que la existencia de un dispositivo para la experimentación por sí mismo lleva a los alumnos a la aprehensión de los objetos y a los ‘procedimientos universales’ de la ciencia.

III.2 *La tecnología literaria y los objetos de inscripción especializados.*

En la primera fotografía se observa un pizarrón con la representación dibujada por la profesora de preescolar sobre los experimentos realizados sobre mezclas y flotación, en las hojas amarillas los alumnos hicieron sus propias representaciones. En la segunda fotografía, producto de otra sesión, un dibujo de una manzana realizado por un alumno de preescolar a partir de explorar y describir diferentes objetos naturales y no naturales. Los niños utilizan dibujos y algunas letras como medio de inscripción para representar fenómenos y objetos. Este tipo de actividad es poco común y normalmente sirve para ‘cerrar’ la actividad de experimentación. En el caso de las aulas mexicanas las representaciones son estáticas y finales en el sentido en que no hay representaciones previas ni posteriores del mismo fenómeno que den cuenta de transformaciones en el tiempo y que induzcan a los niños pequeños a un pensamiento lógico.

FOTOS 3 DIBUJOS REALIZADOS POR ALUMNOS Y PROFESORA DE PREESCOLAR



Las fotos siguientes corresponden a producciones de una alumna de cuarto grado de nivel primaria, que representan las partes de la flor a partir de la observación de un clavel, una flor de calabaza y un ejote. Hay semejanza con el esquema en el Libro de Texto Gratuito de referencia y el posterior dibujo de la profesora. Es decir, hay un modo de representar y una secuencia de representaciones y traducciones que son las aceptadas a nivel escolar como las ‘correctas’ para la clase de ciencias. Vistas como una Tecnología Literaria se presentan como

objetos de representación especializados de la ciencia (Botánica), expresado en un esquema como herramienta de inscripción.

FOTOS 4 DIBUJO DE PARTES DE LA FLOR Y LIBRO DE PRIMARIA



En la siguiente sesión la profesora de primaria presenta las partes de la flor en formato de rompecabezas para que los niños lo armen por equipos. También organiza la información y pide a los alumnos que copien el gráfico en su cuaderno, se sigue utilizando el esquema como herramienta. En este caso la profesora utiliza las diferentes inscripciones para traducir el contenido curricular a través del tiempo (producción del polen, fecundación, producción del fruto), aunque la transformación queda a merced de la imaginación de cada niño se logra que entiendan el fenómeno de la reproducción y algunos lo comparan con el nacimiento de un bebé humano creando una analogía.

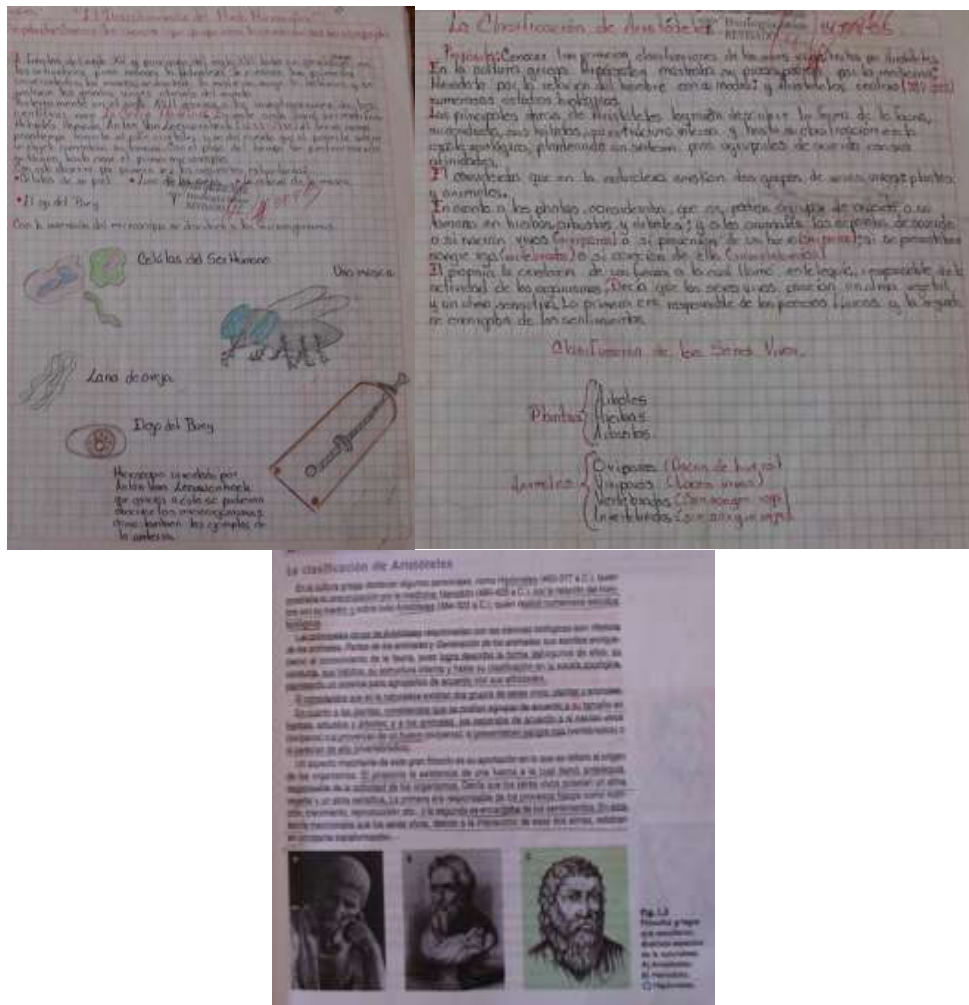
FOTOS 5 ROMPECABEZAS DE LAS PARTES DE LA FLOR Y COPIA DEL ESQUEMA DEL PIZARRÓN EN EL CUADERNO



En la secundaria se observan registros escritos, con dibujos y esquemas en dos modalidades: durante la experimentación en el laboratorio se hace un registro en las 'hojas de

práctica' donde se dan instrucciones específicas para hacer el registro por medio de esquemas, respuestas a preguntas o descripciones cortas; en el cuaderno 'de teoría' durante en la clase en aula, se hacen registros copia de lo que hace el profesor en el pizarrón, dictado del profesor o resúmenes de lo subrayado en el Libro. Estas inscripciones son bien evaluadas por los profesores en tanto se parecen al objeto de representación original y cumplan con aspectos formales (uso de tinta, colores, redacción), elementos de la cultura escolar que parecen ser exigidas en las escuelas de este nivel.

FOTOS 6 CUADERNO DE BIOLOGÍA DE UNA ALUMNA DE SECUNDARIA



Quando el contenido se escribe, dibuja o grafica, se dice que el conocimiento es movilizado y estabilizado nuevamente en otra representación, bajo el supuesto de que así el alumno abstrae el conocimiento al realizar estas traducciones. El problema está en que estas estabilizaciones quedan fijas en cuanto son calificadas o evaluadas por los profesores, se consideran correctas y ya no se releen o cuestionan. En preescolar hay pocas producciones de este tipo, en preescolar y primaria por lo general son registros que se realizan después del experimento como un informe que después ya no se cuestionan. En secundaria se archivan en el cuaderno como objeto de evaluación que debe estar completo. En educación básica son escasas las ocasiones en que los registros son cuestionados y utilizados para explicar o argumentar, en primaria y secundaria la intención de guardarlos es más como medios de 'reposito' previo a los exámenes.

El uso de los libros en educación básica en México data de la década de los años treinta del siglo pasado, los Libros de Texto Gratuito para alumnos y profesores de primaria inició en los años sesenta y hasta finales del siglo pasado se extendió a preescolar y secundaria. Son un indiscutible instrumento pedagógico y en la mayoría de nuestras escuelas es el único medio en que las familias acceden a los libros. Los profesores los usan también como guía en la aplicación de los programas y en las clases como principal medio de consulta. Es la versión curricular de los objetos, reglas y procedimientos ‘universales’ de la ciencia. Pero es en la práctica docente donde la experiencia de los alumnos y el uso de los objetos toman sentido. Al menos en nuestra investigación (De la Riva, 2017) se muestra que la Tecnología Social es decir las formas de organización e interacción social que imitan las “formas” de las comunidades científicas determinan el sentido de las máquinas y de la literatura.

III.3 La tecnología social y la legitimidad de las fuentes de conocimiento.

En todas las clases que se han observado siempre hay un espacio dedicado al intercambio verbal, regularmente de preguntas del docente y respuestas del alumno y de explicaciones cortas, a veces también entre alumnos cuando se forman equipos. Sin embargo, son pocas las ocasiones que se constituyen en debates pues la discusión se queda en el mejor de los casos en el consenso.

En el caso de preescolar las respuestas de los niños son descripciones de los objetos y fenómenos, pocas veces se les pide razonar las causas de lo observado, pocas veces los alumnos hacen preguntas. Parece dar por sentado que por su edad los niños pequeños no pueden argumentar.

FOTO 7 DIÁLOGO EN PREESCOLAR



En la escuela primaria es posible observar discusiones donde los ‘conocimientos teóricos’, los de la experiencia cotidiana y los de las actividades experimentales son confrontados en la misma sesión de clase. Los procesos pueden ser de agregación, generación de opiniones, búsqueda de la ‘respuesta correcta’ o analogías. Si bien hay oportunidad de expresar discursos alternativos, éstos rara vez constituyen motivo de controversia y debate.

En la secundaria al estar separadas el aula y el laboratorio se tiende a separar la teoría de la construcción del dato empírico, la gran cantidad de asignaturas y alumnos por grupo limita la oportunidad de integrar a los diálogos conocimientos alternativos o provenientes de sus redes extensas (medios masivos de comunicación, redes sociales), regularmente la palabra del estudiante es para ejemplificar la explicación previa del docente.

FOTO 8 DIÁLOGO EN PRIMARIA



En nuestra cultura escolar, tanto en preescolar, primaria y secundaria, es común el diálogo entre alumnos, la observación de lo que hacen los otros y la curiosidad por ver qué otras cosas suceden mientras se experimenta. En estos intercambios multimodales los niños expresan conocimientos cotidianos. La Reforma educativa actual promueve que los profesores inicien sus clases a partir de estos conocimientos con la intención de hacer significativo el aprendizaje de los contenidos curriculares. Esta acción conlleva el compromiso con las diferentes versiones de un fenómeno y de los procedimientos mediante los cuales es construido como hecho científico, versiones que van más allá de la supuesta ‘neutralidad’ científica pues surgen del contexto de las culturas docentes, discentes, familiares y de la comunidad, en muchos casos de raíz indígena.

A partir de estas tramas culturales, los maestros integran recursos pedagógicos diversos de manera selectiva a lo largo de sus vidas. Además, expresan o incorporan continuamente modos de hablar y representar los saberes que nunca han sido prescritos para las escuelas, pero que se entrecruzan con las tradiciones pedagógicas. Por lo tanto, el trabajo docente no refleja de manera coherente la normatividad pedagógica vigente. [...] Entre las herramientas culturales utilizadas en el aula, cobran especial importancia las prácticas discursivas y los usos de textos escritos. (Rockwell 2007: 178-179)

Si bien las tradiciones docentes se cruzan y contraponen con lo moderno e innovador que supone el marco de las Reformas, esta tensión puede ser un problema que al interior de las aulas genera prácticas de diferenciación en las versiones, con una legitimidad desigual y que pueden ser excluidas por su origen ‘no científico’.

IV. CONCLUSIONES

Los objetos de la ciencia utilizados dentro de una tecnología material, literaria y social promueven la autonomía y apropiación de los contenidos curriculares de las ciencias. Los alumnos de educación básica tienen la oportunidad de estar en contacto con fenómenos naturales o sus representaciones, observar y dialogar. Sin embargo, estos aspectos se van restringiendo en cuanto el alumno ‘sube’ de nivel escolar, hay menos tiempo, menos oportunidad de disentir, de plantear problemas. Pareciera que el carácter sistemático y riguroso de las ciencias se presentan en el aula a través de la formalización y homogeneidad de las prácticas, hasta el grado de convertirlo en un juego de apariencias que limitan los procesos de argumentación y las construcciones alternativas.

Queda para los formadores de docentes plantear si lo que se promueve como contenido y procesos curriculares son la imagen de lo científico que se pretende multiplicar en

las aulas de los profesores-estudiantes. Esto insta a rescatar las buenas prácticas de la cultura docente local y generar las herramientas que las potencien más allá de las Reformas y de lo que se considera oficialmente Ciencia.

V. REFERENCIAS

Candela, Antonia (1997): *La necesidad de entender, explicar y argumentar*. México: CINVESTAV.

Candela, Antonia (1999): *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el acuerdo*. México: Paidós.

De la Riva, María (2017) *Aprender ciencias en primaria, aprender ciencias en secundaria*. México: Universidad Pedagógica Nacional

De la Riva, María/Paz, Vicente (septiembre 2017): “Marco para el análisis de impacto del posgrado en la práctica de los docentes de ciencias”. En: *Enseñanza de las Ciencias, Revista de Investigación y experiencias didácticas*, Volumen extraordinario, pp. 313-318

De la Riva, María/Benítez, Nancy/García, Ricardo/Gómez, Macrina/Meixueiro, Armando/ Paz, Vicente/Ruiz, Juana/ Rodríguez, Karina (2017): *Impacto del Programa de Maestría en Educación con especialidad en Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad, en las prácticas de los profesores de Educación Básica*. Informe de Proyecto de Investigación. México: UPN.

Latour, Bruno (2001): *La esperanza de Pandora*. Barcelona: Gedisa.

Nespor, Jan (1994): *Knowledge in Motion*. London: The Palmer Press.

Quiroz, Rafael (2000): *Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria*. Tesis Doctorado. México: CINVESTAV.

Rockwell, Elsie (2007): “Huellas del pasado en las culturas escolares”. En: *Revista de Antropología Social*, No. 16, pp. 175-212

Ruiz, Juana/Gómez, Macrina/Meixueiro, Armando/Gutiérrez, Margarita/Alvarado, Francisco/Paz, Vicente (2010): *Especialización Realidad, Ciencia, Tecnología y Sociedad*. México: UPN.

Shapin, Steven/Schaffer, Simon (2005): *El Leviathan y la bomba de vacío*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes Editorial.

**RECONFIGURAÇÕES DO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR:
MÍDIAS SOCIAIS DIGITAIS E NARRATIVAS
DE RESISTÊNCIA**

MARIA DE LOURDES ROSSI REMENCHE

RECONFIGURAÇÕES DO ESPAÇO-TEMPO ESCOLAR: MÍDIAS SOCIAIS

I. INTRODUÇÃO

O impacto social das ocupações de escolas públicas no Estado de São Paulo, ocorridas em novembro de 2015 e que se estendeu para demais estados do Brasil em 2016, ficou evidenciado, em grande escala, como movimento estudantil de vivenciamento da crítica pela atitude da ocupação de um espaço social e democrático, objetivando a publicização de vozes contrárias ao discurso oficial do governo vigente. Essa abertura, porém, não se circunscreeu àquele ambiente. Agregada a essa ação, as vozes foram expandidas em diversos perfis criados em redes sociais a fim de dilatar a escuta da “não aceitação” por parte dos estudantes e da comunidade implicada, quanto às medidas de reorganização do sistema escolar no Estado de São Paulo.

As ocupações foram uma resposta ao projeto de reorganização das escolas públicas estaduais, proposto pelo Governo do Estado de São Paulo, e anunciado em setembro de 2015, que pretendia fechar cerca de 155 escolas, bem como agrupá-las por níveis de ensino. O anúncio de tais medidas gerou, por conseguinte, uma série de manifestações por parte da comunidade escolar, cujo ponto culminante foram as ocupações de escolas por estudantes, como forma de protesto em relação ao referido projeto de reorganização. O movimento trouxe à tona a insatisfação dos estudantes em relação às políticas públicas relacionadas à educação e evidenciou a necessidade de publicização de vozes contrárias ao discurso oficial. É nesse contexto que cartazes de protestos circularam de modo recorrente nas redes sociais digitais. Um contexto discursivo tenso e conflituoso que produziu ações protagonistas não só nos espaços públicos como a escola ou as ruas, mas também, como mencionado, na criação de perfis em diferentes redes sociais digitais, como “*Não fechem minha escola*”, por exemplo, possibilitando a interação com diferentes discursos e a materialização de projetos de dizer que foram constituindo narrativas sobre diferentes objetos de discursos: os significados de ser estudante, da luta em foco, sobre a escola pública, para citar poucos exemplos.

As redes sociais digitais, em sua configuração particular, explicitaram a emergência de produção e de circulação de enunciados de protesto (contrapalavra), portanto, situações de enfrentamento, lutas políticas e ideológicas. Evidenciou-se, assim, o potencial dessas redes sociais de se constituírem como espaços contemporâneos para publicizar a produção dos próprios sujeitos envolvidos no evento como alternativa a outras mídias como, por exemplo, jornais e revistas, pertencentes às grandes empresas de comunicação que, por vezes, corroboram os interesses de uma classe hegemônica representante do discurso oficial.

Esse domínio discursivo mostra-se produtivo e instigante para os estudos da linguagem, em que se evidenciam outras formas de perceber os espaços públicos e as ações protagonistas dos sujeitos, sobretudo, como é o caso aqui, na escola pública brasileira.

Dessa forma, neste texto¹, a partir da análise de enunciados veiculados nas redes sociais buscou-se problematizar os modos como as redes sociais digitais contribuem para a ressignificação das práticas de linguagem e vêm se configurando como um importante espaço público de embate de vozes, bem como *lôcus* de construção de narrativas figuradas pelos alunos de escola pública. Ainda mais, considerando que na contemporaneidade, as mídias sociais digitais

¹ Este artigo é resultado das ações de pesquisa do Grupo de Pesquisa em Linguística Aplicada (GRUPLA), da UTFPR/Curitiba.

vêm ampliando contornos, mas também, por vezes, borrando algumas fronteiras, como ocorre, por exemplo, na explicitação de acontecimentos no espaço escolar. Para tanto, foram selecionados cartazes de manifestação, postados na rede social Facebook, que materializam *projetos de dizer*, constituindo narrativas sobre o espaço escolar e sobre o que significa ser estudante da escola pública brasileira na contemporaneidade. Certamente, tais narrativas não decorrem de percepção momentânea e impulsiva como indivíduo (estudante) ou como coletivo (comunidade estudantil), mas advêm da constituição de uma percepção histórica, social e cultural – não indiferente –, presente, acumulada e aprofundada no tempo histórico real de cada sujeito-estudante e como coletividade (pelas vivências socioculturais partilhadas). As narrativas fixadas em enunciados publicizados em cartazes apresentam uma voz-outra, a da contrapalavra exposta no todo ou em parte particular, uma “voz-livre”, uma “voz-protesto”, uma voz-que-grita pela escuta. Mas, que movimento foi/é esse que impulsiona/impulsionou o protesto? Que encoraja um “outrodizer”, o dizer da contrapalavra diante do poder do Estado?

A narrativa particular da experiência das ocupações em cartazes em redes sociais se lança como elemento fecundo para a compreensão da presentidade e do passado histórico, pois por ela é possível pensar as relações dialógicas como potência que pode/poderia levar a muitas direções. Conceitos da teoria do dialogismo de Bakhtin e Círculo (BAKHTIN,

1998; 2003; 2015; VOLOCHÍNOV, 2013) como de *linguagem, discurso e enunciado, cronotopia*, orientam a análise ao distanciar-se de compreensões as quais endossam o entendimento do tempo presente como provindo do que antes sucedeu (do passado ao futuro). Bakhtin defende a tese da noção do tempo como simultaneidade (coexistência e interação/ tempo histórico real e percepção do devir).

Outro caminho teórico que se encadeia à análise das narrativas estudantis em cartazes, diz respeito a estudos sobre mídias, mídias sociais e redes sociais (SILVERSTONE, 2005, STAM, 2010, ARAÚJO, 2016) a fim de corroborar na análise proposta.

Nesse cenário, apresenta-se, a seguir breve percurso de perspectivas conceituais de autores que se ocupam de estudos sobre linguagem, mídia e cultura acerca dessa particularidade que é a produção de sentidos nos encontros sociais voltados a instâncias públicas da comunicação humana. Na sequência, aborda-se as manifestações estudantis na ocupação de escolas públicas, analisando a produção de discursos desse público em redes sociais, os quais se inscrevem no espaço midiático como forma de luta e resistência política por direitos à educação. Na última parte, são apresentadas as regularidades observadas no processo de análise dos dados e o que desta análise se evidencia como voz que postula um futuro não absoluto e demarcado, mas como acontecimento, onde vivências e sonhos outros se insinuam como possíveis.

II. MÍDIA, TECNOLOGIA E IDEOLOGIA

As mídias se apresentam como mediadoras das relações sociais e vêm assumido um papel significativo na configuração da cultura pós-moderna². Sobre esse tema, Silverstone (2005) posiciona-se criticamente ao afirmar que a mídia tem sido propagada como extensão do homem, tal como propõe a visão de Marshall McLuhan: “[...] como próteses, que aumentam o poder e a influência, mas que talvez nos incapacitam como nos capacitam, enquanto nós, objetos e sujeitos da mídia, nos enredamos mais e mais no profílicamente social.” (SILVERSTONE, 2005, p. 16).

² Pós-modernidade aqui entendida tal qual Hall, como o período da segunda metade do século XX, em que se destacam várias mudanças socioculturais, que vem fragmentando as noções de gênero, raça, identidade, dentre elas o processo de globalização (HALL, 2006). Na visão de Hall, as sociedades pós-modernas caracterizam-se pela diferença: “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes ‘posições de sujeito’.” (HALL, 2006, p.14).

Essa visão de mídia como extensão do corpo tende, de acordo com Silverstone (2005), a tornar tênue a fronteira entre o humano e o técnico, entre o corpo e a máquina. Isso implica uma perspectiva de completo domínio da mídia sobre o homem e leva-nos a pensar que vivemos em espaços totalmente simbólicos, autorreferenciais que proporcionam apenas a reprodução e nunca o original. Assim, a mídia se torna a medida de todas as coisas no espaço onde vivemos e transitamos.

Em contraposição a essa visão, digamos, determinista sobre mídia, Silverstone (2005, p. 26) também afirma que é possível estabelecer um distanciamento de reflexão entre as experiências na mídia e fora dela: “Podemos distinguir, e de fato distinguimos, fantasia de realidade, podemos preservar, e de fato preservamos, alguma distância crítica entre nós e a mídia [...]”. Essa proposição do autor aproxima-se da noção bakhtiniana de *sujeito responsivo e responsável* e que apresenta resistência, uma vez que, na perspectiva bakhtiniana, o sujeito não tem *álibi* para sua existência, não tem *álibi* para não ocupar o seu lugar único e irrepetível; nesse lugar, o sujeito responde ativamente.

Ao problematizar as relações entre conteúdo vivido e conteúdo abstrato, Bakhtin propõe que o ato é gesto ético no qual o sujeito se revela, arrisca-se e também se responsabiliza pelo pensamento (BAKHTIN, 2010[1986]). Essa concepção trata do não-álibi do existir, pois o lugar que ocupo não pode ser ocupado por outro e desse lugar que é ocupado por mim, devo agir responsabilmente. Afinal o que precisa ser feito por um sujeito não pode ser feito por mais ninguém. Com essa tese, Bakhtin enfatiza a posição ética a ser ocupada pelo sujeito no mundo, que se constitui nas relações de alteridade.

A cultura humana – a ciência, a arte e a vida – sustenta o autor, “só adquirem unidade no indivíduo que os incorpora à sua própria unidade.” (BAKHTIN, 2003, p. 33). Na linha dessa sua tese, Bakhtin indaga e observa, mas “o que garante o nexos interno entre os elementos do indivíduo [arte/vida]? Só a unidade da responsabilidade. Pelo que vivenciei e compreendi na arte, devo responder com a minha vida para que todo o vivenciado e compreendido nela não permaneçam inativos.”.

Stam (2010,) ao propor uma abordagem crítica da mídia, afirma que as concepções sobre a mídia oscilaram entre a melancolia pessimista e a euforia exagerada. Para os pessimistas, a mídia foi concebida como um instrumento de reificação capitalista, um aparato opressivo, uma *máquina de influenciar* que prova pouca resistência. Contrariamente, há os que a olham de forma entusiasta, saudam o impacto revolucionário das técnicas modernas de reprodução ou a subversão midiática dos tradicionais privilégios da elite literária (STAM, 2010).

Nessa relação polarizada e pouco produtiva de esboçar uma crítica midiática, conforme Stam (2010), ainda que nos escritos do Círculo de Bakhtin não se tenha discutido diretamente as políticas culturais dos meios de comunicação de massa, a teorização do Círculo pode ser considerada produtora para tal discussão. Para Stam, a mídia de massa pode ser conceituada, numa perspectiva bakhtiniana, como “uma rede complexa de signos ideológicos, situada no interior de ambientes múltiplos – o ambiente gerador dos meios de comunicação, o ambiente gerador ideológico mais amplo, e o ambiente socioeconômico – cada um com as próprias especificidades” (STAM, 2010, p. 333). Apresentar os estudos bakhtinianos como crítica produtiva para abordar a mídia na cultura humana, demanda pensar na contribuição de dois outros conceitos abarcados pela teoria bakhtiniana, o de forças centrípetas e centrífugas. Demanda pensar no jogo dessas duas forças, as centrípetas e as forças centrífugas, tendendo a resultados para um ou para o outro lado. Na visão de Stam, pode-se dizer que, na mídia de massa, existem padrões de supremacia, tendências ideológicas, mas a dominação nunca é completa:

Nos embates entre as forças centrípetas e as forças centrífugas, a mídia atua na construção de representações que os sujeitos criam do mundo. Nesse sentido, é preciso que a reflexão sobre a mídia se estenda para além de seu caráter de simples artefato tecnológico que possibilita reflexos consensuais da cultura, uma vez que é um elemento importante na constituição de discursos e nas representações socialmente construídas. Isso porque as mídias agem intrinsecamente nas novas possibilidades de interagir e, por conseguinte, na produção e circulação de discursos, no surgimento de novos gêneros discursivos, sobretudo os gêneros produzidos nos espaços digitais, enfim em outras possibilidades de uso da linguagem que nascem nessas novas interações midiáticas. Bakhtin, em um contexto histórico diferente do nosso³, já salientava o papel relevante da criação da imprensa, uma mídia, para a constituição do romance como gênero. Tal perspectiva aponta para a relação imbricada entre as atividades humanas e a produção de discurso, evidenciando que são as variadas atividades humanas que propiciam a constituição e circulação de discursos.

Geraldi (2010), no que tange à discussão sobre linguagem e tecnologia, de forma geral, aponta como produtivo o fato de as tecnologias digitais trazerem consigo o direito de expressão a qualquer um, ou seja, o direito de dizer. As tecnologias possibilitam que a palavra em rede possa alcançar interlocutores diversos. Esse estado de coisas, segundo o pesquisador, instaura uma nova ética da responsividade nas relações virtuais, o que implica novas relações no campo da ética.

Assim é que as mídias, sobretudo as mídias sociais digitais são artefatos que compõem sistemas de significados na produção de identidades e subjetividades, sendo, pois, um espaço fluido de entrelaçamentos e possibilidades de representações.

III. PRODUÇÃO E CIRCULAÇÃO DE CARTAZES DE MANIFESTAÇÕES DA OCUPAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS

Como unidade representativa dos dados analisados, foram selecionados dois enunciados⁴ de cartazes de manifestações que, ao mesmo passo que ocupam, de modo físico, o espaço escolar e as ruas no entorno da escola, são postados em perfis de redes sociais e têm uma ampla visualização, visto que os cartazes capturam metonicamente os discursos estruturantes dos eventos.

Primeiramente, é preciso considerar a situação de produção e circulação desses enunciados em tela. Como já mencionado neste trabalho, os cartazes foram produzidos em um evento discursivo concebido como atos da ocupação das escolas públicas de São Paulo (Brasil) no ano de 2015.

O espaço específico da postagem foi o perfil da rede Facebook, intitulado: “*Não fechem minha escola*”⁵. Essa escolha se deu em virtude da representatividade em termos de participantes e porque os objetos discursivos tematizados, neste grupo, referem-se ao evento em foco na discussão – o movimento das ocupações nas escolas de São Paulo. A rede social em que o grupo está inserido, Facebook, permite que seus interlocutores, por intermédio de seus perfis pessoais, participem das discussões que acontecem por meio de postagens e comentários, potencializando uma relação interlocutiva semelhante à de fóruns de discussão *online*.

³ As elaborações teóricas do Círculo se deram no período de 1919 a 1929, em meio a um conturbado contexto político-social russo, em que ainda se tinha como centro a mídia impressa.

⁴ Foi analisado um conjunto de 10 (dez) cartazes de manifestação, postados na página “*Não fechem minha escola*” no período das ocupações das escolas em São Paulo. No entanto, em virtude da necessidade de delimitação, selecionamos somente 02 enunciados para exemplificação da análise desenvolvida.

⁵ Disponível em: <https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/?fref=ts>

O grupo é público, o que significa dizer que qualquer pessoa, mesmo não sendo da comunidade escolar, pode ler as postagens e interagir nesse espaço multissemiótico. Embora possibilite uma ampla participação e publicização de seus conteúdos, a descrição do grupo afirma que se trata de um site educacional e aponta para uma certa linha temática ao propor que o tema é “*Contra a absurda “reestruturação” das escolas, todo apoio às ocupações!#respeiteminhaescola*”. Nesse apontamento temático já se mostra saliente a entonação de luta e de protesto materializada na seleção lexical de adjetivos como *Contra, absurda*, ou, ainda no uso do imperativo na hashtag – “*#respeiteminhaescola*”.

É relevante destacar que essa página também se revela como uma resposta-ativa (reação-resposta) ao ser criada para divulgar o movimento de ocupações da escola, constituindo um espaço de informação e debate dos eventos que compõem o movimento.

Do ponto de vista de uma análise dialógica, é possível considerar a totalidade dessas ocupações como uma arena discursiva e, nessa condição, as manifestações guardam um caráter de tensão entre o discurso oficial e o não oficial, que permite identificar aspectos de carnavalização no modo como se articula (GUIMARÃES e QUEIJO, 2015, p. 170). Isso requer pensar em como a circulação em rede – aparato técnico – altera os dizeres – dimensão narrativa cotidiana de enunciados concretos – com ares carnavalescos – dimensão metanarrativa, que se dá no grande tempo (2015, p. 175). Magalhães e Queijo (2015, p. 169) questionam “como a circulação em páginas da internet segmenta e altera a potencialidade semântica desses enunciados?”, referindo-se aos cartazes de manifestação que são publicizados na rede.

Assim, esses textos saem da escola, seu lugar de produção e circulação mais imediato, e ganham o espaço midiático. Com a circulação do discurso nesse outro espaço comunicativo, certos problemas metodológicos, caso seja mobilizada a noção bakhtiniana de cronotopo, se faz evidente. Então, algumas perguntas surgem: depois de publicizados nas redes sociais digitais e compartilhados em perfis pessoais, esses enunciados deixam de pertencer ao espaço institucional escolar? ou, o fato de serem publicizados nesse espaço midiático constitui uma espécie de extensão da esfera escolar? Seria uma relação de hibridismo⁶ de cronotopo?

Certamente, é possível aprofundar o entendimento das redes sociais digitais como um espaço em que discursos produzidos por diferentes esferas de atividades humanas se encontram e coabitam em uma existência híbrida. Por oportuno, vale apontar a posição de Araújo (2016, p. 52) que considera a *Web*⁷ “um ambiente plural de profundo poder de absorção que transmuta para si diversas esferas de atividade humana (...)”. O autor não concebe as redes sociais digitais ou a própria *Web* como uma instância discursiva, mas sim como ambientes que abrigam os discursos e gêneros, provocando neles alterações decorrentes das diferentes apropriações sociais da tecnologia pelos indivíduos (ARAÚJO, 2016).

Podemos dizer, por certo, que ao serem publicizados nas redes sociais digitais, os cartazes ampliam seu espaço de circulação e empoderam o movimento, pois sujeitos assumem o lugar de atores sociais nesse tempo-espaço de resistência, assumindo a atividade crítica, como ativismo, isto é, como “atividade enérgica” dirigida a um objeto discursivo, um *ativismo* construído socialmente ao longo da história e da cultura e não como um fenômeno individual ou pontual –,

⁶ O termo *hibridismo* tem ancoragem em Bakhtin (2015), quando tematiza o híbrido entre linguagens e as hibridações nas práticas assentadas na cultura. Canclini (2013) também mobiliza o termo hibridação para se referir aos processos socioculturais nas quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas (p. XIX).

⁷ Neste texto, o autor investiga gêneros discursivos em redes sociais digitais, focalizando a análise de dados do Twitter a fim de discutir os processos de reelaboração de gêneros, que emergem das relações entre linguagem e tecnologia.

de uma época e para uma época específica. Desse modo, os enunciados em cartazes apresentam, arriscamos dizer, um ativismo outro, pelo modo de o estudante secundarista da escola pública se posicionar na cena enunciativa, empenhando-se em outra lida de narrativas de empoderamento e resistência. Pode-se observar deslocamentos dos projetos de dizer na escola (dos dizeres pedagógicos), marcados, agora, nesse espaço-tempo, pelo protagonismo juvenil (ativismo político).

Na figura a seguir é apresentada uma imagem da página inicial do perfil no Facebook “*Não fechem minha escola*”, atualizada em 24/02/2017⁸:

FIGURA 1 – PÁGINA INICIAL DO PERFIL NO FACEBOOK “NÃO FECEM MINHA ESCOLA”



É necessário destacar que, nesse cenário em que a página do perfil no Facebook foi formulada, ainda que tentativas de mudanças se concretizassem, como a revisão do plano de reorganização educacional de São Paulo, outros projetos de reestruturação educacional como, por exemplo, a Medida Provisória 746⁹, convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, continuaram em curso e também geraram mais protestos do movimento secundarista. Nesse contexto sócio-histórico, o movimento teve continuidade e, conseqüentemente, a página não só continuou sendo alimentada, como também agregou novas discussões sobre a atual situação político-social no país como se verifica, por exemplo, na imagem de perfil. Atualmente a página possui 213.796 seguidores e apresenta 216.067 curtidas¹⁰. As postagens ocorrem em múltiplas materialidades semióticas e recebem tanto comentários de apoio, como também de repúdio, em algumas situações. No período das ocupações, as notícias eram frequentemente atualizadas na página e eram postados diversos cartazes de manifestações, produzidos no espaço da escola, como apontado neste texto.

A seguir, é apresentada a análise de cartazes de manifestação, representativos das postagens feitas pelos estudantes secundaristas em página do Facebook.

IV. CARTAZES DE MANIFESTAÇÃO: NARRATIVAS POSSÍVEIS?

Para a análise aqui proposta dos enunciados do gênero cartazes de manifestações, a noção de cronotopo e esferas discursivas, inscrita na produção teórica do Círculo de Bakhtin, é fundamental. Na visão de Machado (1998),

⁸ Imagem de capa do perfil atualizado em 24/02/2017.

⁹ Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm . Acesso em 01/03/2017.

¹⁰ Dados retirados da página do Facebook em 25/02/2017.

O **tempo** na teoria do dialogismo não é um constituinte estrutural da narrativa, pelo contrário, a narrativa e, conseqüentemente, os gêneros, são instâncias estéticas de representação do tempo. Visto por esse viés, a noção de tempo distancia-se das abordagens mais divulgadas sobre o assunto, sobretudo porque desconhece as fronteiras entre a ética e a estética. (p.33)

Bakhtin, concebe a relação espaço-tempo como processo em contínua formação e está no campo do acontecimento. O tempo que se passa em qualquer espaço não é mero preenchimento espacial, mas é, sobretudo, movimento e transformação. Nessa concepção, tudo aponta para o tempo em movimento, desde as manifestações do tempo na natureza até as realizações humanas, que configuram as marcas do tempo histórico (BAKHTIN, 2003). Ainda, sobre a dimensão espaço-tempo Bakhtin escreve:

As séries espaciais e temporais dos destinos e das vidas dos homens se combinam de modo peculiar, complicando-se e concretizando-se pelas *distâncias sociais*, que não são superadas. Este é o ponto do enlace e o lugar onde se realizam os acontecimentos. Parece que o tempo se derrama no espaço e flui por ele (formando os caminhos) [...]. (BAKHTIN, 1998, p. 350).

Imagens cronotópicas constroem *cenários* no romance, elas nos permitem olhar determinadas produções discursivas contemporâneas e complexas, difusa e fragmentada para então configurar as relações de espaço que se dão nos indícios de tempo, e, desse modo, atribuir sentido aos enunciados.

Na análise dos enunciados dos estudantes secundaristas em cartazes, há a provocação de um exercício do olhar para as relações cronotópicas em que os cartazes foram produzidos em um tempo histórico situado, compreendendo-os como narrativas produzidas pelos sujeitos. Os cartazes de manifestação são considerados na sua condição de gênero discursivo, pois se há cronotopo, há gênero do discurso, uma vez que é possível associar o cronotopo a uma situação social de interação, no seio da qual se constituem os gêneros (RODRIGUES, 2001).

Ao observar os embates na esfera escolar e político-governamental, nesse evento em particular, o espaço da escola foi deslocado não somente pelos projetos de dizer dos jovens estudantes secundaristas, mas também pelos acontecimentos sociais, políticos e ideológicos e pelas possibilidades, na contemporaneidade, de materializar esses projetos discursivos mediante o agenciamento de novas mídias sociais.

Nesse sentido, o espaço escolar marcado historicamente pelo autoritarismo, pela disciplina, pelo controle e, em alguns momentos, visto como um lugar de domesticação de corpos e mentes, mostra-se, nesse evento, como heterogêneo, vivo, pulsante; um lugar de possibilidades de protagonismo juvenil, de narrativas outras. Esse deslocamento da escola como um espaço público heterogêneo e plural se dá, em grande medida, pelo hibridismo entre esferas (escolar e midiática). É perceptível que o movimento de ocupação da escola se irradia e transborda para outros espaços de manifestação para além dos muros da escola.

Em uma perspectiva bakhtiniana, é possível afirmar que enunciados e gêneros do discurso não são produzidos em um vácuo social, são, antes de tudo, gerados no interior de determinada esfera de atividade humana e são balizados pelas finalidades de cada esfera. As esferas de atividades humanas são um *lugar* de coerções e contingências na constituição dos enunciados, que *nascem* nas interações discursivas; desse modo, elas são moventes, dinâmicas e complexas.

Assim, as esferas sociodiscursivas não são espaços homogêneos. Isso se verifica no caso dos cartazes de manifestação produzidos nas ocupações das escolas, pois há um hibridismo entre esferas. O cronotopo da escola adentra o cronotopo midiático e produz sentidos outros, ressignificando sobretudo a esfera escolar, mais precisamente a escola pública, como lugar de luta e resistência ao discurso oficial. Ao mesmo tempo que nascem na situação de manifestação na

esfera escolar, tomam as ruas e deslizam para as interações midiáticas sendo replicadas em vários sites, e redes sociais tanto em perfis pessoais como em páginas oficiais. Esse deslizamento produz uma fragmentação desses enunciados sendo difícil situar o espaço de autoria, ou seja, onde o cartaz foi produzido; em qual escola, por qual grupo de estudantes.

V. ANÁLISE VERBO-VISUAL DOS CARTAZES DE MANIFESTAÇÕES

Os cartazes de manifestação se constituem pela sua imbricada relação de sentido que se estabelece entre diferentes semioses; entre o signo verbal e o imagético, como se evidencia na figura 2:

FIGURA 2 – CARTAZ POSTADO NO PERFIL “NÃO FECEM MINHA ESCOLA”¹¹



O cartaz, apresentado na figura 2, evidencia na escolha estilístico-composicional um processo intertextual com o poema “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade. Do ponto de vista estilístico-composicional temos uma paródia do poema “E agora José”, de Carlos Drummond de Andrade, exposta como cartaz-protesto, com o tom de denúncia do que motivou o movimento estudantil da ocupação e, ao mesmo tempo, com o tom de reivindicação de respostas por parte do governador do Estado de São Paulo do que é pleiteado como política do seu governo para o ensino básico.

A luz apagou A escola ocupou E agora Geraldo?

A máscara caiu,

A juventude emergiu,

A luta explodiu E agora

GERALDO?

Há a consciência do inusitado diante da tradição da esfera escolar: estudantes passivos, dóceis, cumpridores dos ditames sociais hierárquicos. Há a inversão hierárquica da relação costumeiramente assimétrica na qual o aluno está sempre em uma condição de subordinado a; há a consciência por parte dos estudantes da inversão hierárquica “A juventude emergiu, / A luta explodiu” / E agora / GERALDO?

¹¹ Disponível em:

<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/photos/pb.1485355621759400.2207520000.1459982666./1498154713812824/?type=3&theater>. Acesso em: 06/04/16.

Ao mesmo tempo que se identifica a letra cursiva, característica das práticas escolares, observamos também que, na linguagem das redes sociais, quando a palavra é grafada em caixa alta é indicativo de elevação da voz. O poema vem grafado na cursiva, contudo, no último verso “*E agora GERALDO?*” o nome próprio vem grafado em caixa alta, produzindo o efeito de elevação do tom de voz, de um questionamento mais enfático, indicando o enfrentamento no embate que se enuncia. É preciso observar, ainda, que o nome próprio *Geraldo* remete ao Governador do Estado de São Paulo Geraldo Alckmin.

A análise revela que, em todos os versos, os estudantes cobram de quem lhes cobra a responsabilidade do que está ocorrendo: a quebra do fluxo pedagógico costumeiro, pela ameaça do risco iminente do fechamento de escolas (e do agrupamento delas por níveis de ensino), portanto do direito de acesso à educação pública gratuita e de qualidade. O modo de se referir à instância governamental, alvo do protesto, o Governador Geraldo Alckmin é um aspecto importante, pois nessa enunciação, o objeto de discurso não é referenciado como Governador, mas simplesmente Geraldo. O enunciado é marcado por um tom de enfrentamento e não subserviência (relação de simetria entre as pessoas do discurso). O enunciador se posiciona de modo a ignorar as relações assimétricas, já que se trata do Governador do Estado, chamando-o pelo nome, Geraldo, e acrescenta que “*a máscara caiu*”. Do ponto de vista das escolhas lexicais, nesse cartaz, há a menção do termo ‘luta’ ‘ocupação’, fazendo referência ao movimento das ocupações. De modo geral, o termo recorrente nos cartazes foi *ocupação*, que é extremamente significativo para todo o movimento, que, nesse contexto discursivo, significa uma escola ocupada pelos próprios sujeitos que dela fazem parte, explicitando uma contraposição aos discursos que enunciam que a escola teria sido “invadida” pelos estudantes.

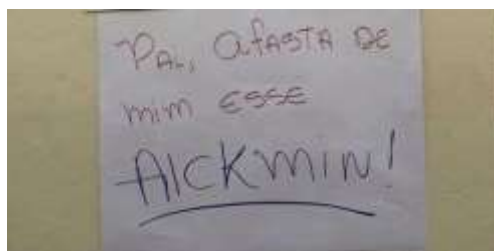
O enunciador, por sua vez, se desvela como a juventude que emergiu. A juventude que discursivamente é tomada como passiva e alienada politicamente. O jovem da escola pública que, não raras vezes, é discursivizado como aquele que não quer estudar e como um aluno indisciplinado. Essa juventude emergiu num processo de luta por seus direitos. De certo modo, esses enunciados conferem a essa juventude um outro lugar, um outro modo de se posicionar como sujeito nesse discurso, um sujeito que se inscreve na luta pela escola pública.

Esse modo de se enunciar e publicizar tais enunciados nas redes sociais digitais vai dando novos contornos a própria esfera escolar, que assume agora um lugar de protagonismo, tornando-se um espaço público importante na discussão de variadas temáticas: etnia, gênero, direitos, democracia¹². Parece que essa imbricação/hibridismo entre esfera escolar e midiática está produzindo, na escola, uma identidade que deveria ser sua desde sempre, que é a identidade de um espaço público de debate e de pluralidade cultural.

Na figura a seguir, na mesma linha do primeiro cartaz analisado, deparamo-nos com a paródia de alguns versos da letra de uma música, expressa no cartaz-protesto:

¹² No decorrer das ocupações, eram realizadas palestras e debates envolvendo estudantes, artistas e comunidade sobre variados temas etnia, gênero, democracia, direitos humanos, cultura etc.

FIGURA 3 – CARTAZ POSTADO NO PERFIL “NÃO FECEM MINHA ESCOLA”¹³



De modo semelhante, esse cartaz remete a um interdiscurso, retomando a música *Cálice*, de Gilberto Gil e Chico Buarque, produzida no ano de 1973. A escolha desse enunciado para uma paródia por parte dos estudantes é instigante por tratar-se de uma música protesto, produzida em momento de uma experiência nada positiva da população brasileira com o regime militar, a ditadura, bem como em um tempo tão distante das vivências estudantis atuais. “*Pai afasta de mim esse cálice*” é parte do refrão da letra da música *Cálice* e, à primeira vista, tal verso pode ser interpretado como uma referência à agonia de Cristo no calvário. Todavia há um efeito polifônico no uso pelos autores desse tema (calvário de Cristo), bem como em relação à palavra “cálice”. Há uma associação entre a palavra escrita “cálice” e outra quando falada “cale-se”. Foi o modo de os autores se valerem para driblar a censura do regime militar implantada no país e, paralelamente, protestar contra a ditadura militar. Provavelmente, conhecedores dessa situação, os estudantes tomam a frente reacentuando mediante a produção do enunciado “Pai, afasta de mim esse Alckmin” os sentidos da época da ditadura em que a população não tinha direito a se manifestar e nem mesmo a lutar pelos seus direitos básicos. Analogamente, no período em que a letra da música foi produzida, o conflito e o calvário eram intensos, contudo, no presente e como devir, caso as medidas governamentais instaladas fossem mantidas, os conflitos e as dificuldades seriam grandes também.

Além disso, o cartaz anuncia que a escola está na luta, ou seja, aderiu ao movimento de ocupação. Novamente verificamos um tom de empoderamento, de força de locução ao enunciar-se de modo diretivo ao seu interlocutor mais imediato, o Governador: “*Não reforme a escola, reforme seu Governo!*” (manutenção da simetria discursiva).

Outro aspecto importante na composição do enunciado, é a inserção de uma *hashtag*, que é própria das redes sociais digitais – “*#foraAlckmin*”. Ao utilizar uma *hashtag* em um cartaz que seria colado na parede da escola, já havia uma previsão do autor – *memória de futuro* - de que o cartaz poderia ser fotografado e postado posteriormente nas redes sociais. Ou seja, essas interações compõem outras condições ao gênero discursivo e à sua própria natureza, vão se misturando, hibridizando-se.

Ao inserir uma *hashtag* no cartaz, é possível dizer que “há um posicionamento valorativo do sujeito, haja vista que, ao utilizar esse recurso expressivo, o interlocutor se apropria de determinado discurso e/ou prática que se relaciona com a *hashtag* (RUCINSKI, 2017, p. 87). Assim, para realizar o seu projeto discursivo, o sujeito mobiliza, além do texto verbal escrito, imagens, cores e especificações próprias das redes sociais, como as *hashtags* com vistas a destacar a posição valorativa (RUCINSKI, 2017).

A análise põe em relevo a subversão da hierárquica costumeiramente assimétrica no espaço escolar, a mobilização de múltiplas semioses e a intertextualidade como recursos para a

¹³ Disponível em:

<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/photos/a.1485520751742887.1073741829.1485355621759400/1494544354173860/?type=3&theater>. Postado em: 20/11/2105.

produção dos efeitos de sentido. Nas produções analisadas, as interações e, conseqüentemente, os gêneros discursivos borram fronteiras, promovem agenciamentos e hibridizando-se.

VI. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, nosso objetivo foi analisar cartazes de manifestação estudantil, postados em um perfil da rede social Facebook, a fim de compreender os sentidos dessa prática social nos contextos da linguagem, mídia e cultura. Os cartazes tematizavam a ocupação das escolas públicas de São Paulo (Brasil) pelos estudantes secundaristas ocorrida em 2015. Buscou-se observar como os enunciados, com tonalidade de protesto e resistência, produziam sentidos nesse hibridismo entre cronotopos e de que modo apontavam para a construção de outras narrativas de resistência e empoderamento dos estudantes secundaristas no atual contexto políticoideológico da escola brasileira.

A análise pôs em evidência que os cartazes de manifestação hibridizam os espaçotempos da escola, por meio de imbricadas relações de sentido que se estabelecem entre diferentes semioses. Esse modo de enunciar e publicizar que nasce nas escolas e é disseminado nas redes sociais digitais produz novos contornos para a própria esfera escolar, que assume um lugar de protagonismo, constituindo-se em espaço público importante para a discussão de temáticas fundamentais não só às juventudes, mas a toda sociedade. Esse hibridismo entre esfera escolar e midiática produz, na escola, uma identidade necessária, pois o espaço escolar precisa se constituir em espaço-tempo de encontro, debate e pluralidade de vozes e culturas. Precisa se fortalecer como espaço para (re) criação de narrativas não indiferentes às investidas que ameaçam dar invisibilidade ao outro.

VII. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Júlio. Reelaborações de gêneros em redes sociais. In: ____; LEFFA, Vilson. (Org.). *Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?* 1. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. p. 49-64.

BAKHTIN, Mikhail M. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

_____. *Para uma filosofia do ato responsável*. Tradução aos cuidados de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010 [1986]. _____. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. Tradução do russo por Aurora Fornoni Bernardini et al. São Paulo: UNESP; Hucitec, 1998 [1975].

_____. *Teoria do romance I: a estilística*. Tradução do russo por Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2015.

BOSTAD, F. *Dialogue in Electronic Public Space: the Semiotics of Time, Space and the Internet*. In: ____ [et al]. *Bakhtinian Perspectives on Language and Culture: Meaning in Language, Art and New Media*. New York: Palgrave Macmillan, 2004. p. 167-184.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas*. 4. ed. São Paulo: EDUSP, 2013. GERALDI, João Wanderley. *Onde o ético e o estético se encontram hoje*. In: *CÍRCULO – RODAS DE CONVERSA BAKHTINIANA*, 3., 2010, São Carlos. *Anais...* São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2010.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11. ed. São Paulo: DP&A, 2006.

MACHADO, Irene A. Narrativa e combinatória dos gêneros prosaicos: a textualização dialógica. Itinerários, Araraquara, n. 12, p. 33-46, 1998.

MAGALHÃES, Anderson Salvaterra; QUEIJO, Maria Elizabeth da Silva. A arena discursiva das ruas e a condição pós-moderna: da manifestação à metacarnavalização. Bakhtiniana, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 166-185, set./dez. 2015.

NÃO FECEM minha escola. 2016. Disponível em:

<<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/photos/pb.1485355621759400.2207520000.1459982666./1498154713812824/?type=3&theater>>. Acesso em: 06 abr. 2016. _____. 2017. Disponível em: <<https://www.facebook.com/naofecheminhaescola/?fref=ts>>. Acesso em: 24 fev. 2017.

RODRIGUES, Rosângela Hammes. A constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: cronotopo e dialogismo. 2001. 347 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

RUCINSKI, Vilson Rodrigo Diesel. Os discursos sobre a identidade docente em espaços de escritas online: valoração e reenunciação discursiva. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Universidade Tecnológica do Paraná, Curitiba, 2017. 152p.

SILVERSTONE, Roger. Por que estudar a mídia? 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005. STAM, Robert. Bakhtin e a crítica midiática. In: RIBEIRO, Ana Paula Goulart; SACRAMENTO, Igor (Org.). Mikhail Bakhtin: linguagem, cultura e mídia. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010. p. 331-387.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. A construção da enunciação e outros ensaios. São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

**POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS
DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO
HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO
HISTÓRICO DIALÉTICO**

M. FIDELIS, LOURIVAL
C. HOELLER, SILVANA
I. FARIAS, MARIA
C. V. FAGUNDES, MAURÍCIO

POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA OS SUJEITOS DO CAMPO: UMA ANÁLISE DO PROCESSO HISTÓRICO A PARTIR DO MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO

I. INTRODUÇÃO

Analisar as políticas educacionais a luz do materialismo histórico dialético, permite compreender as ideologias e as intencionalidade subjacentes, sobretudo contrastando as práticas sociais que revelam a sua essência material. Para isso partimos de fatos históricos desde o período colonial para entender seus desdobramentos no tempo presente.

A dimensão de totalidade nos remete a compreender o sujeito do campo e sua educação na relação direta com o contexto da realidade desse momento histórico, de um Brasil rural, formado por grandes latifúndios e monocultura, ligado umbilicalmente à questão agrária, consequentemente à concentração de terras.

A contradição desse sistema, emerge de modo mais latente com o fim do trabalho escravo, pois ao mesmo tempo em que a classe dominante latifundiária expulsava pequenos proprietários/trabalhadores rurais, necessitava deles para mão de obra de suas lavouras. Ao mesmo tempo que os queria fora de um processo educativo, necessitava levar a escola para o campo a fim de atender as necessidades do mercado pré-capitalista.

Tomamos como ponto de partida o fato de que vivemos em uma sociedade estruturada, com um sistema econômico capitalista representado e operado por uma superestrutura, composta por diversas instituições, que para Marx (2001, p. 20), são as bases reais, pois elas partem de premissas reais, que “são os homens, não os homens isolados e definidos de algum modo imaginário, mas envolvidos em seu processo de desenvolvimento real em determinadas condições, desenvolvimento esse empiricamente visível (...) a história deixa de ser uma coleção de fatos sem vida, tal como é para os empiristas, ou a ação imaginária de sujeitos imaginários, tal como é para os idealistas”.

Abordar a educação dos sujeitos do campo, implica reconhecer essa realidade como forte condicionante dos sistemas educacionais. Mas implica, também, a necessidade de conhecer a fundo seu funcionamento e problematizar de que forma tensiona e tem tensionado a educação e, em especial, a educação do campo.

II. ABORDAGEM TEÓRICA E METODOLÓGICA

Segundo Lefebvre (1991) o método dialético implica em apreender as conexões internas da coisa, apreender os aspectos e os momentos contraditórios, a coisa como totalidade e unidade dos contraditórios, e analisar a luta, os conflitos internos, o movimento, a tendência, o que tende a ser e o que tende a cair no nada.

A contradição e a totalidade são duas dimensões da dialética marxista que estão diretamente implicadas, as contradições de um determinado fenômeno social somente são percebidas no relacionamento da parte com o todo. Konder (1981) destaca que reconhecer as totalidades em uma determinada realidade, exige do pensamento dialético um esforço e um trabalho paciente que identifica gradualmente as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ que dão ‘vida’ a cada totalidade.

Para Marx, a vida, na sociedade capitalista apresenta numerosas contradições. A principal delas é aquela que afeta de maneira mais constante e socialmente mais decisiva a existência dos indivíduos, é a contradição entre o trabalho e o capital, quer dizer, entre o proletariado e a burguesia (KONDER, 1999, p.45).

Adicionalmente, para se observar as contradições na realidade objetiva é preciso analisar os aspectos imediatos e os mediatos. Particularmente se parte de uma síntese histórica que orienta a análise das políticas educacionais brasileiras voltadas para os sujeitos do campo. Segundo Konder (1981, p .40)

(...)a síntese é a visão de conjunto que permite ao homem descobrir a estrutura significativa da realidade com que se defronta numa situação dada. E é essa estrutura significativa – que a visão de conjunto proporciona – que é a chamada totalidade”. A totalidade é mais que a soma das partes, e [...] uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes.”

III. RAÍZES DA POLÍTICA PÚBLICA NA EDUCAÇÃO RURAL

A Educação no Brasil Império se destinava a poucos privilegiados que estavam diretamente ligados às oligarquias escravocratas ou beneficiados pela coroa portuguesa. Ao observarmos o contexto político-econômico que a Brasil Colônia ao se transformar em país “independente”, em uma perspectiva de totalidade, as condições concretas de tais relações não são alteradas, continuam em uma relação de subordinação política e econômica, voltadas para exportação de produtos primários e importação de bens industrializados mantendo-se oligárquica e ligada ao patrimonialismo herdado de Portugal.

O direcionamento das políticas públicas para a educação brasileira tem ligações com o rural desde sua implantação, de forma oficial, com a vinda de Dom João VI, como podemos perceber pelo exposto pela Revista Brasileira dos Municípios (1950, p.1098) onde explicita que:

(...) no primeiro grau da instrução pública se ensinariam aqueles conhecimentos que a todos são necessários, e no segundo grau, todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores(...). Na reforma Januário da Cunha Barbosa de 1826, (...) no título II, inscreve-se que no primeiro ano do segundo grau se dará uma ideia dos três reinos da natureza, insistindo-se, particularmente, no conhecimento dos terrenos e dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida. Na reforma de 1879 (Decreto nº 7247 em 19 de abril), estabeleceu-se que o ensino nas escolas primárias de 2º grau constaria da continuação e desenvolvimento das disciplinas ensinadas no 1º grau e mais, entre outras disciplinas, noções de lavoura e horticultura.

No campo da política internacional, tínhamos desde o início do século XIX, manifestações como a política Monroe de 1823, dos Estados Unidos e retomada mais tarde por Roosevelt no final do século XIX, preocupados que se achavam com o avanço da dominação europeia sobre a América Latina.

No Brasil com a proibição do regime de trabalho escravo em 1888, iniciava-se a reorganização das forças produtivas da época, o que gerou forte contrariedade por parte das oligarquias e um rearranjo político sem alterar a dependência econômica da Inglaterra.

Nesse contexto, polariza a disputa entre a Sociedade Paulista de Agricultura (SPA), um núcleo da cafeicultura de São Paulo, e a Sociedade Nacional de Agricultura (SNA). Os dois segmentos geraram caminhos para a solução da crise de forma diferenciada, a SPA apostava na entrada dos imigrantes italianos financiados pelo Estado e na disponibilidade de crédito. A SNA, defendia a criação de um Ministério da Agricultura e a diversificação agrícola para exportação (MENDONÇA, 2010).

O Ministério da Agricultura para o SNA representaria a alternativa dentro da Primeira República para projetar as propostas ligadas a produção. Com isso, o Ministério da Agricultura e Comércio (MAIC) é criado em 1909, sob o controle da Sociedade Nacional de Agricultura. E uma das primeiras posições do MAIC foi criar alternativas para a falta de mão de obra na agricultura.

Com esta crise, ocorre um avanço do sistema imperialista entre 1919 e 1922, ou seja, a entrada do capital de investimento estrangeiro vinculados a indústria, que conforme Sodré (s/d, p.15): “o governo brasileiro concede favores a investimentos estrangeiros [...] Agora são a Belgo Mineira e a Anglo Brasileira Iron and Steel Syndicate”.

Esse quadro faz com que o movimento migratório se acentue para centros industriais como São Paulo, as migrações vindas do campo, com deslocamentos advindos principalmente da Região Nordeste.

Contraditoriamente, ao desejo dos latifundiários e das propostas governamentais, a população camponesa ao invés de permanecer no campo como mão de obra, uma vez que expropriadas da terra, veem no processo de industrialização dos centros urbanos alternativas de sobrevivência, acentuando o êxodo rural. Essa população de camponeses, que segundo Ianni (1976, p. 159) dará origem a massa de mão de obra denomina de proletariado rural.

Novamente a contradição desse movimento populacional, desencadeado pelo modelo econômico, repercute nas mudanças de políticas públicas para a educação. O modelo educacional que se preocupava apenas com uma minoria, agora tem que voltar suas ações para uma grande camada da população.

O processo do êxodo rural transformou-se em uma questão social. Para minimizar tal quadro, a educação é acionada por meio da campanha de “desanalfabetização” para SUD MENNUCCI (1934, p.47) relata a grande contradição implícita nas escolas ditas “desanalfabetizadoras” encampadas pelo Estado:

As classes primárias transformaram-se em polvos sugadores da energia rural, porque envenenam a alma dos filhos dos nossos lavradores, criando-lhes no íntimo a enganosa e perigosa miragem da cidade. O alfabeto, em vez de ser um auxiliar, um amparo, um sustentador da lavoura, virou um tóxico poderosíssimo e violento. Põe na cabeça da juventude aldeã o desejo louco de aprender para se libertar do fardo agrícola. Como se explica o imprevisto fenômeno? Facilmente: levamos às regiões do campo uma organização escolar que está profundamente, visceralmente eivada do preconceito urbanista. São simples “escolas de cidade” implantadas ou enxertadas à força em núcleos rurais.

O contexto global, neste momento dirigido pelos norte-americanos, à busca de se instalar na América Latina, com a intencionalidade de consolidar os Estados Unidos como potência ocidental na sociedade capitalista.

As políticas públicas para a Educação Rural, partem da falsa noção de atraso rural, que está ligado a fase do desenvolvimento capitalista. O setor dominante busca a subjugação do campo e o fim das relações pré-capitalistas, para isso utiliza-se das instituições do Estado para dinamizar o treinamento profissional do trabalhador rural para manejar tecnologias, tais como as primeiras máquinas de aragem do solo, os fertilizantes, os agrotóxicos e as sementes híbridas.

Com a Segunda República enfraquecida vem a Era Vargas, que perde força devido a internacionalização da economia brasileira, conseqüentemente o enfraquecimento do nacionalismo. A ideia da modernização do campo na carta encaminhada por Vargas ao Presidente americano, Franklin D. Roosevelt, solicitando “o estabelecimento nesse instante de missões, para

exploração ordenada e mútua das necessidades técnicas e as perspectivas do Brasil com relação aos Estados Unidos(...)" (A MISSÃO COOKE NO BRASIL, 1942 p. 13).

No Governo Kubitschek, há uma aceleração da expansão industrial, seguido da inserção definitiva do capital internacional, a consolidação da burguesia e das relações capitalistas, conseqüentemente há um agravamento social e a formação volumosa do proletariado urbano e rural (ROMANELLI, 1998).

Ficava marcada a interferência americana com seus pacotes para “modernização do campo” pós Primeira Guerra Mundial que, no caso do campo, tem na capacitação para o uso da mecanização, no uso de químicos e na genética agrícola o carro chefe. Produzia-se mais do que o mercado interno podia absorver, portanto, tinha a necessidade de exportar (LINK e CATTION, 1965). Se inserem neste período no Brasil entidades privadas como Fundação Rockefeller e a Fundação Ford.

IV. AS POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Com a entrada dos EUA na II Guerra Mundial há uma preocupação com o fornecimento de matérias primas, assim o Institute of Inter-American Affairs (IIAA) – dirigida por Rockefeller, responderia pelos primeiros programas de assistência técnica, voltados a responder pelas questões de saúde, educação e agricultura da América Latina (MENDONÇA,2010).

A educação rural através do acordo firmado com o IIAA, destinado a implantar uma Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, vinculada ao Ministério da Agricultura (CALAZANS,1993; BARREIRO,2010; MENDONÇA, 2010). O acordo também sugeriu a adoção de missões rurais ao modelo mexicano¹. As experiências das missões mexicanas chegaram ao Brasil sobre a chancela do Estado Novo. Ancorado no estudo do educador Lourenço Filho, em 1935, foi criada a escola normal rural, em uma perspectiva do ruralismo pedagógico e fundamentada nas experiências das missões rurais mexicanas.

Assim, os acordos de cooperação entre Brasil e Estados Unidos foram vários e destacamos alguns de importância direta para Educação Rural como:

1. Acordo entre Ministério da Agricultura e a Divisão de Educação do Institute of inter American Affairs de 1945 que originou o CBAR;
2. Acordo entre o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos do MÊS e o governo norte americano para a implantação do curso “Escola para o Brasil Rural”, ministrado no Distrito Federal por docente norte Americano em 1949;
3. Acordo que originou a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) em vigor de 1947 e 1963, tendo como vinculo as missões rurais na campanha de alfabetização e desenvolvimento comunitário;
4. Acordo firmado entre o governo norte-americano e o Ministério da Educação em 1950, para a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER);
5. Acordo de Cooperação Técnica para a Agricultura, em 1953, responsável pela criação do Escritório Técnico Brasileiro-Americano de Agricultura (ETA) (MENDONÇA, 2010, p.94).

A atuação do CBAR chega com alguns subprogramas que:

¹ As missões culturais no México nasceram em 1922, após a revolução social, com intuito de formar quadros para trabalhar na zona rural. Com as mudanças no governo mexicano as mesmas são abolidas em 1938, mas relançadas sob novas bases em 1943 de um certo assistencialismo (Lourenço Filho, 1952).

- a) os centros de treinamento que visavam a preparar professores rurais e operários rurais;
- b) os clubes agrícolas escolares que ficavam anexados as escolas primárias sob a tutela do MA;
- c) Semanas Ruralistas para divulgação de material entre campo e espaço urbano (CALAZANS 1993, MENDONÇA, 2010).

O CNER foi um programa concebido durante o Seminário Interamericano de Educação de Adultos realizado em Petrópolis, em 1949, por recomendação da UNESCO² e União Pan-americana, tinha representação tanto do Ministério da Agricultura quanto no Ministério da Educação. Nesse Seminário instituiu-se que é tarefa do Ministério de Agricultura e Educação “[...]indicar no plano nacional, diretrizes e técnicas de processos educativos e assistenciais visando a melhoria das condições econômicas e social do meio rural” (LOURENÇO FILHO, 1952, p.11).

O CNER acabou se configurando em diversas frentes nas comunidades rurais, tais como: missões rurais e centros sociais de comunidade, através de preparo intensivo dos líderes e dirigentes comunitários, em organismos locais e regionais, compõe-se também, por cursos e centros de treinamento de professores rurais, centros cooperativos de treinamento agrícola para Jovens Rurais, Centros Regionais audiovisuais e o Serviço Social Rural (SSR) marcando o caráter estritamente assistencialista das políticas públicas para com a Educação Rural.

Com o mesmo propósito intervencionista, foi firmado o acordo para dar origem ao Escritório Técnico de Agricultura Brasileiro-Americano - ETA, era destinado a coordenar todas as intervenções públicas voltadas a agricultura e a educação rural. O ETA abriu diversos convênios, principalmente de crédito subsidiado e na educação forneceu bolsas para capacitação nos Estados Unidos (CALAZANS, 1993, MENDONÇA, 2010).

Em oposição a esse movimento de alienação, gestado pelos Estados Unidos e gerido pelo governo brasileiro, a população rural que continuava marginalizada, passou a constituir, como resistência, os movimentos sociais camponeses como as Ligas Camponesas³, que após a era Vargas se organizam apesar do acirramento violento dos latifundiários. As ligas camponesas marcam uma das primeiras iniciativas de Reforma Agrária no país, o que leva as oligarquias a frear esse movimento com o golpe de 1964.

Outro espaço de resistência reside na educação popular para jovens adultos CPC (Centros Populares de Cultura) o MEB (Movimento de Educação de Base), tiveram sua sustentação de base nas Ligas Camponesas e no Educador Paulo Freire a produção de métodos de alfabetização, e o questionamento da extensão rural nos livros “Extensão ou Comunicação” e “Pedagogia do Oprimido”.

O investimento norte americano nos países latinos continua por meio da “Aliança para o Progresso” em que a assistência técnica faz parte das linhas de ação, mas a educação ficou localizada nas áreas de interesse de desenvolvimento capitalista e longe das áreas rurais e dos movimentos populares do campo (CALAZANS, 1993).

Calazans (1993) faz um relação de diversos programas que tem relação direta com a Educação Rural como: a criação do INCRA (Instituto Nacional de Desenvolvimento Agrário), Pimpoa (Programa Intensivo de Preparação de Mão de Obra Agrícola (1963), Prodac (Programa

² Com a fundação da Unesco em novembro de 1945, uma das primeiras recomendações em 1948 foi: A UNESCO recomenda aos Estados-membros que tornem obrigatório e universal o ensino primário (UNESCO, 2016).

³ As ligas camponesas nascem no município de Vitória de Santo Antão em Pernambuco, com a expulsão dos camponeses da Fazenda Galiléia. Francisco Julião foi o líder político das ligas, pois lutou 10 anos na justiça para expropriar a Fazenda da Galiléia e dividi-la entre os parceiros (Callado, 1960).

Diversificado de Ação Comunitária) junto com o MOBRAL, SENAR (Serviço Nacional de Formação Profissional Rural), Projeto Rondon (1968) com incursões em comunidades rurais para oferecer capacitação rápidas e no II PND (Plano Nacional de Desenvolvimento) com recurso do BIRD executam os programas Polo Nordeste, Polo Amazônia, Polo Centro, com propostas de treinamento de mão de obra.

Nesse cenário, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação foi instalada em 1961, Lei 4.024, deixou a cargo dos municípios a organização e estruturação das escolas primárias rurais. O que causou a precarização da escola rural, pois os municípios na sua maioria não disponibilizavam de recursos para esta missão. Com a promulgação das Leis 5.540/68 e 5.692/71, que reforma o ensino superior e a estruturação do ensino fundamental e secundarista, promove-se o distanciamento da realidade sociocultural do campesinato brasileiro e não incorpora as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais” (LEITE, 1999, p.47).

V. A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL E A RELAÇÃO COM OS PROGRAMAS PARA EDUCAÇÃO RURAL

A municipalização do ensino primário se concretizou, mas sobre o guarda-chuva dos programas acordados entre o MEC e os Estados Unidos, que resultaram no I Plano Nacional de Desenvolvimento para a Educação e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos de 1975/79 e 1980/85, fundamentando programas como Pronasec (Programa Nacional de Ações Socioeducativas e Culturais para o meio rural), EDURURAL e o MOBRAL.

O Pronasec é um subprograma do PSECD (Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos) que recomendava a valorização da escola rural, a manifestação cultural do rurícola, a extensão dos benefícios da previdência social e ensino ministrado de acordo com a realidade campesina. Também recomendava o mesmo calendário para toda escola rural, com base no calendário urbano (LEITE, 1999).

O mesmo autor chama atenção que várias mazelas da Educação Rural não eram abordadas pelo PSECD, pois centrava-se apenas na capacitação da mão de obra e não na falta de formação do professor para atuar na escola rural, inadequação do material didático e as instalações físicas inadequadas.

O EDURURAL (1980 a 1985) se instalou no Nordeste com financiamento do BIRD que tinha a intenção de ampliação da escolaridade daquela região, reestruturação curricular e material didático adequado e orientação para o trabalho. E ainda o MOBRAL, que tinha a intenção de erradicar o analfabetismo no país, mas desconsiderava a situação social, econômica e cultural das populações rurais.

VI. POLÍTICAS PÚBLICAS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

É somente na Lei e Diretrizes de Base da Educação Nacional, nº 9394/96 em seus artigos 23, 26 e, sobretudo o artigo 28, em que afirma: “Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região”, abrem-se possibilidades de construir e pensar escolas (DO) e (NO) campo, reconhecendo que nos espaços rurais existem especificidades e possibilidades de aprendizagens diferenciados de acordo com a realidade dos sujeitos, estruturando os currículos e a organização dos tempos escolares.

Com os movimentos de luta pela terra, os movimentos sociais no fim dos anos 90 realizam a primeira Conferência por uma Educação Básica do Campo, denunciando à sociedade a dívida histórica para com as populações do campo, bem como a falta de políticas públicas para o

setor e neste evento são anunciadas as bases para a construção das Diretrizes Operacionais da Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001). Passa assim, a contemplar as especificidades de uma educação do e no campo, como é ressaltado no art. 5º das diretrizes que “as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.”

Nos Estados começam a se organizar articulações por uma Educação do Campo, que congregam diversas instituições desde movimentos sociais, ongs, universidades entre outros, para consolidar políticas públicas a partir das especificidades dos sujeitos.

As políticas públicas voltadas a Educação do Campo surgem de forma intensificada a partir de 2001 protagonizadas pelos movimentos sociais do campo. Segundo Bogatschov et al (2013), o Brasil assume a orientação de órgãos internacionais como a CEPAL (Comissão Econômica para América Latina e Caribe), para fortalecer a teoria do capital social, onde a responsabilidade de desenvolvimento sustentável é atribuída à coletividade minimizando as responsabilidades do Estado para este fim.

Em abril de 2002 estabelece-se a Resolução CNE/CEB nº 01, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e que estas devem ser observadas nas propostas das instituições que integram os diversos sistemas de ensino e em conjunto com a LDB (1996). Prevê ainda a formação continuada dos educadores (as), a necessidade de estruturas para as escolas rurais, transporte adequado, quadro de profissionais e metodologias de trabalho adequadas a realidade do campo.

Em 2004 com a criação da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Analfabetismo, Diversidade e Inclusão), instalam-se diversos programas que tornariam possível algumas reivindicações dos movimentos sociais.

A partir de 2004 são construídas algumas legislações que dão suporte para materializar propostas de políticas públicas para a Educação do Campo, mas na linha de desconstrução da Educação Rural. São exemplos destas legislações: O Decreto 6.040/2007 que institui a Política Nacional de Desenvolvimento dos Povos e Comunidades Tradicionais; a Resolução nº 2, de 2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; Decreto nº 7.352 de 2010, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e a Portaria nº 86 de 2013 que institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO.

Os dados do INEP deram a base para a criação do PRONACAMPO em 2013, no primeiro mandato do Governo de Dilma Roussef, o qual teria a função de articular ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de Educação do Campo. O PRONACAMPO gerou ações que colocaram a Educação do Campo em uma plataforma de evidência, com o lançamento de diversos programas que contemplaram a concepção de uma Educação do (no) Campo, tais como: as licenciaturas em Educação do Campo (PROCAMPO).

VII. DISCUSSÕES ADVINDAS DA PROBLEMATIZAÇÕES E MOVIMENTOS NA ATUALIDADE

Apesar da mobilização dos movimentos sociais para o avanço das políticas públicas para educação, no que diz respeito ao seu caráter social e político, durante os mandatos do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, ficou evidente, também a contradição acerca do

avanço da política neoliberal sobre as políticas e o modo de gestão dos países do Hemisfério Norte sobre os países do Hemisfério Sul.

A retomada histórica construída até aqui, teve como objetivo elencar elementos que permitam entender os contextos históricos da Educação Rural, em uma dimensão de totalidade e suas contradições, situando a necessidade das políticas públicas para a Educação do e (no) Campo, em que os movimentos sociais foram e são protagonistas e, como bem coloca Freire (1996), a educação não é “a alavanca para a transformação revolucionária precisamente porque deveria sê-lo” (p. 50). A elaboração das políticas públicas no processo histórico faz parte desse tensionamento entre capital, movimentos sociais e educação.

A Educação como um todo, e em especial a Educação do Campo, fazem parte de uma totalidade maior – processo educativo regional/nacional/internacional e de uma sociedade estruturada – não de forma isolada, mas imerso nela, constituindo-se numa relação parte-realidade maior, em uma unidade dialética da estrutura e da superestrutura que embora não possa de modo isolado transformar a totalidade maior em que está imersa, mas pode transformar sua totalidade local e ser potencialmente instrumento gerador de processos emancipatórios.

Ficou evidente que as políticas públicas para a Educação do Campo só avançaram na medida da mobilização dos movimentos sociais em constante tensionamento com o capital. Exemplo disto é o esvaziamento de órgãos do Ministério da Educação, como a SECADI, responsável pela condução de políticas como o PRONACAMPO. A elaboração das políticas públicas no processo histórico faz parte desse tensionamento entre capital e movimentos sociais. Porém, deve-se explicitar que, da análise desse movimento de totalidade entre o global e o local, ficou evidente uma grande contradição: a condição de colonizados e subalternizados nas relações com outros países e suas políticas, só se instalam no local/nos lugares, por conta da ação dos próprios governos brasileiros, submissos à ordem do capital em detrimento de seus representados.

VIII. REFERÊNCIAS

BANDEIRA, Luiz Alberto Moniz. A importância Geopolítica da América do Sul na Estratégia dos Estados Unidos. Revista da Escola Superior de Guerra.v.24 n.50, jul. Dez, 2008, p. 7 - 35.

BOGATSCHOV, D. N. et al. A escola como núcleo da gestão democrática: práticas coletivas na organização da escola a partir das instâncias colegiadas. João Pessoa: IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil - Universidade Federal da Paraíba, 2012.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Educação no meio rural. In: Therrien, Jacques; Damasceno, Maria Nobre. Educação e Escola no Campo, Campinas, ed. Papirus, 1993.

IBGE. INEP/MEC. Censo Escolar, 1976. Disponível em : <http://portal.inep.gov> acessado em : 20/02/2017.

IANNI, Octavio. Imperialismo e Cultura. Coleção Sociologia Brasileira, vol.5, Ed.Vozes, 1976.

KONDER, L. O que é dialética? São Paulo: Brasiliense, 1981. – (coleção primeiros passos, 23).

LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

LEFEBVRE, H. Lógica formal, lógica dialética. Trad. Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Editora civilização brasileira, 1991.

LOURENÇO FILHO. A educação rural no México. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro, v.18, n. 45, p. 108-198, jan-mar,1952.

MISSÃO COOKE NO BRASIL. Relatório dirigido ao presidente dos Estados Unidos pela Missão Técnica Americana enviada ao Brasil. Disponível em: <https://archive.org/details/missocookenobras1949cookke> Acessado em: 10/07/2016.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado, educação Rural e Influência Norte - Americana no Brasil (1930-1961). Niterói: Editora da UFF, 2010.

MENNUCCI, Sud. A crise Brasileira de Educação. 2.Ed. Editora Piratininga: São Paulo, 1934).

RBM. Revista brasileira dos municípios. Associação brasileira dos municípios.Ano IV, n 15 de set/julho de 1951.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 21ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

SODRÉ, Nelson Werneck. Vida e morte da ditadura: vinte anos de autoritarismo no Brasil. 2. Ed. São Paulo: Editora Vozes, 1984.

SODRÉ. Nelson Werneck. A coluna preste: análise e depoimento. Círculo do Livro: São Paulo, s/d.

UNESCO. Recommendations 1934-1977. Internacional Conference on Education.France, 1979.

**MÍDIAS, FRONTEIRAS E LINGUAGENS
NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA:
A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS
INTERDISCIPLINARES**

DA SILVA MORAES, DENISE ROSANA
ROSSO WALKER, MARISTELA

MÍDIAS, FRONTEIRAS E LINGUAGENS NA EDUCAÇÃO E NA ESCOLA: A CONTRIBUIÇÃO DAS PESQUISAS INTERDISCIPLINARES

I. INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar o desenho metodológico de pesquisas que tem como escopo a mídia e seu espaço de representação aliada à escola, educação e à formação de professores e professoras. Como marco axiológico apresenta os Estudos Culturais (EC) como um campo eminentemente interdisciplinar, paisagens acerca da inserção da pesquisa no âmbito da mídia e sua aproximação com a prática educativa, constituindo um campo interdisciplinar em contextos de fronteira trinacional, entre os países Argentina, Brasil e Paraguai e Brasil, Bolívia e Peru, localizados na América Latina.

O lócus de análise são dois programas de pós-graduação inseridos em espaços geográficos de fronteiras, que tem como premissa a interdisciplinaridade, o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Mestrado e Doutorado em Sociedade, Cultura e Fronteiras, situado na fronteira entre a Argentina, e o Paraguai na cidade de Foz do Iguaçu/Brasil e o Programa de Pós-Graduação em Letras Linguagem e Identidade no Acre/Brasil entre os países Bolívia e Peru, na região amazônica.

É com essa premissa que apresenta os resultados de pesquisas relacionadas ao uso de Mídias na Formação de Professores oriundas de grupos de pesquisas e de programas científicos devidamente aprovados pelos órgãos de fomento a ciência brasileira, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES); Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) vinculadas ao Ministério de Educação brasileiro (MEC).

Este artigo está organizado da seguinte forma, inicialmente breve contextualização dos Programas analisados e apresentação das pesquisas, um diálogo entre pesquisadores (as) dos estudos culturais, estudos de mídia e educação, auferindo a importância da escola e de seu espaço nos encontros de temáticas que tratam da mídia, linguagens e educação. Na conclusão dialoga acerca dos avanços, desafios, possibilidades e proposições no âmbito da escola e da educação.

II. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM SOCIEDADE, CULTURA E FRONTEIRAS - PPGSCF

O Programa de formação em nível de pós-graduação Mestrado e Doutorado está vinculado a Unioeste situado na cidade de Foz do Iguaçu, Estado do Paraná, sul do Brasil. Foi implantado no ano de 2009, inicialmente com o curso de Mestrado e no ano de 2015 ampliado com o Curso de Doutorado. Está relacionado à área de formação interdisciplinar - Câmara dois - Sociais e Humanidades no CNPQ- CAPES.

Conforme Silva e Moraes (2016 p:10), é imperativo uma autocrítica interna no campo das Ciências Humanas sobre o fazer da ciência que vem sendo adensado desde a década de 1970, e desafia a realização de novas pesquisas por meio de interlocuções entre as diferentes áreas e entre os(as) participantes das nossas pesquisas. Portanto urge novos diálogos que são interdisciplinares, que são situados segundo as autoras, em problemas reais, políticos, pedagógicos desde os macros relacionados às geopolíticas do Estado-Nação quanto às políticas de inclusão que envolve desde as línguas indígenas quanto as de caráter migratório.

A região Oeste do Paraná, situada na fronteira entre a Argentina, e o Paraguai é formada por uma rica pluralidade cultural, econômica, política, social e plurilinguística, o que a torna ímpar, pela posição geográfica e pela presença e fluxo de pessoas que diuturnamente trabalham e vivem nessa região.

Neste contexto o PPGSCF, apresenta-se como um projeto de ciência interdisciplinar, cuja finalidade é a inserção nos contextos social e acadêmico da fronteira com propostas possíveis e inovadoras de resolução dos problemas, que como explicita seu Projeto Político-Pedagógico, são complexos por natureza. O programa conta com três linhas de pesquisas: Linguagem, Cultura e Identidade; Território, História e Memória e Trabalho, Política e Sociedade.

III. AS PESQUISAS DE MÍDIAS

O quadro abaixo apresenta onze dissertações de Mestrado defendidas no PPGSCF entre os anos de (2013-2017), que em seus objetos de pesquisa encampam os estudos de mídias nas suas mais diferentes faces.

Título – autora	Ano	Palavras-chave
1)A Mídia Cinema em Diálogo Interdisciplinar com a Arte Literária na Formação de Professores(as) num Contexto de Fronteira. - Hélena Paula Domingos	2015	Formação de professores- Interdisciplinaridade - Mídia cinematográfica - Estudos Culturais
2)A Influência da Mídia TV na Redução da Maioridade Penal: diálogos interdisciplinares. - Laura Duarte Marinoski	2015	MídiaTV-Interdisciplinaridade- identidade
3)Mídia e Educação: representações culturais de professoras e professores e contexto de fronteira. - Cristiane de Bastiani Balla	2016	Mídias – Representações – Professores(as)
4)Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade. - Regiane Cristina Tonatto	2017	Mídias- Ciberespaço- Alteridade- Inclusão
5)Como a publicidade infantil na mídia televisiva viola os direitos da criança. -Poliana Cavaglieri Saldanha dos Anjos	2017	Publicidade infantil - Violação de direitos- Proteção
6)A Pedra que canta, fala e quer convencer: estratégias retóricas no discurso de Itaipu Binacional. -Gisele de Souza Gonçalves	2015	Análise retórica do discurso - argumentos- mídia- Itaipu
7)O brasiguaiio en la prensa: período de Fernando Lugo Mendéz (2008-2012). -Liz Carolina Yegros Cueva	2017	Brasiguaios-Método Indiciário- Jornal ABC Color – Jornal Última hora.
8)Análise da influência das redes sociais no consumo de narguilé por adolescentes residentes Em Foz do Iguaçu-PR. - Maria da Glória Karan Marquetti	2017	Tabaco - Adolescente - Rede Social

09)A retórica dos discursos de Lula, Lugo e Cristina Kirchner na 40ª. Cúpula de Chefes de Estado do MERCOSUL. -Adriana Akemi Tateishi	2013	Integração - Retórica - Argumentação
10)Persuasão no discurso publicitário de instituições bancárias no Brasil. -Cristina Tereza Teixeira Delgado	2017	Retórica- Persuasão -Discurso publicitário Consumidor - Bancos
11)O papel da retórica no discurso que busca legitimação institucional: a UNILA em foco. - Claudia Maria Serino Lacerda Muniz	2017	Comunicação - Marketing - Retórica

Quadro elaborado pela autora, dados extraídos da página do PPGSCF. Disponível em www.unioeste.br/scf

No quadro acima podemos observar que há uma crescente na pesquisa sobre mídia e a comunicação, na dissertação nº 01 (Domingos 2015) apresenta discussões acerca de um projeto junto a professores(as) da educação básica brasileiros, sobre a inserção da mídia cinema como um artefato cultural e pedagógico. Como metodologia, utiliza-se dos estudos interdisciplinares, análise multiperspectiva, modos de endereçamento como corpus de análise junto aos professores(as). A base que fundamenta sua pesquisa são os Estudos Culturais e a pesquisa-ação. A autora considera que formação de professores(as) deve problematizar a mídia cinema como possibilidade pedagógica na sala de aula e na educação.

Na 2ª pesquisa (Marinoski 2015), aborda os estudos da recepção, por meio da análise de 03 programas televisivos de grande repercussão brasileiros, da TV aberta, acessada pela grande maioria dos cidadãos(as), brasileiros(as). Como metodologia utiliza os modos de endereçamento como base de análise, e fundamenta-se nos EC como base teórica. A pesquisa apresenta que a partir dos conteúdos veiculados, nos programas analisados, mesmo a mídia televisão sendo altamente ideológica, por suas fendas, na programação passam possibilidades de análises e desvelamentos. Atenta ainda, para uma necessária aproximação da universidade com a escola na proposição de formação dos professores (as).

A pesquisa de (Balla 2016), aborda a formação de professores(as) em uma escola pública estadual do Paraná, no município lindeiro ao Parque Nacional do Iguaçu. Como metodologia propõe uma pesquisa qualitativa, com entrevistas semiestruturadas a um grupo de professores(as) da educação básica a fim de conhecer, suas representações sobre a inserção das mídias no contexto educacional. A autora sinaliza que as entrevistas permitiram inferir que as mídias nos espaços escolares podem contribuir de forma significativa para a melhoria da aprendizagem, e contribuir para o acesso à ciência por seus mais variados meios.

A 4ª pesquisa de (Tonatto:2017) aprofunda questões acerca de pessoas com deficiência incluídas na escola pública. Sua pesquisa se dá em uma escola específica de educação de jovens e adultos (EJA) situada em Foz do Iguaçu. Naquele espaço reúne as vozes presentes, bem como, as experiências que cercam a convivência humana lado a lado com as diferenças. Para isso, ouve as histórias tecidas no cotidiano escolar, por meio da construção de um blog interativo, cuja matriz orientadora são os estudos da alteridade e acessibilidade universal, nominado como “Este barco é nosso”! Como metodologia utiliza-se da pesquisa qualitativa interpretativista de base etnográfica e netnográfica com o uso da mídia. Como fundamento teórico baseia-se nos estudos da alteridade de Lévinas e dos EC.

A 5ª pesquisa apresenta os estudos de (Saldanha dos Anjos 2017) no qual aborda questões da proteção das crianças brasileiras em relação à mídia televisiva, e o apelo ao consumo. Realiza um diálogo interdisciplinar nas áreas da educação, sociologia, direito, psicologia, comunicação e filosofia, contextualizando a mídia no campo dos EC. Observa que é fundamental proteger a

criança do mundo do consumo, reconhecendo sua vulnerabilidade, para isso debate e apresenta ações de proteção nacionais e internacionais, para atuação no controle e fiscalização.

A 6ª pesquisa coordenada por (Gonçalves 2015), analisa a mídia, por meio de um vídeo destinado aos turistas que visitam a usina hidrelétrica de Itaipu, em Foz do Iguaçu. Utiliza como base a retórica, que contribuiu para observar no vídeo referido as categorias do discurso retórico logos, ethos e pathos. A pesquisa funda-se na interdisciplinaridade nas áreas da história, sociologia e comunicação. Conclui que a mídia traz desafios para os pesquisadores da retórica, pois oferece recursos que aproximam o auditório do orador, os quais não eram possíveis em outros tempos.

Na 7ª pesquisa, (Cuevas 2017) analisa as representações sobre os brasiguaios produzidas pela imprensa paraguaia no período da assunção do presidente Fernando Lugo Mendéz, entre os anos de (2008- 2012 até o golpe de Estado), e anos posteriores ao seu governo. Como base metodológica a autora utiliza o paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg atenta para a aparência individual, os indícios. Assim, conclui que é compreensível a manifestação de uma identidade nacional e a barreira de adaptação pelo outro.

Já na 8ª pesquisa (Marquetti 2017) analisa a influência das redes sociais para o início e continuidade da utilização do narguilé por estudantes adolescentes de Foz do Iguaçu. Como metodologia utiliza um questionário estruturado autoaplicável baseado no Vigescola (Vigilância de Tabagismo em Escolares) e no Global Youth Tobacco Survey (GYTS) Foram respondidos 300 questionários, e sua constatação foi que os adolescentes usam narguilé com amigos. Conclui que a rede de amizades influencia o início do uso. Marquetti espera que seu estudo sustente novas investigações sobre a temática e que contribua para possíveis ações de prevenção ao uso de narguilé por adolescentes.

Na 9ª pesquisa (Tateishi 2013), apresenta e analisa, os discursos dos presidentes na 40ª Cúpula do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL), ocorrido em Foz do Iguaçu em 2010. Discursos do presidente brasileiro Luiz Inácio Lula da Silva, pela presidente argentina Cristina Kirchner e por Fernando Lugo, presidente paraguaio. Como fundamentação teórico-metodológica baseia-se na Teoria Retórica do Discurso. A autora desenvolve a análise desses respectivos discursos, a fim de observar a retórica característica de cada um deles, e de como se posicionam como oradores quanto ao MERCOSUL, e as representações dos países membros.

Na 10ª pesquisa apresentada neste artigo (Delgado 2017), apresenta e analisa o discurso publicitário de três instituições financeiras, cujo objetivo é dimensionar o poder de persuasão dos bancos comerciais por meio do uso da mídia. Apresenta assim, o conteúdo de cinco peças publicitárias patrocinadas pelos maiores bancos estabelecidos no Brasil, considerando o seu domínio econômico no mercado. Como metodologia utiliza os estudos da retórica e a presença das estratégias do ethos e pathos discursivos, com base em Aristóteles. Conclui a necessidade de contrapor-se às argumentações das instituições financeiras, manifestados através de dados estatísticos divulgados pelo Banco Central do Brasil, por órgãos de defesa dos consumidores e denúncias de entidades sindicais.

A 11ª pesquisa apresenta o estudo de (Muniz 2017) sobre a Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA), quanto a sua credibilidade e legitimação institucional. Como abordagem teórica utiliza a interdisciplinaridade combinada as áreas de conhecimento – Retórica, Marketing Institucional e EC. A pesquisa revela que a UNILA constrói de forma eficaz sua imagem de credibilidade, de uma universidade socialmente engajada. Entretanto, somente o tempo dará a esta universidade, segundo a autora, a legitimidade institucional, pois esta só se constrói através do tempo pelas restrições que lhe impõem o meio social e as relações de poder circunscritas no exercício da função enunciativa.

As pesquisas apresentadas contemplam as mídias, comunicação e a interdisciplinaridade, este campo, denota as transformações que as mídias estão desempenhando, que dissolve as fronteiras e aproxima em outro tempo e espaço. Esse advento trouxe consigo uma disjunção entre o espaço e tempo, no sentido de que o distanciamento espacial não implica mais o distanciamento temporal. As mídias apresentam possibilidades, observadas nas pesquisas referidas, em que a informação e o conteúdo simbólico podem ser transmitidos para as mais longínquas distancias.

(Moraes, Tonatto, Domingos 2016:272) expressam que o paradigma dominante de ciência esta em crise, resultado de um conjunto de condições sociais e históricas. É na fragilidade dos fundamentos nos quais repousa este paradigma da ciência moderna, que se entende a urgência, bem como a defesa de uma proposta que evidencie um pensamento interdisciplinar na produção de conhecimentos científicos. Importa ressaltar com as autoras que é na busca da interdisciplinaridade que se configura possibilidades de reconfiguração curriculares tanto em nível de educação básica quanto na universidade.

IV. O PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS, LINGUAGEM E IDENTIDADE (PPGLI) –UFAC.

O PPGLI iniciou suas atividades em 2005 e atualmente possui as seguintes áreas de concentração: Linguagem e Cultura, Língua(gens) e Formação Docente e Culturas, Narrativas e Identidades Amazônicas.

A área de Linguagem e Cultura, possibilita um diálogo articulado entre as linhas de pesquisa, tendo como foco produzir pesquisas e estudos em torno do universo dos conceitos de cultura, pensada como todos os modos de vida, e da linguagem, como todas as formas de expressão e produção de sentidos humanos.

A área de Língua(gens) e Formação Docente, objetiva a realização de descrições linguísticas que enfoquem os diferentes componentes do contexto linguístico e sociolinguístico amazônico, incluindo as situações de contato entre língua(gens) e o ensino-aprendizagem de Língua Materna (LM), Línguas Estrangeiras (LE) e Línguas Indígenas (LI).

E finalmente a área de Culturas, Narrativas e Identidades Amazônicas visa à formulação de pesquisas sobre narrativas históricas e literárias, especialmente, do universo amazônico, enfocando o estudo das práticas culturais e dos processos de constituição identitários amazônicos e panamazônicos. As pesquisas relacionadas aos estudos da mídia e os EC no período de 2015 a 2018 são os seguintes:

Título – autora	Ano	Palavras-chave
1) O uso das TICs na leitura e escrita com alunos/as e professoras de língua portuguesa, em escolas do Ensino Fundamental I, em Cruzeiro do Sul-Acre - Ângela Maria dos Santos Rufino	2015	Aprendizagem; Aplicativos computacionais; Educação; Leitura e escrita.
2) Da redação: a construção discursiva do Jornal Comercio do Amazonas sobre a questão do Acre - Gilberto Mendes da Silveira Lobo	2017	Jornalismo; Acontecimento; Comercio do Amazonas; Enquadramento
3) “Beco do mijo”: drama em cena na amazônia acreana Juliana Feitosa Albuquerque	2017	Narrativa; literatura; Teatro; História; Amazônia Acreana

4) O festival acreano de música popular – FAMP: entre práticas e representações Raildo Brito Barbosa	2016	Festival; Música; Poder; Prática; Representação
5) Luz, câmera, ação! Uma proposta de intervenção pedagógica no ensino de literaturas de língua espanhola na Ufac – Campus Floresta Claudio Luiz da Silva Oliveira	2018	Cinematografia educacional. Literaturas de Língua Espanhola. Prática docente. Mídias e Formação de Professores(as).
6) As possibilidades pedagógicas do aplicativo <i>whatsapp</i> em um curso de letras inglês: sentidos construídos durante uma experiência de ensino da língua inglesa João Itamar Melo De Almeida	2018	<i>WhatsApp</i> ; TICs; narrativa; sentidos; ensino e aprendizagem.
7) <i>Smartphone</i> : possibilidades pedagógicas no ensino de língua inglesa Maria Ederlene Da Silva Correia	2018	Aprendizagem Móvel, Ensino da Língua Inglesa, <i>Affordance</i> .
8) As marcas dos novos letramentos em uma escola de ensino médio de cruzeiro do sul-ac: da itinerância dos discursos escritos às práticas sociais Ney Willians Salgado Mazzaro	2018	Novos Letramentos; Discursos; Tecnologias da Informação e Comunicação.
9) “Sapatões”, “Gays”, “baitolas”, “meninas”, “bonecas”, “travestis” e “gilete”: Os discursos da heteronormatividade nos jornais O Rio Branco e Gazeta do Acre/A Gazeta (1980-1990) Samyr Alexssander Farias Leite	2018	Discurso; Gênero; Sexualidade; LGBTIs; Amazônia acriana
10) Representações Da Imprensa Acreana Sobre A Problemática Indígena Na Cidade De Sena Madureira Sylvania Maria Pinheiro Da Silva	2017	Indígenas; Jaminawa; Cidade; Linguagem; Mídia

Quadro elaborado pela autora, dados extraídos da página do PPGLI. Disponível em: <https://posletrasufac.com/dissertacoes/>

As dissertações 1ª e 8ª do quadro apresentado buscam respostas a respeito do uso das novas tecnologias pelos professores e alunos em contextos acreanos, desta forma objetivaram analisar a utilização das TIC pelas docentes e discentes como elemento coadjuvante para o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita, bem como avaliar a presença dos novos letramentos nas escolas de ensino fundamental e médio, no município de Cruzeiro do Sul.

As 2ª, 3ª e 4ª pesquisas utilizaram outros recursos midiáticos como jornal, contos e músicas para suas análises. No trabalho 2 o objetivo foi entender qual foi o papel do jornal amazonense, Comercio do Amazonas, no episódio chamado pela imprensa, no final do século XIX de “Questão do Acre”, e denominado pela historiografia oficial acreana de “Início da Revolução Acreana”.

O trabalho 3 buscou descrever e analisar o processo de transformação ou transcrição do conto “Beco-do-Mijo”, de autoria da escritora acreana Florentina Esteves, em drama intitulado Manifestação artística “Beco do Mijo”.

A pesquisa 4 tem como objetivo fazer um estudo sobre o Festival Acreano de Música Popular – FAMP, a partir de suas práticas e representações e como o poder é representado

dentro dessas práticas. Entendendo que os FAMPs ao mesmo tempo em que são práticas culturais, também são conjuntos de representações. A pesquisa dialoga com a história cultural e história oral.

As dissertações 5^a, 6^a, e 7^a utilizam ferramentas tecnológicas que se utilizam das mídias para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em contextos diversos, principalmente no ensino de LE.

A dissertação 5 analisa, o papel das mídias cinematográficas na educação, no ensino das Literaturas de Língua Espanhola por meio do conceito de tradução intersemiótica, utilizando obras clássicas traduzidas para o cinema.

A dissertação 6 avalia as possibilidades pedagógicas do aplicativo *WhatsApp* numa experiência de ensino da língua inglesa, tendo como referência a composição dos sentidos construídos na interação professor-pesquisador e alunos por meio da pesquisa narrativa.

A pesquisa 7 avalia aplicativos e recursos pedagógicos nas quais o *smartphone* se apresenta como facilitador na aprendizagem de língua inglesa em uma instituição de ensino no interior da Amazônia Ocidental. As teorias em que a análise foi apoiada foram os conceitos de *affordance*, conforme os estudos de Gibson (1979) e van Lier (2004); o conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que enfatiza a noção de interação social, de acordo com os estudos de Vygotsky (1999). Os aplicativos compatíveis com os smartphones dos alunos que foram utilizados são: *QR CODE*, *KAHOOT*, e *DUOLINGO*, os mesmos são gratuitos e contribuem para o aprendizado de língua inglesa.

As dissertações 9^a e 10^a buscam apreender pelas narrativas jornalísticas concepções de gênero e sexualidade que orientavam a produção de sentido em dois periódicos e como essas narrativas e os discursos que as permitiam dizer o que diziam e como diziam potencializavam estigmas, estereótipos e preconceitos para com os sujeitos dissidentes. O estudo 9 discute como os discursos relacionados à heteronormatividade são instrumentalizados na produção de dizibilidades e visibilidades nos discursos de mídia para os indivíduos que não se encaixam nas expectativas hegemônicas para o gênero e/ou sexualidade: lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transgêneros e intersex.

Na pesquisa 10 buscou-se a compreensão dos sentidos das práticas discursivas da mídia no contexto social da cidade de Sena Madureira sobre os indígenas. Nesse estudo sobre a diáspora dos povos Jaminawa, conclui-se que as narrativas da imprensa, representadas por escritos e imagens, tecem um cotidiano de contradições e equívocos, que com aval do discurso institucional, permanecem até os dias atuais reforçando a ideia de que o indígena que habita o ambiente urbano é sinônimo de diferença, estranhamento e complexidade.

As pesquisas em contextos fronteiriços pautam-se em autores do EC, esse apanhado de trabalhos, permite demonstrar como as pesquisas no campo interdisciplinar e que focalizam as mídias como formadoras de identidades são fulcrais para a ampliação das discussões acerca das minorias e dos problemas que afetam a sociedade na modernidade.

V. CONCLUSÃO

Apresentar pesquisas científicas, sobre mídia, linguagem e identidade no âmbito de dois programas de pós-graduação brasileiros, inseridos em regiões tão diversas como a Fronteira Trinacional entre a Argentina-Brasil e Paraguai e a Fronteira Trinacional do Brasil-Bolívia e Peru, significa observar a fecundidade das temáticas e seu avanço para a ciência brasileira.

Foram analisadas dissertações de dois programas, de universidades públicas brasileiras, uma estadual na cidade de Foz do Iguaçu no Estado do Paraná – Unioeste e uma federal em diferentes cidades no Estado do Acre -UFAC. Ambas têm em comum o estudo de fronteiras e de identidades e linguagens. Neste artigo optamos por apresentar pesquisas que versassem sobre as mídias, principalmente no campo da formação de professores e professoras brasileiros(as), e também que se debruçassem aos estudos das diversidades e linguagens, com foco na salvaguarda das identidades. Essas pesquisas tendem a responder seus contextos, diferentes, com problemas específicos, com os quais a pesquisa científica tem de lidar e contribuir com sua problematização, senão sua erradicação.

Assim, fomos tecendo a quatro mãos esta interlocução entre pesquisas da Amazônia Sul Ocidental (Acre) e do Sul do Brasil (Paraná), distantes geograficamente entre si em torno de 2.683km de um estado a outro. O que podemos registrar nesta tessitura é que os temas apresentados tem sido importantes para ampliar os debates e possibilidades de soluções para imensos problemas que encontramos em regiões tão dispares quanto as que estamos tratando. A pesquisa na pós-graduação em nível de mestrado precisa ter significância para a comunidade social e científica, avançando além de praticas de tergiversação, encampando ações de mudança e contribuição social.

Os processos de mudança, sabemos não são súbitos, acontecem de forma lenta, dia a dia, ano a ano, diuturnamente, as formas de interação sociais que hoje extrapolam o tipo face a face, desempenham um importante marco nas novas formações.

Discutir, portanto, estes temas em âmbito de formação na pós-graduação, significa olvidar um encontro entre a epistemologia da mídia, cultura, identidade e diversidade, basilares para a construção de práticas solidárias e cooperativas, principalmente no Brasil, um país continental com inúmeros problemas e desafios que a ciência pode auxiliar a desvelar.

VI. REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Juliana Feitosa. “Beco Do Mijo”: Drama Em Cena Na Amazônia Acreana. 2017. 119 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

ALMEIDA, João Itamar Melo De. As possibilidades pedagógicas do aplicativo *whatsapp* em um curso de letras inglês: sentidos construídos durante uma experiência de ensino da língua inglesa. 2018. 129f. Qualificação de Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Acre. Rio Branco, 2018.

ANJOS, Poliana Cavaglieri Saldanha dos. A publicidade infantil na mídia televisiva e a violação dos direitos da criança. 2017. 121 F.. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

BALLA, Cristiane de Bastiani. Mídia e educação: representações culturais de professoras e professores da educação básica. 2016. 117 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2016.

BARBOSA, Raildo Brito. O Festival Acreano De Música Popular – Famp: Entre Práticas E Representações. 2016. 144f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2016.

DELGADO, Tereza Cristina Teixeira. Persuasão no discurso publicitário de instituições bancárias no Brasil. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

CORREIA, Maria Ederlene da Silva. Smartphone: Possibilidades Pedagógicas no Ensino de Língua Inglesa. 2018. 120 f. Qualificação de Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

DOMINGOS, Hêlena Paula. Viva o cinema e a arte literária na formação interdisciplinar de professores/as. 2016. 140 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2016.

GONÇALVES, Gisele de Souza. A pedra que canta, fala e quer convencer: estratégias retóricas no discurso de Itaipu Binacional. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu

LEITE, Samyr Alexssander Farias. “Sapatões”, “Gays”, “baitolas”, “meninas”, “bonecas”, “travestis” e “gilete”: Os discursos da heteronormatividade nos jornais O Rio Branco e Gazeta do Acre/A Gazeta (1980-1990) . 2018. 158 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018 2015.

LOBO, Gilberto Mendes Da Silveira. Da Redação: A Construção Discursiva Do Jornal Comercio Do Amazonas Sobre A Questão Do Acre. 2017. 130 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

MARINOSKI, Laura Duarte. O adolescente infrator na mídia TV: diálogos interdisciplinares. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Parana, Foz do Iguaçu, 2016.

MARQUETTI, Maria da Glória Karan. Análise da influência das redes sociais no consumo de narguilé por adolescentes residentes Em Foz do Iguaçu-PR. 2017. 75 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017 .

MAZZARO, Ney Willians Salgado. As Marcas Dos Novos Letramentos Em Uma Escola De Ensino Médio De Cruzeiro Do Sul-Ac: Da Itinerância Dos Discursos Escritos Às Práticas Sociais. 2018. 125 f. Qualificação de Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

MORAES, Denise Rosana da Silva; TONATTO, Cristiane Regina; Domingos, Hêlena Paula. Interfaces das pesquisas em Mídias: abordagens interdisciplinares. In: SILVA, Regina Machado Coeli e MORAES, Denise Rosana da Silva (Orgs.). Interdisciplinaridade e Saberes: Interlocações Entre Fronteiras. Cascavel/PR : Edunioeste, 2016.pp.257-268.

MUNIZ, Cláudia Maria Serino Lacerda. O papel da retórica no discurso que busca legitimação institucional: a UNILA em foco. 2017. 152 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

OLIVEIRA, Claudio Luiz Da Silva. Luz, Câmera, Ação! Uma Proposta De Intervenção Pedagógica No Ensino De Literaturas De Língua Espanhola Na Ufac – Campus Floresta. 2018. 181 f. Qualificação de Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018.

RUFINO, Angela Maria Dos Santos. O Uso Das Tics Na Leitura E Escrita Com Alunos/As E Professoras De Língua Portuguesa, Em Escolas Do Ensino Fundamental I, Em Cruzeiro Do Sul-Acre. 2017. 122 f. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2017.

SILVA, Regina Machado Coeli e MORAES, Denise Rosana da Silva (Orgs.). Interdisciplinaridade e Saberes: Interlocações Entre Fronteiras. Cascavel/PR : Edunioeste, 2016.pp.11-12.

SILVA, Silvania Maria Pinheiro Da. Representações Da Imprensa Acreana Sobre A Problemática Indígena Na Cidade De Sena Madureira. 2018. 137 F. Dissertação (Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2018

TATEISHI, Adriana Akemi. A retórica dos discursos de Lula, Lugo e Cristina Kirchner na 40ª. Cúpula de Chefes de Estado do MERCOSUL. 2013. 108 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2013.

TONATTO, Regiane Cristina. Este barco é nosso!: do ciberespaço aos caminhos rumo à alteridade. 2017. 149 f. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Campus de Foz do Iguaçu, 2017

THOMPSON, John B. A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

UNIOESTE- Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Projeto Político-Pedagógico do Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Sociedade, Cultura e Fronteiras, do Campus de Foz do Iguaçu. Nível de Mestrado e Doutorado. Resolução 089/2015-CEPE de 30 de Julho de 2015. Cascavel, Paraná.

YEGROS CUEVAS, Liz Carolina. O brasiguaiio en la prensa: período de Fernando Lugo Mendéz (2008-2012). 2017. 163 f.. Dissertação (Mestrado em Sociedade, Cultura e Fronteiras) - Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

**“UNA ESCUELA SANTAFESINA EN TERRITORIO
ENTRERRIANO”. COTIDIANEIDAD ESCOLAR
EN UN CONTEXTO RURAL-ISLEÑO**

ROMERO ACUÑA, MACARENA

“UNA ESCUELA SANTAFESINA EN TERRITORIO ENTRERRIANO”. COTIDIANEIDAD ESCOLAR EN UN CONTEXTO RURAL-ISLEÑO.

I. PRESENTACIÓN DEL CONTEXTO ISLEÑO Y DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN:

Carli (2008) plantea que: “lo público en el campo académico de la historia de la educación y en forma más amplia en el campo educativo, implica invariablemente abrir preguntas acerca de la relación entre educación y política, tanto respecto del pasado como de una historia del presente” (Carli, 2008: S/R) es en este sentido que me interesa pensar como la fragmentación política en y del campo educativo están afectando directamente el área que seleccionamos para hacer trabajo de campo.

Este se sitúa en el contexto educativo del Delta Medio del Paraná, Rosario-Victoria (Argentina), que está enmarcado en un ambiente rural donde los niños/as, jóvenes, familias y docentes viven cotidianamente procesos escolares particulares, dado que el mismo sufrió en su historia reciente transformaciones socioeconómicas a partir de: la construcción del puente Rosario-Victoria (2003), los procesos de sojización de la zona y la regulación y control de pesca y su comercio nacional e internacional. Esto supuso nuevas relaciones laborales y de la vida social de las familias, que inciden en los procesos de escolarización de los jóvenes.

Trabajo puntualmente en la porción de islas que abarca del puente Rosario – Victoria – zona del puntazo- a la altura del Monumento a la bandera ubicado en la ciudad de Rosario (orientación norte-sur) y del canal principal del Paraná a 4 Bocas, Lechiguana y Paraná viejo (orientación este-oeste). Geográficamente esto es conocido como el delta medio del Paraná (o Paraná bajo). Adjunto mapa donde puede verse enmarcado en amarillo la porción de islas de trabajo.



Fuente: Mapa extraído de imágenes de google

Desde 2006, la Argentina tiene un marco normativo que reestructura el sistema educativo a nivel nacional. Se promulgaron las leyes de educación técnica profesional (Ley N° 26.058/05), la de Financiamiento Educativo (Ley N° 26075/05), la Ley Nacional de Educación (Ley N° 26.206/06), la ley de educación sexual (Ley N° 26.150/06) y la Ley integral de los derechos de los

niños, niñas y adolescentes (ley N 26.061/05). La Ley N° 26.206/06 (LEN), que pone énfasis, entre otros puntos, en la extensión de los años de obligatoriedad escolar en el nivel secundario¹.

Si bien se implementó la obligatoriedad del secundario en Argentina a través de la LEN en el año 2006, en esta porción de islas en la actualidad no hay estructura edilicia de fácil acceso y en algunos casos tampoco hay escuelas secundarias. Para poder adentrarnos en esto necesitamos entender la delimitación geográfica de la zona, dado que la “accesibilidad” del secundario depende de qué provincia sea a la que hacemos referencia. Esto se debe a que la porción de islas en la que se realiza el trabajo de campo convergen la provincia de Santa Fe y la provincia de Entre Ríos. Para poder entender esta dinámica abrimos preguntas acerca de la historia geográfica y política de la zona de estudio retomando así la propuesta planteada al principio del apartado por Carli de pensar las relaciones entre educación y política, y adentrarnos en la discusiones de la fragmentación, para poder pensar y entender el entramado social al que nos estamos acercando y cómo se van configurando en esta zona las políticas educativas desde una perspectiva que mira tanto la historia reciente como del pasado.

II. BREVE HISTORIZACIÓN DE LA GEOGRAFÍA DE LA ZONA DE ESTUDIO

El 17 de marzo de 1969 se realizó en la ciudad de Santa Fe (con la aprobación de la Comisión Nacional de Límites Interprovinciales) el acuerdo que dispuso que el límite (oeste para la provincia de Entre Ríos y este para la provincia de Santa Fe) se apoye en el canal de navegación del río Paraná. Dicho acuerdo fue sancionado y promulgado el 5 de septiembre de 1979 como decreto ley nacional N.º 22067². En dicho decreto se establece que: “Quedarán en la provincia de Entre Ríos las islas situadas a la izquierda del canal de navegación definido en el artículo 1º y en la provincia de Santa Fe las que están a la derecha del referido canal.” (Ley Nacional N.º 22067 Artículo 2º).

Si miramos el mapa actual que figura al comienzo en este trabajo, podemos ver que esto se ha modificado (en breve avanzaré sobre este punto). Lo que me interesa poder señalar es que al momento en que se promulga esta ley el canal principal era el que figura en el mapa como canal Destilería – zona de San Marquito – Paraná viejo, bajando por 4 bocas y uniéndose al Paraná grande (zona indicada en el mapa como canal Principal).

Como consecuencia de la construcción del Puente Rosario-Victoria (realizado en el año 2003) y sucesivos dragados la línea de navegación del río Paraná³ para el pase de embarcaciones

1 Según la resolución 188/12 del Consejo Federal de Educación “la educación obligatoria incluiría a partir de 2015 también la sala de 4 años en el nivel inicial” (Steinberg, 2015: 193)

2 “Fíjase el límite entre las provincias de Entre Ríos y Santa Fe en la línea media del canal principal de navegación del río Paraná, la que servirá de división del lecho del río, espejo de aguas e islas. Se considera canal principal de navegación el que surge del relevamiento del río Paraná editado a escala 1:50.000 por la Dirección Nacional de Construcciones Portuarias y Vías Navegables, actualizado a noviembre de 1968 en las planchas que llevan los números 1002, 1003, 1004, y 1005 juntamente con el convenio firmado el 17 de marzo de 1969 por ambas provincias, y que se agregan como Anexo I a la presente ley.” (Ley Nacional N.º 22067 Artículo 1º)

3 Respecto del Río Paraná, debemos saber que éste y la cuenca del Plata ocupan el área más poblada e industrializada de Suramérica, y el río vincula, a su vez, las dos mayores áreas económicas del subcontinente: el Estado de São Paulo, en el norte y el eje fluvial industrial Santa Fe-La Plata en el sur, lo que da al río una gran importancia estratégica tanto a nivel político como económico y lo convierte en la principal vía de integración del Mercosur.

El acceso de barcos oceánicos al Paraná depende del estado de dragado de los principales canales de acceso en el Río de la Plata así como el de los brazos Paraná de las Palmas y Paraná Guazú, con profundidades de 8,7 y 9,1 metros respectivamente. La profundidad de la hidrovía era (hasta el año 2003) de 10,5 metros hasta Rosario (km 416) y de 7,5 metros hasta Santa Fe (km 580). Desde Santa Fe hasta la confluencia con el río Paraguay (km 1240), la profundidad mínima del canal es de 3,60 m, lo que permite

mayores, se modificó la profundidad del canal. Esto que generó diferencias sobre la jurisdicción del grupo de islas, entre ellas islotes ubicadas al oeste del canal Destilería – Paraná Viejo y que son reclamadas por las localidades santafesinas pero que administra Entre Ríos como parte del ejido municipal que responde a la ciudad de Victoria. Santa Fe sostiene que el límite natural del río corre por el canal Destilería, y que las islas por lo tanto son las islas que según la ley N.º 22067 corresponde a su jurisprudencia. Por su parte, la provincia de Entre Ríos indica que dicha ley establece que el límite debe ser el cauce principal que actualmente es el del Paraná grande. Para profundizar en otro trabajo, cabría aquí la pregunta: ¿qué límite es el válido?, ¿el límite natural?, ¿el artificial?, ¿cómo se concibe desde los estados (nacional y provinciales) la noción de territorio?, ¿qué pasa con la población de la zona?, ¿cómo se construyen como ciudadanos las personas de este territorio?, ¿a qué provincia se adscriben como ciudadanos?

En concordancia con estas preguntas, cuando empecé a bucear en las escuelas, encontré que hay un terreno de 10 hectáreas que pertenecen a Ministerio de Educación de provincia de Santa Fe.

“En 1948 (siempre hay que ir relacionando fechas con situaciones del país, ¿no?) la Provincia de Santa Fe expropia 10 hectáreas de isla, donde está la escuela. La compra, la expropiación es una compra compulsiva... porque tenían dueño... la provincia de Santa Fe expropia y se la da a la cooperadora de la escuela para que administre esta tierras para que las familias de los chicos puedan asentarse cerca de la escuela (...) es una estrategia fantástica.” (Registro de Campo, Pedro, director de la Escuela Remanso, 04/10/2017).

En 1948 esta porción de islas pertenecía a Provincia de Santa Fe y como bien dice Pedro en esta porción de la entrevista, se decide realizar una expropiación de tierras para que sea administrada por las familias que forman parte de la cooperadora de la escuela. Las situaciones del país a las que se refiere Pedro tienen que ver con la implementación del Plan Quinquenal llevado adelante durante el primer gobierno Peronista⁴. Durante este periodo presidencial hay innovaciones en “El plan educacional desarrollado por el Ministerio de Educación (...) pueden citarse la relacionada con la creación de las Tres Direcciones Generales, a saber: Enseñanza Primaria; Enseñanza Normal y Enseñanza Especial” (Diario El Orden, 16 de Junio de 1948⁵). El gobierno tuvo como objetivo aunar en una propuesta pedagógica la educación y la instrucción para el trabajo bajo los principios de la democratización de la enseñanza. El diario El Orden del 12 de febrero de 1948 contiene una nota muy interesante, el encabezado indica: “Criterio Presidencial Acerca de la Escuela”. La nota indica que “el gobernante en concordancia con su concepción de la unidad de la enseñanza en el sentido de que ésta se imparta con un criterio esencialmente argentino”. (Diario El Orden, 12 de Febrero de 1948⁶).

Esto permite preguntarnos y pensar cuál era el sentido de una escuela en la isla. No es un dato menos la expropiación de la tierra para el manejo de la cooperadora de la escuela. También permite descubrir un sentido que pone en relación nociones de ciudadanía, derecho y educación. La configuración de la escuela en este territorio, da cuenta de una posibilidad y de una accesibilidad en términos de derecho ciudadano, pero también da cuenta de pensar la política pública educativa, con una propuesta pedagógica determinada.

la navegación de embarcaciones oceánicas de hasta 1500 toneladas. Desde este punto y hasta Ituzaingó (km 1455), la navegación de convoyes de barcas importantes es posible, dado que la profundidad alcanza 1,80 m.

⁴ Gobierno 1946-1955.

⁵ <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5553/>

⁶ <http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5444/?page=1>

III. PENSANDO POLÍTICAS EDUCATIVAS, APORTES TEÓRICOS Y DEFINICIONES DE ORDEN TERRITORIAL

Me propongo en este apartado realizar una breve problematización de cómo las políticas educativas y las definiciones de orden territorial inciden en las dinámicas de las escuelas de la porción de islas seleccionadas, y cómo los aportes teóricos pueden ayudarnos a pensar, problematizar estas realidades escolares.

En los 90, durante el gobierno Menemista⁷ se da un proceso con la Reforma Educativa que lleva a la transferencia de la responsabilidad educativa a las provincias, con un nuevo rol evaluador del Estado Nacional y la Ley Federal de Educación N° 24195, la cual cumple la función de mantener unidos esos ensambles provinciales.

El proceso de fragmentación educativa iniciado en los '90 y que al día de hoy continua pese a los intentos por una educación más inclusiva, “carece de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (Abratte, 2007: 8). En este sentido se considera a cada institución escolar como un fragmento inserto y atravesado por otras políticas públicas y de delimitación territorial. Como reflejo de esa desarticulación, cada institución tiene normas y pautas propias que tornan muy difícil gestar diálogo interinstitucional que permita abrir puertas a soluciones, transformándose estos intersticios de disputas políticas en “*un espacio autorreferido*” (Abratte, 2007:8).

Carli (2008) plantea a su vez que frente a las realidades educativas actuales resurgen viejos problemas que llevan al “*aumento de las diferencias y desigualdades dentro del sistema educativo*” (Carli, 2008, s/r). A esto se le suma el agravante de que las propuestas educativas de menor envergadura son para los sectores sociales más vulnerables, gestando así, en términos de Gentili (2011), una “*exclusión- incluyente*” que es aceptada por dichos sectores. Vemos como en la Escuela del Espinillo esta realidad se encarna en la cotidianeidad de los jóvenes, las familias y la escuela. Tejiéndose relaciones contradictorias, paradójales entre la obligatoriedad y la fragmentación de un sistema mucho más amplio que el educativo. De ahí que creo que es necesario (retomando a Carli, 2008) redefinir lo público. Abrir la pregunta (para futuros trabajos) respecto de cómo se encuentran en los espacios de la vida cotidiana las relaciones de lo público, lo privado, qué rol juega el Estado en estos intersticios y cómo se construyen “*diferencias significativas no sólo entre las condiciones de origen socio-económico y cultural de las familias, sino también en las expectativas que los diversos grupos ponen en torno a la escolaridad*” (Abratte, 2007:1).

Es interesante preguntarse en este punto: ¿qué pasa entonces con esta escuela de isla? Con una escuela ubicada en 10 hectáreas expropiada en 1948 por el gobierno santafesino, pero que durante finales de los '70, principios de los '80 pasa a ser parte del territorio entrerriano por los sucesivos dragados que cambian un límite interprovincial establecido en 1969, y donde en los '90 con la Reforma Educativa pasa a ser responsabilidad de provincia de Entre Ríos. Pues bien, lo que sucede es que se constituye como una escuela Santafesina en territorio entrerriano. Esto es: pese a estar ubicada en territorio de Provincia de Entre Ríos es gestionada, financiada y responde a las políticas educativas establecidas por Provincia de Santa Fe. Es así como esta escuela, foco del trabajo de campo, tiene un nivel inicial que va de jardín de 3 a 5 años, un nivel primario que va de primer a séptimo grado. Durante el periodo del EGB (Educación General Básica) se implementó a través de docentes itinerantes el ciclo, llegando los estudiantes a cursar el 9no grado. Sin embargo, cuando se volvió en 2006 a la división de nivel primario y nivel secundario (establecido de manera diferencial según cada provincia, porque con la LEN no se revirtió la transferencia de la

7 Primera presidencia 1989 a 1995.

responsabilidad educativa a las provincias) se eliminó el sistema de docentes itinerantes y la escuela hasta la actualidad ofrece hasta el 7mo grado. En la actualidad la Escuela tiene 21 estudiantes con una matrícula que en los últimos años va en aumento, con la modalidad del plurigrado implementado en el aula. Hay una lucha por la implementación de la escuela secundaria en la isla por parte del docente y director de la escuela que nos dice:

“cuando hablas de estas cosas tenes que tener siempre en cuenta también el factor económico, porque todos tenemos muy buenas intenciones, pero a las cuentas las sacamos. Y... si vos te pones a sacar: 2 chicos hay que organizar una escuela del otro lado del río, hay que pagar profesores para que crucen por dos chicos...” (Registro de Campo, Pedro, director de la Escuela Remanso, 04/10/2017).

Como vemos en esta escuela se dan lógicas particulares distintas a las otras dos escuelas de altura de la zona (que vamos a presentar a continuación), en parte por tratarse de provincias diferentes y en parte porque es una escuela que no tiene implementado aún el secundario. Por todas las particularidades que fui presentado fue por al que decidí tomarla como foco del trabajo de campo.

Es importante aclarar aquí que en esta porción de isla en la que trabajamos – que se inscribe en un territorio jurisdiccional más amplio – hay 11 escuelas de islas que responden al departamento de islas de Victoria (Entre Ríos), dos de estas escuelas son de altura (edificios) y el resto son escuelas flotantes⁸. Y, como vengo desarrollando, también encontramos en las 10 hectáreas de territorio santafesino “una escuela santafesina en territorio entrerriano” (Registro de Campo, Pedro, director de la Escuela Remanso, 06/10/2016).

Dentro de las escuelas entrerrianas hay dos escuelas, entre las que se encuentra la Escuela Camalote. Ambas escuelas tienen un nivel inicial de jardín de 4 y 5 años, un nivel primario que va de primer a sexto grado y un nivel secundario que va de 7mo grado a 5to año. El pasaje al secundario en estas escuelas se dio a principios de 2013 con un sistema de docentes itinerantes, egresando en el transcurso del 2017 la primera graduada de escuelas secundarias de islas, en la Escuela Camalote. Las docentes de estas escuelas – a diferencia de los docentes de la Escuela Remanso que van y vuelven todos los días en lancha a la escuela – viajan los lunes por la mañana a la escuela y se quedan allí hasta el viernes que regresan a Victoria. Estas docentes hacen aproximadamente 70km desde dicha localidad hasta el peaje del puente Rosario-Victoria. Allí uno de los padres de los estudiantes las va a buscar y bajan por el Paraná viejo hasta la altura del Lechiguana para llegar a la escuela. Las docentes de secundaria se van turnando una semana en cada escuela, quedando una semana los estudiantes de secundaria a cargo de la directora de primaria. Durante el 2013⁹ tuve la posibilidad registrar con el director de la escuela de ese momento una entrevista en donde nos comentaba acerca de las implicancias de un trabajo de este tipo, donde el maestro vive en la escuela:

⁸ Son instalaciones que están construidas con acero naval y son únicas en América Latina. Tienen capacidad de albergar hasta 26 alumnos cada una, y están destinadas a la zona de islas de los departamentos de Victoria y Gualeguay. Estas escuelas están dotadas de energía solar. Cada una tiene un salón de usos múltiples, cocina, sanitarios y un sector destinado a los docentes.

⁹ Este registro de campo es producto de una investigación surge inicialmente de un trabajo antropológico visual que nos propusimos realizar un grupo de estudiantes de antropología en una escuela ubicada en el primer sector de islas del delta del Paraná Medio, jurisdicción del departamento de Victoria, Provincia de Entre Ríos. A partir de este conocimiento previo con la escuela, en el 2011 se inicia un proceso investigativo con el objetivo de analizar las relaciones socio-educativas entre la escuela y las familias en este contexto isleño. La misma es continuada en la actualidad en el marco del proyecto de Proyecto “Políticas Públicas y Cotidianidad Social. Análisis de Experiencias Intergeneracionales en Contextos Urbanos y Rurales” (1HUM514), cuya Directora es Dra. Elena Libia Achilli perteneciente al CEACU.

“en una escuela de isla vos sos maestro director, eh ordenanza, muchas veces cocinero, psicólogo, todos los que, los cargos los tenes que cumplir aunque seas o no sepas hacer todo eso y bueno por ahí llevar papeles, el directivo, eh yo soy maestro tengo maestro a cargo, soy director y bueno la escuela está a mi cargo y bueno entonces vos tenes que cumplir con los papeles, la burocracia de los papeles, para hacer los papeles lo administrativo, eso a veces por ahí te cansa, eso y las reuniones por ahí tenes que estar en reuniones, todo eso a veces te cansa más que el trabajo de, yo una vez que estoy acá en la isla estoy tranquilo, porque me dedico nada más que a la escuela” (Manuel, Registro de Campo, director de la escuela Camalote, 01/05/2013)

Cuando realizamos las entrevistas en el 2013, la escuela del Camalote, contaba con 15 estudiantes de diferentes edades, hijos de familias de pescadores y chacareros de la zona. A cargo de un director y una maestra para el Nivel Inicial y Primario, la modalidad de enseñanza es de plurigrado. Hoy por hoy y luego de sucesivas disputas que por una cuestión de extensión y foco no podemos desarrollar en profundidad, se logró la implementación de la escuela secundaria con maestras itinerante. El director se retiró y hay una directora, quedando en su cargo la maestra de nivel inicial, la matrícula se mantiene en alrededor de 10 chicos en la escuela.

Es interesante pensar algunos entrecruzamientos respecto de la concepción de la tarea docente en medio de estos procesos fragmentados de educación en contexto de isla. Preguntarse cuáles son aquellas cuestiones de la práctica pedagógica y la práctica docente (Achilli, 2005) que entran en juego en la vida cotidiana de los directores/maestros de escuela de isla, y las similitudes que se experimentan en torno a este trabajo pese a las diferencias jurisdiccionales y materiales que cada escuela afronta. Preguntarse cuáles son las tareas que en sus cotidianos estos docentes realizan, para tensionarlos con el cómo están siendo pensada desde las esferas estatales estos espacios de escolarización (si es que están siendo pensados) para entender por otro lado qué pasa con estos jóvenes cuyas edades de escolaridad se extienden sin generar condiciones materiales reales para poder cumplimentar con dicho nivel, o generándolo a través de qué demanda hacia los docentes respecto de sus propias prácticas. Que lleguen 2 estudiantes a finalizar el 7mo año en una escuela de isla y una estudiante a finalizar el 5to año del secundario, ¿qué supone? (pensando en términos de “deserción” o “abandono” escolar, índices tan de moda hoy en día) ¿este número de qué procesos da cuenta? ¿Qué nos dice del contexto, de las condiciones materiales, de las condiciones laborales familiares en estos contextos? En estas preguntas cabe la cita: “Los acontecimientos que se denuncian como fracasos de la escuela deberían interpretarse como síntomas de la necesidad de facilitar la transmisión de nuevos acuerdos culturales, que legitimen y estimulen el intercambio y la hibridación de saberes entre las generaciones y los sectores sociales y regionales”. (Puiggrós, 2005: s/r).

Por otro lado, creo que pensar este contexto rural-isleño lleva a profundizar en que

“El sistema educativo (...) ha funcionado como un dispositivo de enseñanza y legitimación de una selección de conocimientos a la vez que negando legitimidad a los saberes adquiridos fuera de su espacio. De esa manera desvaloriza los conocimientos propios del pueblo y otorga poder a quienes han tenido el privilegio de alcanzar altos niveles de escolaridad. La admisión de lo aprendido en la experiencia laboral y en la vida social, el aprovechamiento de conocimientos tecnológicos de etapas anteriores y la acreditación de tramos incompletos recorridos en la educación formal deben ser legalizados”. (Roitenburd y Abratte 2015: 198, 199).

A modo de cierre...

Habiendo presentando las realidades escolares contradictorias y fragmentadas de una porción de islas, no puedo dejar de pensar: ¿Cuáles son los sentidos de la escolaridad en este

contexto? y otra pregunta que podemos abrir en este camino de la fragmentación es: Cuan compartida es esta experiencia de “Ruralidad” con otras escuelas que no se encuentran en zonas inundables como estas. Qué las asemeja más allá de su “condición de inhóspitas” y determinadas características que tienen por su matrícula. Surge también la pregunta por la vida cotidiana de los jóvenes en este contexto, será que comparten características de ruralidad en términos de condiciones materiales de existencia y la relación que tienen los jóvenes con el mundo del trabajo.

“La juventud del isleño es muy cortita, porque pasa del nene a tener que ganarse la vida. La adolescencia del isleño es de días porque pasa de ser un chico a ser un adulto que va a ir a remar, a tirar las redes, a criar a un hijo. Porque la vida se lo marca así. Jóvenes en edad son. En actitudes ante la vida se convierten en adultos muy rápido.” (Registro de Campo, Pedro, director de la Escuela Remanso, 04/10/2017).

Es así que llego a formular que, desde una perspectiva relacional dialéctica (Achilli, 1988), los procesos que me interesan conocer se inscriben en un contexto paradójico y conflictivo. Entiendo que la fragmentación territorial o geográfica no responde a un mismo proceso que el de la fragmentación escolar. Pero si es importante problematizar como lo compartido de estos procesos forjan la vida cotidiana en este contexto. Considero que la fragmentación es una categoría analítica que ayuda a comprender procesos cuando entra en relación con la vida cotidiana de las personas. Si no anclamos la fragmentación en las condiciones materiales de existencia de los sujetos y en las experiencias no vamos a entender los sentidos de esas prácticas (conflictivas y contradictorias) de la vida cotidiana. En este sentido, entiendo que la investigación educativa debería poder dar cuenta de lo que se expresa a partir de las condiciones que instaló el deber de la obligatoriedad del secundario, con la diversidad de experiencias de secundarias posibles: en ese marco la experiencia compartida por los contextos rurales e isleños que suponen situaciones singulares contradicciones paradójicas y conflictivas. De esta forma, la obligatoriedad del secundario supone una política inclusiva, pero – si no están garantizadas las condiciones materiales de acceso – encubre una exclusión previa, reproductora de la desigualdad social. Considero que a esta anticipación hipotética la pueden seguir iluminando para su desarrollo en futuros trabajos las investigaciones realizadas por Paula Montesinos, Liliana Sinisi y el equipo de María Rosa Neufeld cuando desarrollan la situación paradójica de los procesos de integración-inclusión/exclusión escolar.

Como cierre de este trabajo propongo abrir preguntas para desarrollo de futuros trabajos que quedan si ser resueltas por una cuestión de extensión en este trabajo. Algunas de estas contradicciones, seguirán siendo profundizadas en el marco de la investigación de la tesis doctoral:

Por un lado, ¿La finalización del secundario puede ser una garantía de cumplimiento del derecho de la educación secundaria de los jóvenes? En caso de que lo sea, ¿Cómo garantizar el acceso de todos los jóvenes a estos programas? En este punto, considero que es importante tensionar los programas que implementan Políticas Públicas y estímulos a nivel de planes y programas¹⁰ en nuestro contexto más reciente y: por otro lado, el difícil acceso o no existencia de

¹⁰ Surgen distintos planes y programas para incentivar la finalización de la escuela secundaria. Entre ellos:

1-A nivel Nacional Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs) del año 2008. Diseñado para brindar a jóvenes y adultos que no han podido terminar su escolaridad el apoyo y las herramientas necesarias para culminar sus estudios. Dirigido a jóvenes de entre 18 y 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias. Jóvenes adultos mayores de 25 años que terminaron de cursar, como alumnos regulares, el último año de la educación secundaria y adeudan materias. Otros planes relacionados: plan EEMPAS (2016-2020), plan CECLAS (2008).

escuelas secundarias en el espacio social isleño en el que se trabaja para llevar adelante dicha implementación.

Por otro lado, ¿Cómo abordar los complejos vínculos que se traman entre el valor social e imaginarios de progreso que las familias otorgan a la finalización del secundario de los jóvenes y sus historias de exclusión de la educación secundario y de otros bienes sociales¹¹? Todo esto en un contexto donde tanto docentes como familias y jóvenes otorgan un valor a la escuela en tanto sentido de “progreso” en relación a las generaciones pasadas y futuras. Esto, atravesado por políticas fragmentadas que lleva a procesos contradictorios, a la vez que reproductores de desigualdad social, dado que regulaciones que apuntan a generar un sistema más “inclusivo”, por “burocracias” y “disputas” institucionales, jurisdiccionales y legales, diluyen procesos que afectan las posibilidades a futuro de estos jóvenes.

IV. BIBLIOGRAFÍA:

Achilli, E, (1988) La práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro. En Cuadernos de Antropología Social, Bs. As.

Achilli, E. (2005) Investigar en Antropología Social. Los desafíos de transmitir un oficio. Laborde Editor. Rosario.

Abratte, Juan Pablo (2007). “De la segmentación a la fragmentación: condensaciones y desplazamientos en el discurso de la política educativa de Córdoba” En Da Porta, E y Saur, D (comp) *Giros teóricos: Impactos en las Ciencias Sociales y Humanidades*. Córdoba, CEA-UNC-Editorial Comunicarte.

2-A nivel Provincia de Santa Fe: el Plan Vuelvo a Estudiar se constituye en una de las líneas estratégicas de este Ministerio para el mejoramiento de la educación secundaria y la vida de adolescentes, jóvenes y adultos que se encuentran en situación de vulnerabilidad social. En 2013, el Plan se implementó en Rosario, Santa Fe, Reconquista, Avellaneda y Venado Tuerto.

En provincia de Buenos Aires en 2014 se lanzó un programa que permite que cualquier persona pueda finalizar el secundario a distancia. El mismo se denominó “Terminá el secundario” y propone una cursada on-line con exámenes presenciales. El mismo se presenta en la ciudad de Rosario en el mes de junio).

Los Centros de Actividades Infantiles (CAI) son una acción para el nivel primario de la Dirección Nacional de Políticas Socioeducativas del Ministerio de Educación de la Nación. Los CAI forman parte de una política socioeducativa integral orientada a favorecer el cumplimiento pleno del derecho a la educación de todos los niños y niñas. Se proponen ampliar el universo cultural y fortalecer las trayectorias escolares de los alumnos que requieren mayor acompañamiento pedagógico para acceder y/o completar sus estudios.

Según los datos de AMSAFE Rosario, “En estos años, estos Programas fueron creciendo, contando a fines del año 2015, a lo largo y a lo ancho de toda la provincia, con: • CAJ: 60 escuelas, incluyendo a más de 4500 jóvenes, 300 trabajadores. • CAI: 42 escuelas, incluyendo a más de 2505 niños y niñas, 252 trabajadores. • Tutorías Académicas: TODAS las escuelas secundarias medias de la Provincia, 1580 trabajadores.” Esta información puede encontrarse en: <http://www.amsaferosario.com.ar/?p=1624>.

En los CAJ y el CAI se desarrollan proyectos artísticos, ambientales, comunicacionales y solidarios, instalando al día de la fecha, 5 radios con sus respectivas frecuencias. Ambos programas permitían que los alumnos accedan a un ambiente educativo diferente donde, a través de estrategias alternativas, se relacionaban con múltiples lenguajes y otros saberes, como el ajedrez, los ensambles musicales, huerta, medioambiente, cine, torneos deportivos. En las Tutorías Académicas, inmersas en el Plan de Mejoras Institucional, se abordaron los contenidos curriculares de las distintas áreas de la escuela secundaria, para todos los alumnos con dificultades de aprendizaje, con materiales complementarios y desde un vínculo y un ambiente diferente. Las Tutorías se relacionaron directamente con el Plan Provincial “Vuelvo a estudiar”.

11 Me refiero a bienes en términos por un lado de servicios y de NBI, pero también por condiciones materiales de existencia precarias, leyes que suponen vedas de pesca, mala paga de precio del pescado y falta de regulación al respecto a frigorífico y terceros (vendedores), también a trabajos de segunda mano.

Carli, Sandra (2008). “Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico”, *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*, 8, Editorial Prometeo.

Gentili, Pablo (2011). “Adentro y afuera. El derecho a la educación y las dinámicas de exclusión escolar en América Latina”. En Gentili, Saforcada, Luz, Imen y Stubrin (2011) *Política. Movimientos sociales y derechos a la educación*. Buenos Aires, CLACSO. En: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/posgrados/20120612104223/PoliticasyMovimientoseneducacion.pdf>

Puiggrós, Adriana (2005). “Hacia un sistema educativo nacional de base federal y democrática” En: Tedesco, Juan Carlos (comp.). *¿Cómo superar la desigualdad y la fragmentación del sistema educativo argentino?* Buenos Aires, IIPE-UNESCO.

Roitenburd, Silvia y Abratte J.P. (2015). Modernidad, escolarización y formación. Una aproximación histórico política, en Abratte, J. Carranza, A. y Sosa, M. (comp). *Pedagogía de la Formación: la experiencia de la carrera de posgrado en la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba*. Ed. Universidad Nacional de Córdoba. 248-250.

Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). *La educación de las élites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades*. Buenos Aires, Paidós. Introducción, cap. 1 y 3.

V. MARCO NORMATIVO

Ley Nacional de Educación N° 26206. 2006. Argentina.

Plan de Finalización de Estudios Primarios y Secundarios (FinEs)

Plan Vuelvo a Estudiar

Ley Nacional N.º 22067

VI. PÁGINAS WEB CONSULTADAS:

<http://www.amsaferosario.com.ar/?p=1624>.

<http://cge.entrerios.gov.ar/educacion/rural/>

<http://www.amsaferosario.com.ar/?p=1624>.

<http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5553/>

<http://www.santafe.gov.ar/hemerotecadigital/diario/5444/?page=1>

**O PIBID GEOGRAFIA-PUC-RIO:
EXPERIÊNCIAS DE IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

CORREIA, LUANA

O PIBID GEOGRAFIA – PUC-RIO: EXPERIÊNCIAS DE IMPACTO NA EDUCAÇÃO BÁSICA

I. INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, o debate sobre a formação docente vem se destacando no cenário das políticas públicas educacionais brasileiras, articulado a ideia de que um dos meios de garantir a qualidade do ensino em nosso país passa pelo investimento na formação inicial e continuada dos professores. No entanto, quando essa formação busca contemplar os professores que irão atuar na educação básica¹, em especial, no ensino público, a questão se torna mais complexa. Isso se deve ao fato das escolas públicas brasileiras estarem comumente associadas aos fracos índices de desempenho escolar, a situações de violência, a falta de recursos financeiros, a infraestrutura precária, a desvalorização do trabalho docente, entre outros aspectos.

Entre os inúmeros desafios da educação pública no Brasil, o crescente desinteresse pela carreira; o aumento da demanda quantitativa de professores; a reformulação das estruturas curriculares que orientam a formação docente; e as estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem dos jovens em idade escolar, tem mobilizado o Governo Federal na formulação e implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores.

Diante deste contexto, o Ministério da Educação criou em 2007 o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID, objeto deste artigo. O PIBID, que é desenvolvido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES em todo o território nacional, tem por finalidade fomentar à iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação docente em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica no Brasil.

No contexto das políticas públicas educacionais brasileiras, o PIBID se destaca pela concessão de bolsas aos alunos da licenciatura e aos professores das Instituições de Ensino Superior – IES e das escolas de educação básica da rede pública de ensino. Além disso, ao inserir os bolsistas de iniciação à docência no contexto das escolas públicas, o PIBID tem possibilitado a troca de conhecimentos e saberes entre os professores das diferentes instituições de ensino, o que denota o caráter colaborativo do Programa.

De acordo com o art. 3º do Decreto nº 7.219, de 24 de junho de 2010, são objetivos do Programa:

- I – incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica;
- II – contribuir para a valorização do magistério;
- III – elevar a qualidade da formação inicial de professores nos cursos de licenciatura, promovendo a integração entre educação superior e educação básica;

¹ No Brasil, a educação básica é organizada em etapas, que levam em consideração diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional, compreendendo assim: I. a Educação Infantil, que compreende: a Creche, englobando as diferentes etapas do desenvolvimento da criança até 3 (três) anos e 11 (onze) meses; e a Pré-Escola, com duração de 2 (dois) anos. II. o Ensino Fundamental, obrigatório e gratuito, com duração de 9 (nove) anos, é organizado e tratado em duas fases: a dos 5 (cinco) anos iniciais e dos 4 (quatro) anos finais; III. o Ensino Médio, com duração mínima de 3 (anos). Estas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para alguns pontos como atraso na matrícula e/ou no percurso escolar, repetência retenção, retorno de quem havia abandonado os estudos, estudantes como deficiência, jovens e adultos, adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais.

IV – inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;

V – incentivar escolas públicas de educação básica, mobilizando seus professores como cofomadores dos futuros docentes e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;

VI – contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes, elevando a qualidade das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

No primeiro edital do PIBID, publicado em 12 de dezembro de 2007, somente as às instituições federais de ensino superior e os centros federais de educação tecnológica puderam submeter as propostas de projetos de iniciação à docência. Somente em 2012, com a publicação do Edital nº 11/2012, que as universidades comunitárias também puderam participar. Nesse momento, a Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio candidatou-se e ingressou no PIBID, com um Projeto Institucional, que envolvia 07 Subprojetos das Licenciatura, à saber: Ciências Sociais, Filosofia, História, Geografia, Letras-Português, Letras-Inglês. Através do Programa, a PUC-Rio vem desenvolvendo parceria com 07 unidades escolares da rede pública de ensino do Rio de Janeiro.

Desta maneira, considerando a finalidade, os objetivos e a dimensão desta política pública, o presente trabalho tem como objetivo apresentar as contribuições do PIBID/PUC-Rio na formação de professores para a educação básica, em especial, no processo formativo dos sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia, desenvolvido em parceria com uma unidade escolar da maior rede de pública da América Latina.

Quanto a metodologia empregada neste estudo, nos apoiaremos: (1) nos referenciais teóricos que envolvem as políticas públicas educacionais, a formação de professores e o ensino da Geografia escolar; (2) na análise dos editais que orientam as ações do PIBID/PUC-Rio, bem como nos relatórios de atividades produzidos pela instituição; (3) nos relatos de experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia – alunos da educação básica, bolsistas de iniciação à docência, supervisores, coordenadores de área.

Acreditamos que as impressões retiradas da experiência de participação no Programa, combinada com o contexto de resultados apresentados por este estudo, seja uma importante contribuição para a permanência dessa política pública em âmbito nacional.

II. FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

A Declaração do Direito à Educação, particularmente detalhada no terceiro capítulo da Constituição Federal de 1988, representou um salto significativo nos debates acerca das questões educacionais, seus problemas e perspectivas. Neste cenário, o professor passou a ser apontado como um dos principais agentes de mudança para a melhoria da qualidade do ensino no Brasil, estimulando a criação e a implementação de políticas públicas voltadas à formação de professores para a educação básica. Concordamos com Souza (2006), no que se refere a política pública como

O campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente). A formulação de políticas públicas constitui-se no estágio em que os governos democráticos traduzem seus propósitos e plataformas eleitorais em programas e ações que produzirão resultados e mudanças no mundo real (SOUZA, 2006, p. 26)

Neste sentido, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de novembro de 1996, o debate sobre a formação de professores de professores começou a assumir maior relevância. A LDB nº 9.394/96 estabeleceu que os professores deveriam ser habilitados com nível superior, estimulando, desta maneira, o desenvolvimento de um conjunto de políticas públicas voltadas à formação docente.

De modo a atender as orientações da LDB nº 9.394/96, foi instituída através do Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, com a finalidade de organizar, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada de profissionais do magistério para as redes públicas da educação básica.

De acordo com as propostas mais recentes sobre a formação de professores, entre as quais destaca-se o PIBID, a escola aparece como espaço fundamental para a realização dos percursos formativos que orientam à formação de professores. Neste sentido, concordamos com Nóvoa (2003), que defende a ideia de que:

É evidente que a Universidade tem um papel importante a desempenhar na formação de professores. Por razões de prestígio, de sustentação científica e de produção cultural. Mas a bagagem essencial de um professor adquire-se na escola, através da experiência e da reflexão sobre a experiência. Esta reflexão não surge do nada, por uma espécie de geração espontânea. Tem regras e métodos próprios (NÓVOA, 2003, p. 5).

O autor destaca ainda que,

A formação de professores deve ser passar para “dentro” da profissão, isto é, deve basear-se na aquisição de uma cultura profissional, concedendo aos professores mais experiente um papel central na formação dos mais jovens (NÓVOA, 2009, p. 31)

Neste cenário, ainda que restrito de políticas públicas educacionais, consideramos que os objetivos e as ações que orientam o PIBID tem fortalecido o regime de colaboração entre as diferentes esferas do governo brasileiro, fortalecendo a cooperação e reforçando as responsabilidades das escolas da educação básica e das IES no que se refere a valorização do trabalho docente e a qualidade do ensino no nosso país.

III. O PIBID/PUC-RIO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Com a ampliação do Programa em 2012, a PUC-Rio teve o seu Projeto Institucional aprovado pela CAPES e contava com 07 Subprojetos ligados às licenciaturas de Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História, Letras-Português, Letras-Inglês e Pedagogia. Nesse momento inicial, o PIBID/PUC-Rio contava com 51 bolsistas, sendo 35 bolsistas de iniciação à docência, 7 professores supervisores, 7 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional.

A oportunidade de implementar o PIBID na PUC-Rio reiterou as crenças e os valores da nossa Universidade no que diz respeito à formação de professores, corroborou nossas convicções, encorajou e estimulou nossa conduta habitual. O Programa, ao trazer para os debates da sala de aula na Universidade a realidade e o cotidiano escolares, propicia um engajamento concreto, eficaz e positivo de todos os participantes, viabilizando a transferência e a troca de experiências entre Universidade e Escola (SALOMÃO et al., 2017, p. 16)

Em 2013, através do Edital nº61/2013, a PUC-Rio renovou o convênio com o PIBID, prorrogando a sua participação no Programa por mais quatro anos. Com a continuidade, houve um crescimento significativo dos bolsistas no Projeto Institucional do PIBID/PUC-Rio,

atingindo um total de 116 bolsistas de iniciação à docência, 18 professores supervisores, 9 coordenadores de área, 1 coordenador de gestão e 1 coordenador institucional.

No entanto, em função do ajuste fiscal ocorrido em 2015/2016, o governo federal realizou sucessivos cortes orçamentários, afetando importantes atividades de interesse público, entre elas, a educação. Esses cortes, por sua vez, promoveram o cancelamento de 45 mil bolsas do PIBID a nível nacional, gerando incerteza sobre a continuidade do Programa.

No âmbito da PUC-Rio, a perspectiva de ampliar as ações do PIBID foi interrompida por esse ajuste fiscal. Em 2017, caiu para 89 o número de bolsista de iniciação à docência, sendo desligados, também, 01 professor supervisor e 02 coordenadores de área. O quadro 1 apresenta a distribuição dos bolsistas envolvidos no PIBID/PUC-Rio por subprojetos das licenciaturas em 2017. Observa-se que os Subprojetos de Geografia e o de Pedagogia são os mais representativos, sendo cada um deles composto por um número total de 25 bolsistas.

QUADRO 1 – DISTRIBUIÇÃO DOS BOLSISTAS NOS SUBPROJETOS DO PIBID/PUC-RIO EM 2017 (EDITAL Nº 61/2013)

PIBID PUC-Rio				
Projeto Institucional – 2017				
Subprojetos	Número de coordenadores de área	Número de supervisores	Número de Bolsistas de Iniciação à Docência	Número total de bolsistas por Subprojeto de Licenciatura
Ciências Sociais	1	2	10	13
Filosofia	1	1	7	9
Geografia	1	4	20	25
História	1	2	11	14
Letras-Inglês	1	2	10	13
Letras-Português	1	2	11	14
Pedagogia	1	4	20	25
TOTAL	7	17	89	113

Fonte: PIBID/PUC-Rio.

O PIBID/PUC-Rio é desenvolvido em parceria com 07 unidades escolares da rede pública do Rio de Janeiro², sendo 05 escolas da Rede Municipal de Educação, a maior rede pública da América Latina. As escolas parceiras do PIBID foram selecionadas de acordo com dois aspectos: (1) o nível de desempenho, obtido através do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³; (2) a localização, visto que a maior proximidade das unidades escolares parceiras do PIBID/PUC-Rio é um fator que potencializa o desenvolvimento das ações norteadoras do Programa e fortalece o intercâmbio entre a Universidade e a Educação Básica.

Considerando o período de atuação do PIBID/PUC-Rio nas unidades escolares da rede municipal de educação do Rio de Janeiro (2012 a 2017) e com base nos dados disponibilizados pelo IDEB (2007 a 2015), verificamos que as escolas parceiras apresentaram resultados abaixo da meta estabelecida para o município no período. Tendo como referência os resultados do IDEB, o modelo de ação preconizado pelo PIBID/PUC-Rio tem buscado estimular os diferentes sujeitos

² A rede pública do Rio de Janeiro está atualmente organizada de acordo com as disposições previstas na LDB 9.394/96, na qual o Ensino Médio encontra-se sob a responsabilidade do governo estadual, através da Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ), enquanto que o Ensino Fundamental está sob a responsabilidade do município, por meio da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME-RJ).

³ Criado em 2007, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) é a principal ferramenta para avaliar a qualidade da educação básica no Brasil. Este indicador analisa o fluxo escolar e as médias de desempenho dos alunos em português e matemática, obtidos por meio da Prova Brasil.

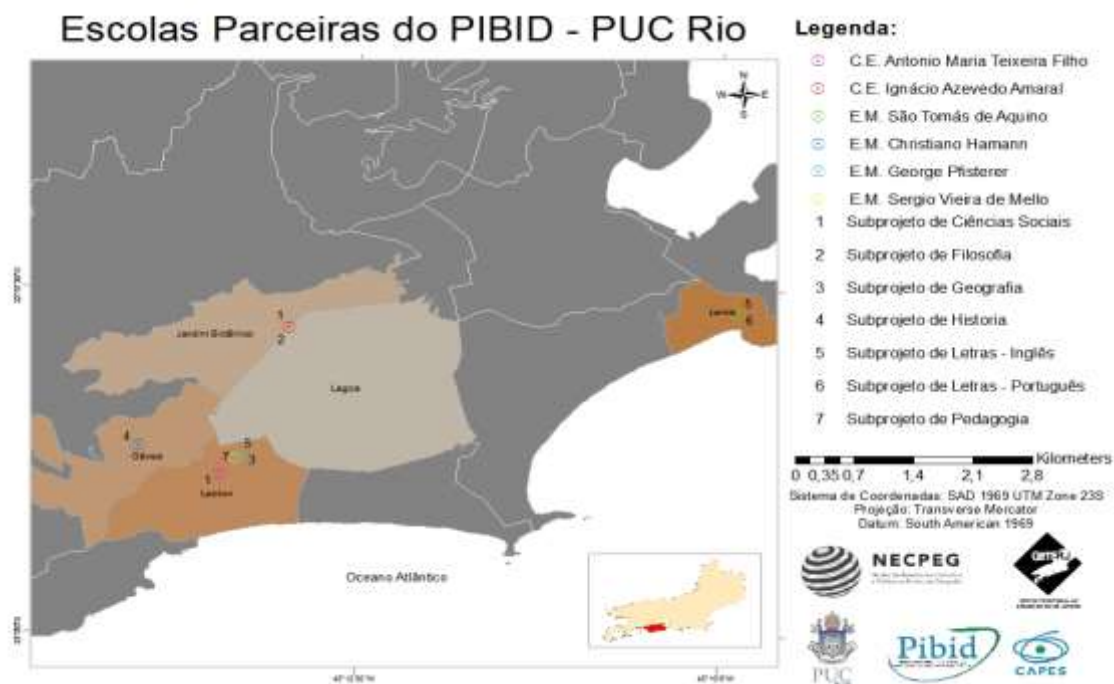
envolvidos no Programa a refletirem criticamente sobre o contexto escolar e as demandas da escola.

Alves *et al* (2008) utilizam o chamado *efeito de vizinhança* para investigarem a relação entre o lugar de moradia e o risco de distorção idade/série no município do Rio de Janeiro, apontam para o fato de que

O Rio de Janeiro é uma cidade caracterizada pela presença de grandes favelas, muitas das quais estão situadas junto aos espaços mais nobres da cidade. No cenário educacional, ainda que a cidade apresente taxas de aprovação maiores do que a média do país, a reprovação é elevada quando comparada com a existente na maior parte dos países do mundo, o que leva a taxas de distorção idade/série elevadas (ALVES *et al*, 2008, p.91)

A proximidade das unidades escolares parceiras do PIBID/PUC-Rio é um fator potencial para o desenvolvimento das ações norteadoras dos subprojetos das licenciaturas, facilitando o intercâmbio entre os diferentes sujeitos envolvidos no percurso formativo dos futuros professores. As escolas estão localizadas na Zona Sul do município do Rio de Janeiro, conforme pode ser observado na figura 1.

FIGURA 1: LOCALIZAÇÃO DAS ESCOLAS PARCEIRAS DO PIBID/PUC-RIO, 2017



Fonte: Armazém de dados do Instituto Pereira Passos. Elaborado por CORREIA, 2018

Além disso, a proximidade das escolas em relação aos principais pontos de interesse geográfico da cidade proporcionou, por exemplo, o desenvolvimento de trabalhos de campo pelo Subprojeto de Geografia, ampliando as possibilidades de renovação do ensino desta disciplina na Escola Municipal Georg Pfisterer, parceira do PIBID/PUC-Rio desde 2014 (Figura 2).

FIGURA 2: TRABALHO DE CAMPO REALIZADO EM 2015 NO JARDIM BOTÂNICO DO RIO DE JANEIRO COM OS ALUNOS DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL DA ESCOLA MUNICIPAL GEORG PFISTERER



Fonte: Acervo PIBID/PUC-Rio

IV. O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID/PUC-RIO: EXPERIÊNCIAS DE IMPACTO

No que diz respeito à formação de professores de Geografia, o PIBID tem contribuído para a consolidação de saberes e conhecimentos que orientam as práticas docentes desta disciplina. Para Schulman (2005), existem conhecimentos de base que contribuem para a atuação docente, entre eles destaca-se o: conhecimento didático do conteúdo; conhecimento dos alunos; conhecimento dos contextos educativos; e o conhecimento dos objetivos, finalidades e dos valores educativos.

Diante disso, Cavalcanti (2017) nos leva a refletir sobre os saberes necessários na formação do professor de Geografia. Segundo a autora,

Em primeiro lugar, um professor de Geografia necessita ter conhecimento de sua ciência de referência. Ele precisa saber Geografia. Mas, o que significa isso? Obviamente não se trata de saber todo o conteúdo produzido por essa ciência. Trata-se de saber pensar pela Geografia, de usar as referências desse campo para analisar o mundo e seus problemas, o que implica formar um pensamento geográfico por meio do conhecimento da produção geográfica ao longo da história e na atualidade, dos modos dessa produção e de seus resultados mais relevantes. O domínio pleno da Geografia é condição básica, pois, de uma formação docente de qualidade...Mas não é suficiente. (CAVALCANTI, 2017, p. 102)

O maior desafio, no entanto, consiste em articular os conteúdos geográficos com as estratégias metodológicas para que o processo de ensino-aprendizagem se desenvolva com qualidade. Segundo Cavalcanti (2017, p.103), “no percurso formativo, é importante também articular conhecimentos da ciência geográfica com outros tipos de conhecimentos, saberes e linguagens.” A autora atenta para a condição pós-moderna, marcada pelos diferentes modos de comunicação e produção da informação, e atenta para o uso das tecnologias no espaço escolar.

(...) a tecnologia e todas as possibilidades de potencializar as ações com seu auxílio são referências para a formação e é positivo que sejam exploradas, com criticidade e competência, articulando de modo seguro essas linguagens com as finalidades educativas, com suas possibilidades de contribuir para o desenvolvimento dos alunos do ponto de vista geográfico. Essa é já uma

recomendação recorrente para a escola básica; então, os cursos de formação devem estar de igual modo, coerentes com essa demanda, explorando essa linguagem. E os professores que tem uma boa formação cultural, que conhecem e têm sensibilidade para entender e valorizar diferentes expressões culturais na música, na poesia, na pintura, na dança, e outras, articulando com artefatos tecnológicos disponíveis, sem preconceitos e estereótipos, têm mais chance de dialogar com seus alunos, portadores e produtores de múltiplas culturas. (CAVALCANTI, 2017, p. 103)

Desta maneira, o Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio tem como proposta de ação aproximar a universidade da escola pública de nível básico, garantindo um fluxo de conhecimento teórico e prático entre as diferentes instituições de ensino, de modo a melhorar a qualidade da formação dos futuros professores de Geografia.

No PIBID eu tive a oportunidade, pela primeira vez, de ver licenciandos animados e orgulhosos com a futura profissão. Até mesmo os graduandos que tinham a licenciatura como segunda opção, ou falta de opção, passaram a admitir que o magistério pode lhes trazer prazer profissional. O resultado é o crescente interesse e envolvimento, através de pesquisas, participação em eventos, pelas questões que afetam a escola, direta ou indiretamente. Este me parece ser o maior ganho do PIBID: o olhar interessado, atento e “carinhoso” para a realidade de crianças e adolescentes que podem encontrar no saber geográfico um importante aliado na transformação da realidade social (Coordenadora de área do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio).

Dentre as ações norteadoras do Plano de Trabalho do Subprojeto de Geografia, os bolsistas de iniciação à docência são orientados a: observar e analisar de forma crítica as aulas ministradas pelos professores supervisores, bem como os aspectos que envolvem o contexto escolar; exercitar importantes habilidades que envolvem a prática docente, tais como a elaboração de planos de aula, planejamento bimestral e instrumentos de avaliação; produzir material didático-pedagógicos voltados para a aprendizagem da Geografia na educação básica; inserir novos assuntos de interesse da Geografia; planejar e realizar trabalho de campo, de modo a desenvolver o “olhar geográfico” dos alunos da escola; produzir artigos acadêmicos sobre ensino-aprendizagem da Geografia escolar; e socializarem os resultados das atividades desenvolvidas no PIBID/PUC-Rio em eventos, congressos e seminários sobre educação e ensino de Geografia.

É muito importante ter o graduando dentro da sala de aula com o professor, porque isso é uma via de mão dupla. Eles trazem coisas novas da graduação e eu, com a minha experiência, posso orientar sobre conteúdos e questões que eles trazem. Esse diálogo é proveitoso, não só para eles, como para mim também. Não ficamos o tempo todo no mesmo esquema, de ter conteúdo fixo, e não pesquisar mais para inovar a prática docente. O PIBID faz com que você repense o conteúdo (Professor supervisor da educação básica – E.M. Georg Pfisterer).

Para desenvolver as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia, os bolsistas de iniciação à docência foram orientados e supervisionados pelos professores da educação básica (supervisores) e pelos professores do Departamento de Geografia da PUC-Rio (coordenadores de área). Desta maneira, o trabalho colaborativo entre os professores das respectivas instituições de ensino tem viabilizado uma progressiva conquista de autonomia por parte dos futuros professores de Geografia.

O PIBID, para mim, é uma das melhores experiências que os alunos da graduação podem ter, na licenciatura. Todo esse convívio da sala de aula, te prepara muito mais que apenas as aulas de estágio. A autonomia que você consegue ao dar aula, controlar a turma, isso já dá uma experiência de sala de aula que poucos têm acesso (Bolsista de iniciação à docência do Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio).

Como exemplo das ações que norteiam o Subprojeto de Geografia, os bolsistas de iniciação à docência participaram ativamente de um projeto desenvolvido pelos professores e pela direção da Escola Municipal Georg Pfisterer, denominado “Dia das Diversidades” (Figura 3).

Esse projeto proporcionou aos bolsistas a realização de atividades mobilizadoras do espaço escolar e a integração das mesmas com os conteúdos desenvolvidos pelos professores de outras disciplinas escolares. Destacamos essa atividade, pelo seu caráter interdisciplinar, fundamental para que os alunos desenvolvam uma experiência de aprendizagem mais significativa.

FIGURA 3: DIA DAS DIVERSIDADES – ENTRE AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS BOLSISTAS QUE INTEGRAM O SUBPROJETO DE GEOGRAFIA DO PIBID/PUC-RIO, FORAM REALIZADAS OFICINAS DE ARTE, IMPROVISO, MÚSICA E ESTÍMULOS ARTÍSTICOS.



Fonte: Acervo PIBID/PUC-Rio

Desta maneira, a troca de conhecimentos e saberes entre os diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio tem contribuído para o desenvolvimento de estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem da Geografia escolar, proporcionando aos alunos da Escola Municipal Georg Pfisterer experiências de aprendizagens mais significativas.

Eu não imaginava, não levei fé. Pensei que seria só um pessoal que ia ficar lá sentado, mas até hoje eu me lembro de uma das aulas que o bolsista deu... Ele fez a turma inteira levantar, ele mostrou para gente meio que na prática. E a gente aprendeu se um jeito muito mais fácil do que num texto que os que os professores ficam escrevendo no quadro. Eles ensinaram de uma forma simples, divertida e todo mundo entendeu. E eu acho que todo o Ensino Médio e todo o Ensino Fundamental deveriam ter esse tipo de ensino, um ensino na prática, eu posso dizer assim, um ensino que faça você pensar diferente (Aluna do Ensino Fundamental da E.M. Georg Pfisterer).

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos inúmeros desafios que envolvem à formação docente e, considerando o cenário atual das políticas públicas educacionais voltada à formação de professores para a educação básica, consideramos que as experiências formativas proporcionadas pelo PIBID têm possibilitado avanços significativos nos percursos formativos dos futuros professores e na melhoria do ensino nas unidades escolares parceiras do Programa.

No âmbito do PIBID/PUC-Rio, observa-se que ao inserir os graduandos no contexto das escolas públicas, este Programa tem possibilitado uma maior integração entre a universidade e a escola, contribuindo, desta maneira, para uma maior articulação entre teoria e prática, necessárias à formação docente. Além disso, o trabalho colaborativo dos professores envolvidos no percurso formativo dos bolsistas de iniciação à docência, tem possibilitado uma maior reflexão sobre às questões que envolvem não só à formação de professores, como também a qualidade do ensino no nosso país.

Desta maneira, as ações norteadoras do Subprojeto de Geografia têm ampliado a oportunidade de se renovar as práticas de ensino desta disciplina, proporcionando experiências de aprendizagens mais significativas para os alunos da educação básica. Por outro lado, observa-se o estreitamento das relações entre a universidade e a escola, tem potencializado a troca de saberes e conhecimentos que envolvem o ensino da Geografia escolar.

Os relatos de experiências dos diferentes sujeitos envolvidos no Subprojeto de Geografia do PIBID/PUC-Rio refletem os impactos positivos deste Programa. Para o ensino de Geografia, no momento em que nos envolvemos com questões que afetam o cotidiano dos alunos da educação básica, esta é uma importante oportunidade para renovar as estratégias metodológicas empregadas no processo de ensino-aprendizagem desta disciplina. Com isso, acreditamos que esta experiência tenha revelado um olhar mais carinhoso e crítico para os problemas que envolvem a educação pública no Brasil.

VI. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, F.; JUNIOR, F. C. J. F.; RIBEIRO, L. C. de Q. Segregação Residencial e Desigualdade Escolar no Rio de Janeiro. In.: RIBEIRO, L.C. de Q.; KAZTMAN, R. (Orgs.) Tradução de Jacob J. Pierre e João Vicente Ganzarolli de Oliveira. In.: A cidade contra a escola: Segregação urbana e desigualdades educacionais em grandes cidades da América Latina. Rio de Janeiro: Letra Capital: FAPERJ ; Montevideu, Uruguai: IPPES, 2008

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Congresso. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Decreto n. 6755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério para a Educação Básica. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Decreto-6755-2009.pdf>. Acesso em: 20/04/2018.

BRASIL. Decreto n. 7219, de 24 de junho de 2010. Dispõe sobre o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7219.htm. Acesso em: 25/04/2018.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Congresso. Brasília, DF, 1996.

CACHINHO, Herculano Alberto Pinto. Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas, Guimarães, 2004.

CAVALCANTI, Lana de Souza. O trabalho do professor de Geografia e tensões entre demandas da formação e do cotidiano escolar. In.: Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. ASCENÇÃO, V. de O. R. et al. (Orgs.). Belo Horizonte: ICG, 2017

NÓVOA, António Sampaio da. Novas disposições dos professores: A escola como lugar da formação; Adaptação de uma conferência proferida no II Congresso de Educação do Marista de Salvador (Baía, Brasil), em julho de 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-.>](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-.). Acesso em: 06/02/2018.

_____. Professores, imagens do futuro presente. Lisboa (Portugal): EDUCA, 2009.

SALOMÃO, M.R. P; CARVALHO, A. P. S; RODRIGUES, R.C.de A. Experiências na formação de professores: cinco anos do PIBID/PUC-Rio. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, 2017

SOUZA, Celina. Desenho constitucional, instituições federativas e relações intergovernamentais no Brasil pós-1988. In: FLEURY, Sonia (org.). Democracia, descentralização de desenvolvimento: Brasil & Espanha. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006, p.187-212.

**LA EDUCACIÓN COMERCIAL VS LA EDUCACIÓN
DOMÉSTICA DE LAS MUJERES MEXICANAS
DEL SIGLO XX**

NORMA RAMOS ESCOBAR

LA EDUCACIÓN COMERCIAL VS LA EDUCACIÓN DOMÉSTICA DE LAS MUJERES MEXICANAS DEL SIGLO XX

Desde finales del siglo XIX y más intensamente en las primeras décadas del siglo XX se impulsó la educación comercial de las mujeres mexicanas. Los empleos de “cuello blanco” se consideraron como idóneos para que las mujeres de recursos limitados, vieran en estos empleos una posibilidad de allegarse recursos, cuando ni el matrimonio, ni la familia, o simplemente la orfandad no les asegurara un sustento seguro. En este sentido, se impulsó la educación comercial como telegrafistas, cajeras, cajistas, oficinistas, modistas, entre otros currículos exclusivos para mujeres. Desde las Escuelas Normales, o escuelas Comerciales para Mujeres, algunas optaron por estos estudios a veces como complemento al magisterio. Este recorrido por las carreras comerciales feminizadas, observáremos los discursos que se construyen en torno a la presencia de las mujeres en los espacios públicos, como pocas lograron colocarse, en un principio, en empleos comerciales y otras más que vieron frustrados sus anhelos y tuvieron que dedicarse a la docencia, al no permitírseles desarrollarse en otros espacios. Veremos las tensiones que se tejen entre la preparación doméstica y la comercial, y proponemos que los estudios comerciales fueron un plus que les permitió a las mujeres ir poco a poco masificando su presencia tanto en la educación como en los espacios públicos. Es así, que esta propuesta dialoga con los conceptos teóricos como semiprofesión, feminización, estereotipos y discursos de género de la educación de las mujeres, en un estudio centrado en Nuevo León, México.

I. INTRODUCCIÓN

Si el día de hoy preguntáramos cuáles son las áreas del trabajo remunerado en la cual tienen mayor presencia las mujeres, muchos no dudaríamos en contestar que la maquila, otros quizá señalarían que el servicio doméstico y algunos destacarían los empleos ligados a los servicios administrativos, de salud y educación, por mencionar algunos. Es en este trabajo se pretende hacer un breve recorrido histórico de la integración de las mujeres al mercado laboral y específicamente en el ámbito educativo –campo que tengo más documentado- para observar cómo las mujeres se fueron integrando a empleos que se consideraron “idóneos” para ellas, bajo una lógica segregacionista de una histórica división sexual del trabajo, que encasilló a las mujeres para ocupar ciertas áreas laborales, por otro lado documentaré algunas experiencias sobre la educación comercial y doméstica, como dos áreas educativas que causaron tensiones, al menos en el discurso, pues una abría las posibilidades al trabajo público y la otra, eternizaba a las mujeres en el espacio doméstico. Me concentraré en algunos apuntes históricos para documentar algunos ejemplos sobre el caso de las mujeres nuevoleonenses en México.

II. MUJERES Y ESPACIOS LABORALES

En México la historia de la segregación femenina en ciertos ámbitos educativos y de trabajo tiene su antecedente más inmediato durante el siglo XIX cuando los intelectuales y pedagogos liberales sostenían la importancia de educar a la mujer pues ésta sería en un futuro la educadora de los hombres y mujeres del mañana, se empezó a cuestionar la necesidad de instruir la pero con un currículo escolar en el cual se le preparara para la vida doméstica y familiar, así como, conocimientos básicos de escritura y lectura. “La domesticidad a la que se sujetó a la mujer –principalmente de las clases altas– la encasillaron a la vida privada de las labores femeniles, y al mismo tiempo, la segregaron del mundo laboral remunerado, condiciones que contribuyeron a la construcción del estereotipo de sumisión y dependencia de la mujer decimonónica” (Ramos,

1992a:160). No obstante, no todas las mujeres entraron en este esquema de dependencia y esperaron pasivamente en su hogar el sustento económico, antes bien, como lo ha señalado Carner (1992) y Nash (1993) las mujeres de clase baja y media siempre habían trabajado, controlaban negocios, comercios, trabajaban en el servicio doméstico, la elaboración de alimento y de ropa, pero el hecho de que trabajaran en el ámbito público no las eximía de las labores domésticas y de la asociación de las mujeres a los trabajos ligados al servicio.

Con los albores de la industrialización a finales del siglo XIX, los estereotipos establecidos sobre el trabajo femenino, tuvieron que ser matizados. El papel que desempeñarían las mujeres en las labores manuales requeridas para la industria cambiaría las posturas tradicionales sobre el trabajo femenino, hasta ver con buenos ojos la integración de las mujeres al trabajo remunerado. Con los cambios económicos y la incorporación de la mano de obra femenina como costureras, cigarreras, telegrafistas, encuadernadoras, mecanógrafas, taquígrafas y cajistas, las mujeres se colocaron como sujetos de producción económica como lo señalan Ramos (1992) y Carner (1992).

Particularmente en Nuevo León (México), a finales del siglo XIX, germinaba un proceso de industrialización que abrió sus puertas a las mujeres, se establecieron, empresas de corte textil como “La Fama”, “La Leona” y “El porvenir”, así como algunas empresas tabacaleras que, para 1902, sumaban más de 500 mujeres que recibían entre 20 centavos y un peso el jornal diario, según documenta Castillo (2014), además, concluye que:

Son tres los aspectos más importantes que se tienen como principal característica del trabajo femenino en la industria regiomontana. El primero es la ocupación en oficios no especializados y que excluyen la industria pesada generando una división sexual del trabajo. El segundo es la ocupación de la mujer en el trabajo textil ya sea ropa, mantas, lienzos, entre otros, también está su ocupación en menor medida en fábrica de cigarros, velas y cerillos. El tercero es su salario evidentemente inferior al que reciben los hombres (p. 22).

Los empleos disponibles para las mujeres, para el caso nuevoleonés, iban en consonancia con lo que los liberales del XIX pensaron para las mujeres, empleos acordes a sus “capacidades”. Aunque se sabe muy poco sobre las condiciones del trabajo femenino en el estado de Nuevo León, el censo de 1900, reporta los espacios laborales para las mujeres nuevoleonésas quienes se desempeñaron en actividades como se indica en el cuadro 1.

CUADRO 1

LOS TRABAJOS DESEMPEÑADOS POR LAS NUEVOLEONESAS EN 1900

Actividad	Total
Servicio doméstico (incluyendo lavanderas y planchadoras)	5 405
Industria manufacturera (textil, tabacalera y diferentes obreras)	1 663
Profesoras	306
Dependientes y encargadas de comercios	236
Empleadas de oficina (públicas y privadas)	18
Telegrafistas	9

Fuente: Tabla construida con los datos proporcionados por el *Censo General de la Población de la República Mexicana* en Parceró, 1992.

Como puede observarse en el cuadro 1 la mayoría de las mujeres se dedicaban a prestar servicios domésticos, según los estudios de finales del porfiriato las que recurrían a estos empleos eran mujeres pobres, con escasa instrucción, ocurría lo mismo con las trabajadoras

manufactureras, sólo que su situación era más vulnerable por las excesivas jornadas de trabajo,¹ las condiciones insalubres de los talleres y fábricas y los precarios sueldos (Parceró, 1992).

Las mujeres de clases medias que contaron con estudios básicos de educación elemental no recurrieron a los trabajos arriba mencionados, antes bien, ocuparon puestos en el área de los servicios, también llamados “empleos de cuello blanco” como el trabajo de oficina, atención en comercios y la docencia, que resultaron opciones laborales más atractivas pues comparados con los trabajos manuales daban mayor prestigio. Mujeres que tenían cierta preparación académica se emplearon en oficinas de gobierno y empresas particulares como: secretarías, archiveras, telefonistas, telegrafistas, demostradoras, vendedoras; los hospitales reclutaron enfermeras y los sistemas escolares maestras (Scott, 1993). Como apunta, también Scott, los economistas, empleadores, médicos y políticos de que aquellos años sostenían que estos trabajos eran ideales para las mujeres, pues se consideraban “adecuados a sus capacidades físicas y a sus niveles innatos de productividad” (1993:109). Como se observa en el cuadro 569 mujeres recurrieron a este tipo de empleos para el caso nuevoleonés.

En la última década del siglo XIX y las postrimerías del siglo XX vino la entrada masiva de las mujeres al magisterio, en este proceso de feminización, empezaron a encargarse de la educación de los niños y niñas, atraídas por las mismas instituciones educativas que reforzaban la idea que las mujeres eran las “ideales” para encargarse de la docencia, debido a su vinculación con los cuidados y el trabajo doméstico, no obstante, como veremos más adelante, hubo mujeres que contando con estudios comerciales terminaron siendo docentes cuando se les cerraron las puertas en el espacio público.

III. EDUCACIÓN SUPERIOR PARA LAS MUJERES

Las mujeres nuevoleonésas tuvieron pocos espacios de profesionalización más allá de la educación primaria, fue hasta 1892 que se estableció en Nuevo León la Academia para Aspirantes al Magisterio –después llamada Normal de Señoritas. Esta academia era la única opción para las mujeres que decidían realizar estudios superiores. Mediante un aviso publicado en el Periódico Oficial del Estado en diciembre de 1891 se informó de la apertura de la escuela, y se dieron a conocer los requisitos, horarios y materias que se impartirían. Las aspirantes debían tener 15 años cumplidos, además de presentar un examen de admisión encaminado a comprobar que habían cursado la primaria.

El primer programa de estudios que se implementó en la mencionada academia estaba encaminado a la profesionalización de las maestras mediante la Metodología Teórico-Práctica como una de las materias más importantes. Además, se impartían la ya tradicional Lengua Nacional, Física y Química, Aritmética, Sistema Métrico, Geometría, Geografía, Historia de México, Higiene y Economía Doméstica. Es preciso destacar que aunque la carrera advertía la profesionalización del trabajo docente, para las mujeres también significó ser profesionales en: ventilado de habitaciones, aseo corporal, artículos de despensa y su conservación, régimen alimenticio, la confección de vestidos, quemaduras y otros accidentes, el gobierno de la casa, labores de mano, entre otros saberes que reafirmaban el trabajo doméstico y que como se han señalado en otros estudios, la cantidad de horas dedicadas a dichas labores ocupan las mejores horas del día de las mujeres. Si bien la posibilidad de seguir estudiando una carrera profesional fue un gran logro para las mujeres nuevoleonésas, esto no significó romper con los modelos

¹ En la investigación realizada por Verena Radkau (1984), señala que las mujeres en la industria textil trabajaban jornadas de 14 a 16 horas con un salario diario de 22 centavos diarios hasta alcanzar un máximo antes de comenzar la Revolución de 59 centavos.

impuestos de lo que debía ser y hacer. En 1898 así lo expresaba el Director de la Normal para Señoritas al terminar el año escolar:

“[...] podrá juzgarse, cómo llena actualmente este plantel la delicada y difícil misión que el Gobierno le ha confiado: misión progresista y redentora, que consiste en dar a la mujer nuevoleonense una instrucción general, sólida y variada, que la ponga en condiciones de desempeñar dignamente sus importantes deberes, así en la familia como en la sociedad; preparándola a la vez para el ejercicio de diversas profesiones, compatibles con la de su sexo, con las que en caso necesario se baste a sí misma en la satisfacción de las necesidades materiales de la vida: y para que pueda también, llegar a ser valioso contingente de sus aptitudes, a diversas superiores esferas de la actividad social; Especialmente, si abraza la carrera del Magisterio, para la cual tiene extraordinarias dotes, y en la cual puede ser un verdadero elemento de progreso, una vez que con ella modela, en las futuras esposas y madres, las legítimas dispensadoras de la paz y la dicha en el hogar, y las guías expertas y solícitas que han de conducir a las nacientes generaciones por la senda bendita de la virtud y la verdad” (AGENL, Sección: Educación, Asunto: Escuela Profesional para Señoritas, Año:1849-1901, Caja: 1)

A principio del siglo XX, se feminizaron el sistema de educación pública en Nuevo León. Quedando reflejado a principios de 1920 cuando las escuelas urbanas y rurales, estuvieron atendidas por 732 maestras y 139 maestros. En la Normal de Señoritas sorprendía que la inscripción hubiera alcanzado 283 alumnas, mientras que la Normal para Profesores contaba con una matrícula de 52 hombres, situación que el gobernador Ramiro Tamez señaló:

Salta a la vista el aumento que registra este plantel [Escuela Normal para Señoritas] en el número de educandas, que en el de profesores [...] debiéndose esto a la inclinación de la mujer nuevoleonense hacia las tareas docentes, de las que ha ido eliminado a los seres del sexo masculino, cuyas actividades físicas y mentales los capacitan para labores de otra índole (AGENL, Informe de Gobernador Ramiro Tamez (1922-1923), Sección Memorias de Gobierno, Año: 1918-1929, Caja: 11).

Hubo intentos de atraer a las señoritas a otras profesiones dentro la rama de la administración, por ejemplo, la Academia para Aspirantes al Magisterio, cambió su denominación por Academia Profesional para Señoritas, arriba citada, en 1894 se reformó y se introdujo en sus estudios las carreras de Telegrafía Eléctrica y Contabilidad Mercantil y Fiscal, profesiones que preparaban para trabajar en las estaciones del ferrocarril, en las oficinas y comercios, respectivamente. En el currículo para las telegrafistas se les preparaba en el conocimiento de los aparatos telegráficos y principios científicos en que estos se fundaban; alfabeto nacional y americano; trasmisión y recepción y documentos de las líneas federales de ferrocarriles y particulares. Por su parte, el currículo de las futuras contadoras contenía contabilidad por partida doble, aritmética aplicada a la contabilidad, ejercicios caligráficos, nociones generales de derecho mercantil, escritura en máquina. En ambas carreras, se incluía un año de curso preparatorio, con materias como Ejercicios de estilo y Gramática Española; Aritmética Superior; Nociones de Física y Química; Higiene Doméstica. En el segundo curso se incluían una segunda parte de Gramática Española; Redacción de documentos oficiales; Geografía General, Elementos de Historia Natural y Economía doméstica (Cfr. Ordóñez, 1945).

Estas nueva carreras estuvieron desde su inicio en desventaja con la de Pedagogía (para maestras), pues las prácticas que se incluían como obligatoria para las alumnas de Pedagogía lo hacían por las mañanas como ayudantes de escuelas públicas y privadas de Monterrey, y por las noches tomaban los cursos teóricos, mientras que las estudiantes de Telegrafía y Contaduría, hacían sus prácticas en las mismas instalaciones de la Academia, bajo supervisión de sus maestros, es decir, la práctica era simulada y no en espacios de interacción, es decir, en comercios, estaciones de telégrafos y oficinas.

CUADRO 2: ALUMNAS INSCRITAS EN LA ACADEMIA PROFESIONAL PARA SEÑORITAS
1896-1909

Año	Pedagogía	Telegrafía	Contabilidad
1896	78	15	6
1897	105	7	7
1898	107	Suspendida (falta de alumnas)	3
1899	99	7	2
1900	100	3	Suspendida (falta de alumnas)
1901	110	Suspendida definitivamente	Suspendida (falta de alumnas)
1902	137	--	19
1903	121	--	20
1904	132	--	12
1905	175	--	22
1906	158	--	38
1907	162	--	33
1908	217	--	30
1909	202	--	27
TOTAL	1903	32	219

Elaboración propia con datos obtenidos de Ordóñez, Vol. 2, 1945.

De ahí quizá una de las razones de la poca acogida por parte de las alumnas; en 1899 se suspendió la clase de Contabilidad, pues sólo asistían dos alumnas y una de ellas tuvo que salir fuera de la ciudad, por lo que el director de la escuela Miguel F. Martínez pide al gobernador suspender la clase. Expresándose así sobre la alumna que quedaba:

“Considero además conveniente informar a esa superioridad que la alumna que ha quedado tiene ya dos años en el curso que estudia, y no manifiesta ninguna en éste mejores adelantos que en el anterior” (AGENL, Sección: Educación, Asunto: Escuelas Profesionales para Señoritas, Año: 1849-1901, Caja:1).

Dos años después, en 1901, se suspendió definitivamente la carrera de Telegrafía. Una de las razones aducidas fue que las egresadas no encontraban trabajo o no se les quería contratar. A pesar que en los discursos de fundación de la Academia y los que los pedagogos nuevoleonese señalaron tiempo después cuando hacían un análisis de la educación de la mujer, se mencionaban aspectos para justificar este tipo de profesiones, señalando:

“Ofreció a la mujer la misma oportunidad de educación y adquisición técnica que se concede al hombre. Como ejemplo nos basta citar las Carreras de Comercio, que preparan en Taquí-Mecanografía y las de Artes Manuales y Mecánicas, de producción mercantil, que forman obreras expertas y empleados aptos para dirigir y organizar oficinas e industrias diversas, en la que el porcentaje de mujeres, es, si no superior, igual al del hombre” (Ordóñez, 1945: 492).

Cuando se intentó explicar el poco éxito que tuvieron las carreras de Telegrafía y Comercio (como se observa en el cuadro 2), se aducía que dicha “novedad escolar” que pretendía la “emancipación espiritual de la mujer nuevoleonese” no pudo vencer “la resistencia social”, pues las egresadas tuvieron serios obstáculos para colocarse en oficinas y trabajos relativos a sus estudios, lo que terminó por desanimar a sus 13 telegrafistas y 162 contadoras que se titularon desde la apertura de la academia hasta 1927, según documentó en su estadística Ordóñez (1945:781). De manera, que el estereotipo de la docencia como trabajo femenino había tenido su primer triunfo al consolidarse el magisterio como la principal opción laboral para las mujeres.

Fue con la Revolución Mexicana que se va a trastocar el estereotipo de la mujer en general y de la mujer trabajadora en particular debido a que se alteraron costumbres y papeles de las mujeres; se vieron envueltas en los levantamientos revolucionarios y participaron al lado de los

ejércitos, suministrando armamento, alimentando a las tropas, como espías e informantes, comandando tropas, como asesoras y redactoras de periódicos disidentes al régimen, entre otros, sus funciones en este momento más diversificadas las colocaron como miembros activos de una sociedad que pretendía lograr transformaciones en todos los ámbitos (Lau y Ramos, 1993 y Ramos, 1992b). El modelo de la mujer burguesa dedicada al hogar cada vez más se separaba de la nueva mujer del siglo XX.

En este nuevo contexto la mujer trabajadora se colocó en espacios antes vedados para ellas. Los trabajos relacionados con el servicio siguieron siendo receptores de gran cantidad de mujeres que combinaron su tradicional trabajo del hogar con el empleo remunerado, pero esta vez, se hizo énfasis en su profesionalización. En Nuevo León, se pretendió crear personal calificado para la industria manufacturera, para que las mujeres crearan sus propios negocios o bien, se convirtieran en maestras de confección de ropa. En 1920-1921 se creó la Escuela de Artes y Labores Femeniles “Pablo Livas”, como 7º. Año escolar para las niñas que concluían estudios de primaria con el fin de “que las prepararan adecuadamente para desempeñarse mejor, no sólo en el hogar, sino también en la sociedad al bastarse a sí mismas” (Ordóñez en Zavala, 2008: 127). La escuela se abrió en abril de 1921 con un total de 230 alumnas que cursaron las materias que ofrecía el currículo que se muestra en el siguiente cuadro, que divido en materias de corte doméstico y las de corte comercial, pues la escuela contaba con un departamento de comercio:

CUADRO 3: MATERIAS DE LA ESCUELA DE ARTES Y LABORES FEMENILES “PABLO LIVAS”, 1921

Materias que reforzaban las labores domésticas Departamento Artes y Labores	Materias de corte comercial Departamento de Comercio
Corte y Confección	Taquigrafía
Economía Doméstica	Mecanografía
Cocina	
Flores	
Bordados	
Pintura	
Repujado	
Confección de sombreros	
Conserva de alimentos	
Calicultura	

Fuente: Elaboración propia con datos de Zavala, 2008.

En 1928 el departamento de Comercio abrió sus puertas a los hombres que provenían de la escuela Comercial anexa a la desaparecida Normal para Maestros, lo que amplió el currículo integrando materias de Contabilidad, Aritmética, Gramática Derecho Mercantil, Inglés, Caligrafía, Gimnasia y Deportes, Música y Orfeones. Como puede observarse, hasta que ingresaron hombres a la Escuela Pablo Livas, se profesionalizó la carrera comercial y no sólo eso, se amplió en cantidad de años, mientras la carrera de Artes y Labores femeniles se cursaba en un año, las profesiones de Tenedor de Libros y de Taquígrafo se cursaba en tres y dos años respectivamente lo que años más tarde definiría su nueva denominación al incorporarse a la Universidad de Nuevo León, en adelante se le conoció como “Escuela Industrial y Preparatoria Técnica Pablo Livas” (Zavala, 2008).

Este ejemplo, sirve para ver cómo la educación comercial no era vista como una carrera aún, para mujeres, no tenemos el dato desagregado de cuántas mujeres optaron por el departamento de Comercio, lo que sí era evidente es que en las primeras tres décadas del siglo XX la mayoría de las escuelas públicas y privadas de carácter profesional en el área comercial eran

en su mayoría de hombres, cítese como ejemplos las escuelas: El Instituto Comercial Neoleonés, las Academias Comerciales Moderna, Morelos, General Zaragoza, Porfirio Díaz y Serafín Peña y la Escuela del Círculo Mercantil, de larga data en el estado de Nuevo León.

Lo cierto era que se esperaba que la educación que se consideró “profesional” para las mujeres, más allá del sexto año de educación primaria, perseguía la idea de abrir espacios en el espacio público, como reflexiona Zavala al hacer un recuento de la historia de la educación superior en Nuevo León:

“La Escuela de Artes y Labores vino a llenar un hueco en la educación, al brindar a las jóvenes de primaria, una oportunidad para instruirse en las labores y artes que les permitieran, no sólo ser mejores amas de casa, sino también ganarse la vida y ser el sustento de su familia. Pero, además, tal vez de manera insospechada abrió las puertas a un mundo que era casi exclusivo para hombres, en el cual podrían estudiar, trabajar, opinar e inclusive ser independientes. Esto fue fomentado por la naciente muy próspera industrialización de nuestro Estado, que reclamaba personal, tanto masculino como femenino...” (Zavala, 2008:132).

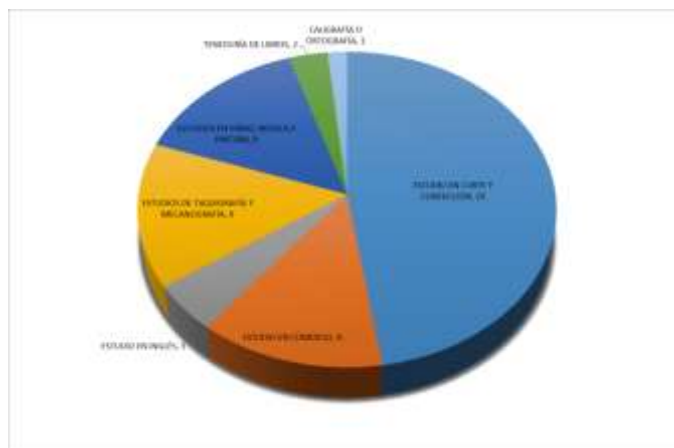
Lo cierto es que no fue, totalmente como se esperaba, en una nota periodística en 1924 que se titulaba “No habrá puestos públicos ocupados por señoritas”, se señala al gobernador del estado de Nuevo León, Porfirio G. González, del desempleo de treinta taquimecanógrafas que desempeñaban sus labores en las oficinas de gobierno (*El porvenir*, 3 de enero de 1924, p. 6), sin alguna razón aparente, la nota hablaba del despido injustificado. En respuesta a este despido injustificado, el mismo periódico reproduce una editorial (sin firma) que se encabeza “Respuesta al desempleo de las taquimecanógrafas”, que entre otras cosas refuerza los imaginarios de la época sobre los deberes de hombres y mujeres con cierto humor y sátira:

“Las empleadas [...], ¡serán cesadas todas las empleadas! ¡no mujeres en ninguna oficina del gobierno! ¿Quare [sic] causa? ¡Chi lo sá! [sic] pero seguramente se han creído que son más eficaces los servicios que los hombres que llevan pantalones que los de los pantalones que debieran llevar hombres. Porque dígame lo que se quiera decir y aléguese lo que se quiera alegar, hay mujeres más hombres que los hombres para desempeñar las tareas que nuestro madre Naturaleza –por un lamentable equívoco- habrá exclusivizado [sic] para el hombre. Por exceso de mujeres (o acaso por falta de hombres que les sirvan de apoyo a mujeres...) éstas fueron obligadas por las necesidades de la vida a confrontarse con la vida y a luchar por la vida y con la vida contra las amarguras de la vida. La verdad que lo han hecho muy bien porque han sabido hacerlo con ventaja. Más cumplidas que los hombres, menos desordenadas que los hombres, mucho más acuciosas que los hombres, más formales que los hombres, mucho más obedientes que los hombres y más inteligentes que los hombres son unas máquinas de hacer trabajo, en tanto que los hombres, los empleados que buscan las moicies [sic] del gobierno son una máquina que solo sirven para hacer tiempo con la política y para hacer política con el tiempo. Por lo demás, en nuestra época ya no puede alearse ni siquiera que la mujer ha de ser para estarse metida en casa surciendo [sic] los calzones de los hombres, porque habiendo como hay escacés [sic] de hombres ¿a quien [sic] han de surcirle [sic] los calzones? (*El porvenir*, 4 de enero de 1924, p. 3).

El texto es interesante porque empieza a cuestionar el hecho de que por “naturaleza” los espacios públicos son exclusivos para los hombres, a la vez que va construyendo un nuevo imaginario en el sentido de señalar que las mujeres son “más cumplidas, formales, menos desordenadas, más obedientes que los hombres”, terminando la perorata con la idea que las mujeres ya no están para quedarse en casa a “zurcir calzones de hombres”, sin duda, vemos en este discurso rasgos del profeminismo nuevoleonés. Lo cierto es que todas (las despedidas) eran mujeres, las cuales fueron mal vistas en los espacios públicos, y que resultaban ser una auténtica competencia para los varones, de ahí el descalificarlas por estar en espacios “que no les correspondían”.

Estos devenires por las opciones profesionales para mujeres, nos permiten afirmar, que las egresadas de escuelas comerciales y técnicas terminaron por sumarse a la docencia. Como se indica en el cuadro de abajo, en un registro de los expedientes encontrados de maestras² de la zona sur de Nuevo León, de las 124 documentadas en esta ponencia, 47 maestras reportaron tener otras profesiones, algunas de ellas con más de una profesión.

GRÁFICA 1: MAESTRAS NUEVOLEONESAS DE LA ZONA SUR CON OTROS ESTUDIOS



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de AHSEP, Sección: Departamento de Escuelas Rurales, Serie: expediente personal (maestras) y de la Sección: Misiones Culturales, Serie: Institutos Sociales. De 124 maestras, 47 reportaron otros estudios.

Como puede observarse arriba casi el 47% habían hecho estudios de Corte y Confección y el otro 53% se diversificó entre estudios de Comercio, Teneduría de Libros, Inglés, Taquigrafía y Mecanografía, Piano y Música y un caso de estudios en caligrafía y ortografía. Cabe destacar, que estas señoritas ingresaron al magisterio teniendo estos estudios, lo que para algunos inspectores varones eran “preparadas” ya que tenían estudios profesionales. El inspector Pedro Moreno se expresaba así del trabajo de dos maestras de esta zona “tienen preparación profesional muy apreciable adquirida en colegio particular. Se distinguen por su entusiasmo y estricto apego al cumplimiento de su deber” (AHSEP/DGEPEyT, Caja: 62, Exp. 13. Año: 1932), no obstante, cuando se trataba de “labores femeniles”, no fue considerada como un plus, sino como algo “propio de su sexo”, no importaba que éstas se hubieran aprendido en una institución.

De las 124 mujeres, documentadas en este trabajo, debemos señalar que las actividades reportadas que hacían en sus escuelas, más allá de enseñar a leer y escribir, fueron muy diversas, como se expresa en la gráfica dos. Cabe agregar que había maestras que reportaron más de una actividad y, hacer hasta seis de las actividades abajo graficadas. De manera que la mujeres con estudios diversos terminaron por enseñar actividades domésticas por sobre las comerciales o administrativas, en un mundo que eternizaba a las actividades domésticas por sobre las técnicas o comerciales para las mujeres. No obstante, creemos que las mujeres con carreras comerciales y técnicas pudieron combinar su experiencia profesional con la docente, muchas de ellas escribían a máquina y sabían llevar “las cuentas”, lo que aprovecharon para bien de sus escuelas, entre sus expedientes se ven cartas impecables escritas a máquina con discursos y exigencias claras de profesionistas preparadas.

² En Ramos (2007) realicé una investigación sobre las mujeres en los espacios labores y sus trayectorias docentes, señalé que en la zona sur de Nuevo León (la zona escolar más feminizada) trabajaron aproximadamente 300 mujeres en los años que van de 1920 a 1940, sólo pude documentar a 207 de ellas con nombre, apellido y expediente, en este trabajo sólo consideré 124 casos, que eran los que tenían información sobre otras profesiones y actividades más allá de la docencia.

GRÁFICA 2: ACTIVIDADES REALIZADAS POR LAS MAESTRAS RURALES



Fuente: elaboración propia con datos obtenidos de AHSEP, Sección: Departamento de Escuelas Rurales, Serie: expediente personal (maestras) y de la Sección: Misiones Culturales, Serie: Institutos Sociales

IV. PARA CONCLUIR

La educación comercial y doméstica para las mujeres tuvo una historia desigual, la primera fue más tardía y poco valorada como actividad para mujeres ya que abría las puertas al espacio público y a las actividades de oficinas, comercios y empresas en donde predominaban los varones, razón por la cual no se invirtió en recursos e infraestructura para que dichas escuelas tuvieran éxito como profesión femenina, antes bien, se reforzó como una profesión masculina, y como vimos fueron despedidas de las oficinas de gobierno. Por otro lado la educación doméstica, recibió mayor atención pues toda mujer que estudiara para docente o para telegrafista, taquígrafa, tenedora de libros, entre otras, tenía que pasar por un tronco común que las preparaba en economía doméstica y demás habilidades de mujeres. Las mujeres nuevoleonenses que se profesionalizaron a finales del siglo XIX y principios del XX tuvieron que seguir, en grandes porcentajes, los destinos que se diseñaron para ellas: ser maestra.

V. FUENTES UTILIZADAS

Archivo General del Estado de Nuevo León

Archivo Histórico de la SEP

Periódico *El Porvenir*, 1924

VI. BIBLIOGRAFÍA

Carner, F. (1992) “Estereotipos femeninos en el siglo XIX” en Ramos, C. et al, *Presencia y transparencia la mujer en la historia de México*. México: El Colegio de México.

Castillo, J. (2014). “Las mujeres y el trabajo industrial durante el porfiriato en Nuevo León” [pp. 9-26] en Martínez, M. (comp.). *Mujeres, trabajo y vida cotidiana en el noreste de México*. Nuevo León: UANL/Facultad de Filosofía y Letras.

Lagrave, R. (1993). “Una emancipación bajo tutela. Educación y trabajo de las mujeres en el siglo XX” en Georges Duby y Michelle Perrot (coord.) *Historia de las mujeres. El siglo XX. La nueva mujer*, Madrid: Taurus.

Lau, A. y Ramos, C. (1993). *Mujeres y Revolución 1900-1917*. México: INEHRM/INAH/CONACULTA.

Nash, N. (1993). “Mujeres en España y en Hispanoamérica contemporánea” en Duby, G. y Perrot, M. (coord.) *Historia de las mujeres. El siglo XIX. “Cuerpo, trabajo y modernidad”*. Madrid: Taurus.

Ordóñez, P. (1945). *Historia de la educación pública en el Estado de Nuevo León*, “Normal de Profesoras”, Monterrey: Gobierno del Estado de Nuevo León, Vol. 2.

Parcero, M. (1992). *Condiciones de la mujer en México durante el siglo XIX*. [pp. 78-83]. México: INAH.

Radkau, V. (1984). “*La fama*” y la vida. *Una fábrica y sus obreras*. México: Cuadernos de la Casa Chata/CIESAS.

Ramos, C. (1992a). “Señoritas porfirianas: mujer e ideología en el México progresista, 1880-1910” en Ramos, C. *Presencia y transparencia: la mujer en la historia de México*, México: El Colegio de México.

Ramos, C. (1992b). “La nueva historia del feminismo y la mujer” en Ramos, C. (comp.) *Género e Historia*, [pp. 7-37]. México: Instituto Mora.

Ramos, N. (2007). *El trabajo y la vida de las maestras nuevoleonesas. Un estudio histórico de finales del s. XIX y principios del XX*. Monterrey: CONARTE.

Scott, J. (1993) “La mujer trabajadora en el siglo XIX” en Duby, G. y Perrot, M. (coord.) *Historia de las mujeres. El siglo XIX. “Cuerpo, trabajo y modernidad”*. Madrid: Taurus.

Zavala, R. (2008). *Historia de la educación superior en Nuevo León*. Monterrey: UANL.

**ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA
EN LA FORMACIÓN DOCENTE
DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA:
PANORAMA CON DIFICULTADES,
PERO HORIZONTES POSIBLES**

ALVES, JANAÍNA

ENSEÑANZA DE LENGUA Y LITERATURA EN LA FORMACIÓN DOCENTE DE LA UNIVERSIDAD DE BRASÍLIA: PANORAMA CON DIFICULTADES, PERO HORIZONTES POSIBLES.

En la formación de profesores de lengua española en la Universidad de Brasília, los contenidos programáticos cuentan con asignaturas de lengua y literaturas españolas e hispanoamericanas. Los alumnos ingresan por el sistema del Vestibular que no garantiza plazas para la mayor parte de la población sino para los que alcanzan aprobar los exámenes de varios días, sobre los conocimientos de todas las asignaturas de la secundaria, independientemente de la carrera a la que elijas presentarse. Algunos literalmente “entrenados” para tal fin, durante muchos años, en las escuelas privadas que hacen de las listas de aprobación, su publicidad comercial a partir del número de aprobados.

Actualmente, como alternativa al Examen Vestibular está también el Enem - Examen nacional de la enseñanza media que desde el año 2010 añadió lenguas extranjeras en carácter de lectura instrumental. Esos exámenes presuponen una verificación de los años de estudio en la secundaria, pero no raramente son confundidos con pruebas que garantizan plazas en las universidades públicas.

El curso de Letras-Español, con características similares a Filología Española, presenta una competencia menor que otros cursos de mayor prestigio y cuenta con estudiantes que tienen que compartir su tiempo de estudios con horas de trabajo que varían de las 4 horas, hasta las 8 horas de los trabajadores exclusivos.

Dentro de esta carrera, formadora de docentes, contamos con asignaturas de características predominante lingüística por una parte, y por la otra, las asignaturas de cuño literario que cumple con la función de estudios de los rasgos estético literarios además de motivar a los estudiantes a la lectura en la lengua extranjera. Sin embargo, la presencia de la literatura en la vida de los egresos se ve limitada al interés personal ya que no es frecuente su aplicabilidad en el mercado de trabajo. Su titulación les habilita para la docencia de enseñanza de español y sus literaturas.

Como nuestro público está formado mayoritariamente por un público brasileño, el contraste entre esas dos lenguas hermanas forma parte de las actividades cotidianas. Nos percatamos que, en esos estudios comparados, algunas de las debilidades de los estudiantes, observadas por los profesores de lenguas extranjeras (LE) se dan también por sus debilidades en su propia lengua nativa. En mis estudios anteriores sobre los Falsos Amigos entre el portugués y el español - léxico comparado entre las dos lenguas- parte de las palabras que se creían tener significados distintos en esos idiomas, pertenecen en realidad a ambas, teniendo como rasgo distintivo solamente la adecuación diacrónica y/o diastrática. Palabras como “latir” están presentes en las dos lenguas, con las mismas acepciones, pero pragmáticamente, ya no se usan en una de ellas. El caso de “olvido” se da la manutención de los mismos significados, sin embargo para el portugués brasileño, está restringido al lenguaje literario.

Vemos que la literatura es una potencial aliada a los estudiantes por las razones más obvias de conocimiento agregado, pero a la vez, una estrategia interesante para auxilio de los conocimientos la propia lengua de los estudiantes. Su lectura desde edad muy temprana agregaría en mucho para el conocimiento de su lengua y estructuras gramaticales, además de los aportes etimológicos.

La cercanía entre las lenguas hermanas: el portugués y el español garantiza una gran transparencia entre la lectura, la interpretación e incluso la traducción realizada por lectores de estos dos idiomas. Por eso, detectamos que muchas de las contribuciones de los estudios de lengua y literatura de la LE y de la Lengua materna (LM) agregan al conocimiento léxico y de universo cultural de esas lenguas.

Proponemos aquí, la necesidad de reflexionar el acercamiento a la lengua y literatura de los países hermanos en nuestro currículo como un aporte a la noción de identidad latinoamericana, escasa incluso entre los ciudadanos adultos brasileños, graduados como representantes de la lengua de sus vecinos.

Formamos parte de un país que presenta una situación lingüística muy peculiar. Somos los únicos hablantes de una variedad del portugués, con gramática propia, regida por la Nomenclatura Gramatical Brasileña (NGB), significativamente distinta de la lengua madre de la península ibérica, de Portugal. Y, es en ese contexto que se da la enseñanza de la lengua española, lengua de los países hermanos que están geográficamente alrededor de Brasil.

Los estudiantes brasileños se dedican por 4 años a aprender la lengua, ya que no hay prueba de nivel lingüístico de español para el ingreso en la universidad (tampoco defendemos que hubiera, una vez que impediría el acceso de una población sin recursos para estudiar ese idioma antes de la carrera), a la vez que asocian el aprendizaje de metodologías de enseñanza de ese idioma. Son habilidades distintas, que tienen que ser coordinadas por ese público que, a la vez que aprende, aprende a enseñar y descubre un sistema lingüístico que, aunque similar, es muy novedoso.

Al modo norteamericano, algunos de nuestros colegas suelen preguntar a sus alumnos cuántas páginas leen por semana. Esta pregunta fue frecuente en mis clases de español con resultados bastante por debajo de los esperados. Los estudiantes no pasaban de las páginas de lecturas obligatorias y si es que lo hacían en los diversos niveles de estudios del curso.

Tal cuadro se convirtió en la inquietud de nuestra posible contribución para el incremento de esa destreza con los estudiantes. Percibí que, la razón para la motivación a lectura no se encuentra descripta en nuestros contenidos curriculares, por lo tanto, no siempre está presente en nuestras clases. Menos aún, si mi función principal es dedicarme a los conocimientos lingüísticos que están, en nuestra realidad, bastante alejados de los conocimientos literarios.

La práctica de lectura de nuestros estudiantes, puede verse reflejada también en la actitud de muchos de nosotros, docentes, que, nos preocupamos con la exposición de los conocimientos y contenidos, al paso que, en un enfoque distinto de propuesta, nos cabería pensar, como señala Carlino (2005) en una obra sobre lectura y enseñanza universitaria, en un modo diverso de propuesta:

En éste, los profesores no sólo dicen lo que saben sino que proponen actividades para que los alumnos puedan reconstruir el sistema de nociones y métodos de un campo de estudio, a través de participar en las prácticas de lectura, escritura y pensamiento propias de éste. Carlino (2005)

Pude comprobar que hacía falta una apertura de perspectivas y que ella puede elevar un cierto grado de motivación o inquietud también de los estudiantes. Se espera que siendo de las Letras - como llamamos los cursos de Filología en Brasil- pudieran presentar realidades lectoras distintas a lo largo del curso, a partir de obras que abren un abanico para la interpretación de textos y de mundo, con especial énfasis al universo cultural que va asociado a la lengua. Lengua y Cultura no se disocian y están asociadas a conocimientos de la literatura del mundo, con los rasgos específicos de cada una de esas sociedades ambiente de las obras y su contexto más amplio.

Nuestros potenciales lectores, cuentan con características muy peculiares para lo que se espera de un estudiante universitario. Son más bien características comunes a países con grandes distinciones entre las clases sociales. La jornada laboral que la mayoría cumple antes de presentarse a las clases nocturnas que empiezan a las 19h (6 de la noche porque ya está oscuro el cielo brasileño) se concluyen a las 22h30 para empezar una jornada de trabajo a las 7h de la mañana siguiente. Las distancias geográficas también son considerables y tardan incluso más que una hora para regresar a sus hogares. El curso de Letras Español tiene la característica de contar con estudiantes de baja renta (un 2% no está en este cuadro), que viven lejos de la universidad y además tienen que trabajar mientras estudian (nuevamente solo un 2% no lo hace) sin embargo, sabemos que la generación de lectores a la que pertenezco tenía que viajar o pagar bastante caro si pretendía acceder a obras escritas en lengua española. También debo confesar que, con excepción de unos cuantos periódicos, no llegamos a mucha variedad textual además de la literaria. (Quizá nuestra fuente de inspiración y motivación para ir a los clásicos!)

Ante ese cuadro, hemos observado las dificultades como uno de los elementos más mencionados por ellos como impedimento para una buena carga de lectura.

Nosotros tenemos el cuadro social que nos revela que los libros son caros. Efectivamente es así, si hacemos una comparación con el coste de vida en Brasil, vemos que son caros comparados con lo que se cobra y principalmente con lo que se cobra cuando todavía se es estudiante de la carrera. Sin embargo, la socialización de los materiales literarios (e incluso los estrictamente académicos) se dio con mucha fuerza tras el advenimiento de la Internet. Lo que antes era de muy difícil acceso está literalmente “en las palmas de las manos” de prácticamente todos los estudiantes. Actualmente el acceso a materiales auténticos en lengua extranjera está en los móviles- aunque sean sencillos - con la simple capacidad de acceder a la red mundial.

Impresiona sobremanera el hecho de que puedas elegir la modalidad de muestra real de texto sea escrito (en los diversos registros) sea en lo oral. Corpus como el CREA- Corpus de Referencia del Español Actual, está disponible en línea en la página de la Real Academia de la Lengua Española (www.rae.es) lo que también facilita bastante la vida de los que se interesen por búsquedas específicas. Los textos disponibles en la red hacen con que los estudiantes tengan que desarrollar otra destreza que demuestra esa grandeza: hay que aprender a seleccionar entre el material disponible.

Ante ese cuadro: ¿qué es lo que nos impide ampliar nuestros horizontes de lectura?

Es frecuente la separación entre nuestras áreas de lengua y literatura. Muchos consideramos que la gran cantidad de contenidos a ministrar a los estudiantes nos impide encontrar espacio entre lo obligatorio para motivarlos a la lectura de obras literarias. La equivocación se da al no percatarse de que es un trabajo conjunto en el que ganan todos: los profesores por entablar diálogos más fundamentados en conocimientos más amplios, los estudiantes con un conocimiento agregado y, por supuesto los de la literatura por partir de bases ya existentes de lectura que pueden ser ampliadas y ya contarían con la motivación para ello.

En mis estudios especializados en Falsos Amigos entre el portugués y el español, en todas las conferencias y otras modalidades de charla me depauro con el desconocimiento de los estudiantes (y de muchos profesores que me asisten) con relación a palabras como “olvido”, “latente”, “exquisito” y tantas otras que comparten la misma significación en ambas las lenguas. Ellas actualmente están en ese grupo de palabras-confusión, vistas como léxico de obstáculo por llevar a los estudiantes a una lectura y comprensión equivocadas. Aquí, la literatura nuevamente se asocia a un conocimiento lingüístico para aclarar y agregar.

En dos décadas de estudios con los Falsos Amigos (con una frecuencia mínima de cinco charlas al año) la primera explicación a la pregunta de qué significa ese término es siempre una respuesta muy sencilla y fuertemente apoyada por los presentes: de que son palabras que se parecen pero tienen significados completamente distintos. A partir de ahí, es cuando nos dedicamos a explicar la serie de fenómenos que involucran los Falsos Amigos en ese contraste léxico de esas dos lenguas llegando a la conclusión de que los “Falsos Amigos” son algo más allá de las confusiones que provocan. De ese contacto entre las dos lenguas resultan arcaísmos, variedades diatópicas, regionalismos, incluso largas listas de palabras que están presentes en el lenguaje literario.

Nuestras investigaciones nos llevaron a caminos muy distintos a esa creencia ya que segundo Oliveira (2016) en el diccionario especializado en Falsos Amigos en portugués y español, de cuño más académico encontró solamente un 39,54% de palabras que contengan esas características, también llamados de Falsos Amigos Totales. Frente a un 60,46% de palabras que son las que presentan esa “falsedad” en los días actuales, pero han compartido acepciones de significación en un momento. Uno de los diversos aspectos que nos llama la atención en esta investigación de inicialmente puramente lingüística es que, un abanico más amplio de lecturas literarias sea en lengua materna, sea en lengua española, sería capaz de mínimamente hacer con que los estudiantes pudieran desconfiar de la afirmativa que de “tienen significados completamente distintos”.

En una encuesta que tuvo como intención registrar las observaciones hechas durante los últimos 5 años en el curso de formación de profesores de español de la Universidad de Brasilia, pude comprobar que hay rasgos muy específicos que asocian las cuestiones sociales a la falta de lectura no obligatoria por parte de los estudiantes. Pero, a la vez, observamos que algunos elementos mencionados por ellos, no son más que reflejo de una cultura de lectura que está todavía por construirse.

Los treinta estudiantes que contestaron la encuesta son del curso de Letras- Español y cuatro de ellos, siguieron los estudios en el curso de Letras- Portugués y uno de ellos, el posgrado en Maestría en Lingüística Aplicada. La mayoría ya concluyó más de la mitad del curso y también obtuve la participación de egresos de la carrera de docente en español: lengua y literatura.

Solamente el 20% no trabajaba mientras frecuentaba el curso nocturno de la universidad y calcula que se dedica a una media de 2 ó 4 horas de lecturas diarias para temas extrauniversitarios. Todos leen en español y el 33% calcula haber leído más de 20 libros durante el curso, otro 33% calcula haber leído incluso menos de 5 obras y el restante calcula haber leído entre 6 y 20. También hay el 10% que afirma haber leído solamente artículos científicos. Con relación a haber leído obras no obligatorias, la mayoría dice haber leído o intentado hacerlo (83%).

La necesidad de encontrar textos en lengua española, o incluso obras que puedan servir de apoyo para el desarrollo de las competencias lingüísticas en español, no parecen estar claras o servir de suficiente motivación para las lecturas en lengua extranjera.

Por otra parte, comprueba nuestras afirmaciones anteriores sobre la pequeña indicación por parte de los profesores que no son de la literatura. Con relación a posibles indicaciones literarias por parte de los profesores de lenguas nos indican que solamente la mitad de ellos les indicaron obras literarias.

La continuidad de la búsqueda por conocimiento fuera de las clases no parece triunfar del modo como deseáramos los profesores, ya que el 48% afirma no estar leyendo ninguna obra en lengua española actualmente, datos registrados entre los informantes que todavía están cursando la carrera y los egresos.

Entre estos, solamente 3 supieron decir el nombre de las últimas 5 obras obligatorias que hab leído, pero con relación a las obras no obligatorias, solamente 2 indican haber leído de manera voluntaria una obra, en español.

Percibimos que:

Son escasas las referencias a los textos fuente de las clases teóricas. Las explicaciones se centran en los conceptos. Los textos no suelen estar presentes en las clases, lo que está presente en la clase es la palabra del profesor, su interpretación y su conceptualización. Estienne (2005)

Constataciones como las de Estienne (2005) en una investigación en la que observa el quehacer docente dentro del sistema universitario nos lleva a una tomada de postura en la que, algo que puede parecer a primera vista un sencillo detalle, es la omisión transmitida culturalmente a los estudiantes que desconocen el “detalle” del nombre de obras y autores.

Finalmente, nos acercamos a la percepción de que hay un aire de conformidad con lo poco que se lee y que, aunque la cantidad de información sea en un caudal más fluido actualmente que en las dos décadas anteriores, ella no parece tener la fuerza suficiente de seducir a los estudiantes, potenciales lectores en el actual mundo de las prisas.

Razones como poco material, precio de los libros, falta de tiempo, falta de la cultura de aprender, falta de motivación, falta de autonomía para la lectura, "la vida por detrás de las pantallas" aparecen en la encuesta y también se menciona el hecho de que la forma con que los profesores indican las obras o hacen síntesis sobre ellas influye en la decisión del estudiante en seguir leyendo o incluso en buscar otras obras relacionadas a los mismos autores indicados por nuestros colegas profesores, no mencionando la posibilidad deseable de encontrar autores que ni siquiera han sido indicados.

La responsabilidad no puede restringirse a los profesores. Aunque, Estienne e Carlino (2006) nos llaman la atención para nuestra responsabilidad como docente, preconizando que:

(...) no depende solamente del pasaje de un estado de menor a mayor madurez o autonomía, en forma natural y automática, sino de un proceso de aculturación a través del cual los conocimientos, las normas las representaciones, las convenciones, son apropiados y significados por los nuevos integrantes, con la guía y el andamiaje de quienes ya pertenecen y actúan en ese ámbito y tienen el específico rol de enseñar. Estienne e Carlino (2006)

Tenemos la responsabilidad de las fuentes, del un camino de orientación que nos cabe principalmente por nuestra formación, nuestro quehacer docente y nuestra experiencia en planificar, proponer, exponer y dialogar.

Pero, merece señalar que hay un proceso cultural carente de revisión de sus posturas principalmente en las casas que, diferentemente de entonces tienen acceso por lo menos a un teléfono móvil con la posibilidad de visualizar textos con llegada impensable para una sociedad de bajo poder de adquisición.

Sin embargo, en nuestra labor docente nos cabe hacer el “esfuerzo” de ir más allá de las dichas obligaciones de contenido y agregar a ellas el elemento del extraclase, de una cierta alimentación para su bagaje cultural y de conocimientos no necesariamente académicos, ni por eso menos importantes.

Además de adquisición de léxico (mi interés personal), descubrimiento de otros mundos y conocimientos, encuentro con nuestras propias raíces, está también la posibilidad de encuentro con el placer de leer.

REFERENCIAS:

Carlino, Paula (2002). ¿Quién debe ocuparse de enseñar a leer y a escribir en la universidad? Tutorías, simulacros de examen y síntesis de clases en las humanidades. *LECTURA Y VIDA*, 23 (1) 6-14.

Echevarría Martínez, M^a Ángeles, (2006) ¿Enseñar a leer en la universidad? Una intervención para mejorar la comprensión de textos complejos al comienzo de la educación superior. *Revista de Psicodidáctica* [en línea] 2006, 11 [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2018] Disponible en:<http://www.redalyc.org/html/175/17511202/>

Estienne, Viviana y Carlino, Paula (2005). Leer en la universidad: enseñar y aprender una cultura nueva. En Congreso Internacional de Promoción de la lectura y el libro. Buenos Aires: OEI, Fundación El libro y Ministerio de Educación. [Fecha de consulta: 31 de mayo de 2018] Disponible en:<https://www.academica.org/paula.carlino/153.pdf>

Oliveira, Valéria de Paiva. (2016) Desmistificando os “falsos” Falsos Amigos. Producción de iniciación científica en la Universidad de Brasília, bajo dirección de Janaína Soares Alves. UnB, Brasília: 2016.

**A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E ESCRITA
POR CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO
FUNDAMENTAL, DE BELÉM DO PARÁ, BRASIL,
DA OBRA LITERÁRIA MENINA BONITA DO LAÇO
DE FITA**

LORENA BISCHOFF TRESCASTRO

A REPRESENTAÇÃO IMAGÉTICA E ESCRITA POR CRIANÇAS DO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL, DE BELÉM DO PARÁ, BRASIL, DA OBRA LITERÁRIA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

I. INTRODUÇÃO

O presente estudo é um dos desdobramentos de uma pesquisa de doutorado, realizada pela primeira autora deste artigo, cujo objetivo foi estudar textos escolares, escritos por crianças, em atividades de escrita mediadas pela recepção oral, recepção visual e leitura de questões, a fim de investigar a condição de produção que possibilita a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos. Da análise dos textos das crianças escritos a partir dessas três mediações de leitura, constatamos que a leitura de textos imagéticos favoreceu a construção de diálogos e a escrita de textos mais criativos do que reprodutivos (Trescastro 2017). Tais achados nos provocaram a investigar na mediação de leitura, por andaimagem, a representação imagética e escrita por crianças dos três primeiros anos do Ensino Fundamental, mais especificamente, neste trabalho, evidenciando as características étnicas da personagem da obra ‘Menina bonita do laço de fita’, de Ana Maria Machado.

Nos livros infantis, convivemos com signos visuais escritos e/ou imagéticos. Neles, comumente, há uma história contada pelo autor em uma narrativa escrita e outra contada pelo ilustrador em uma narrativa de imagens. Nesse caso, como as crianças ao realizarem a atividade de leitura de uma obra literária com tais características se apropriam da(s) história(s) lida(s) nas palavras e nas imagens? Uma maneira para dar visibilidade a tal apropriação é pedir para as crianças desenharem e escreverem a história que foi lida pela professora em uma atividade de leitura coletiva, em que a turma se constituiu em um auditório social, ou em uma atividade individual na qual a criança ao manusear o livro fez a leitura por si mesma.

Em nosso trabalho, escolhemos a obra Menina bonita do laço de fita, para realizar a leitura para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém - PA, Brasil, composta por 20 crianças de 8-9 anos de idade, sendo 11 meninas e 9 meninos. Foi adotada para a leitura literária a metodologia por andaimes, desenvolvida por Graves e Graves (1995), segundo esses autores, a experiência de leitura por andaimes permite à criança resolver um problema, realizar uma atividade ou alcançar uma meta que ainda não é capaz de realizar sozinha. A obra tem por personagem principal uma menina negra, cujos traços étnicos são evidenciados na narrativa. Tomamos as vinte produções com desenhos e escrita da história pelas crianças como *corpus* de análise deste estudo. Na análise, buscamos focalizar na produção de desenhos e escrita infantil a representação dos traços étnicos (ou não) da personagem.

Para fins de apresentação, organizamos o artigo em três seções. Na primeira seção, abordamos as bases teóricas e metodológicas que fundamentam a análise da produção de desenhos e escrita das crianças, em sua dimensão discursiva, cujos enunciados estão impregnados de múltiplos sentidos. A segunda seção apresenta os procedimentos metodológicos da mediação de leitura por andaimagem da obra Menina bonita do laço de fita, descrevendo as atividades das três etapas da metodologia: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (Fitzgerald; Graves 2005). Na terceira seção, analisamos o *corpus* da pesquisa com a finalidade de compreender as representações imagéticas e escritas da personagem Menina Bonita na produção das crianças, destacando a etnicidade da personagem. Por fim, teceremos as considerações finais.

II. FUNDAMENTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Neste estudo, fundamentado nos pressupostos de Bakhtin (2003), tomamos os desenhos e a escrita das crianças como um enunciado, cuja produção de textos se deu em resposta à leitura de outro texto que foi um livro literário. Assim, em uma dimensão discursiva, esse enunciado é visto como a réplica de um diálogo, uma vez que se constitui em uma resposta dada ao discurso que o antecedeu, no caso a leitura da obra *Menina bonita do laço de fita*, cuja história, criada por autora Ana Maria Machado e ilustrada por Claudius, chegou até as crianças pela voz da professora que leu a história e também mostrou as imagens das ilustrações às crianças, página a página, iniciando pela leitura da capa. As crianças realizaram no decorrer da atividade, simultaneamente, dois movimentos de leitura: um da história ouvida e outro pela visualização das imagens.

Esses dois movimentos de leitura se tornaram possíveis porque, na mediação de leitura, a professora deu voz ao texto escrito na obra e apresentou as ilustrações da obra às crianças. Além disso, agregar elementos não verbais (texto imagético) e verbais (texto escrito) se constitui em uma tendência editorial e cultural das obras literárias infantis contemporâneas. Sobre recursos não verbais em obras literária, Colomer (2014: 317) explica que eles “revelam uma dualidade de funções entre a ajuda à leitura e à experimentação”. Isso porque as imagens na obra literária tanto podem liberar o texto de aspectos descritivos, poupando, por exemplo, o detalhamento das ações de personagens quanto esta suposta simplificação pode instigar a imaginação infantil que passa a completar as possíveis lacunas do texto ou possibilitar novos contornos à narrativa a partir da leitura das imagens. A esse respeito Colomer (2014: 317) argumenta que “os recursos não verbais são usados para estabelecer um discurso complementar ou aparentemente contraditório com o do texto e para incluir a participação do leitor na construção da obra ou nos jogos que dela se derivam”.

Após a atividade de leitura, as crianças foram solicitadas a escreverem e a desenharem a história. A escrita e o desenho são enunciados produzidos em resposta a enunciados que os antecedem. Na compreensão de um enunciado, a criança em uma atitude responsiva produz seu próprio discurso, ou seja, seu desenho e sua escrita. Se enunciado é um elo de uma cadeia discursiva, ele só pode ser compreendido no interior dessa cadeia (Bakhtin 2003). Compreender o enunciado de outra pessoa requer uma orientação específica do interlocutor em relação a ele, então, é necessário que o interlocutor encontre a posição desse enunciado em particular no contexto de suas significações anteriores. Assim, a análise dos desenhos e da escrita das crianças carece do estudo da obra literária lida à turma e das condições de produção na mediação de leitura por andaimagem.

O acesso à escrita pela literatura é um bom andaime para a formação do leitor literário e aprendizagem da leitura (Colomer 2007). Primeiramente, escolhemos uma obra literária infantil que reunisse uma narrativa escrita e ilustrada e proporcionasse o trabalho com o tema da etnicidade, cuja história pudesse ser lida no texto escrito e nas ilustrações. Depois, planejamos a atividade da mediação de leitura por andaimagem em três momentos, compreendendo atividades de pré-leitura, durante a atividade de leitura e após a leitura (Fitzgerald; Graves 2005). Metodologicamente, nas práticas escolares, “os sujeitos precisam ser mediados e, intencionalmente, ensinados sobre como proceder nas diferentes etapas do processo de leitura” (Amarilha e Freitas 2016: 36). Textos lidos em sala de aula podem ser ‘andaimes’ para favorecer a aprendizagem da escrita pela criança, da ampliação de vocabulário, da compreensão da estrutura da narrativa e dos elementos estáveis dos textos, assim “depois que as crianças aprenderem como é que se escreve um texto, de modo autônomo, a leitura da história pelo(a) professor(a) não será mais necessária à escrita de textos” (Trescastro 2017: 137).

Para Vigotsky (2009: 105), desenhar “é um tipo predominante de criação na primeira infância”. A criança ao escrever e desenhar tanto reproduz elementos do texto lido quanto omite ou introduz elementos novos à sua produção que ao se atualizar é sempre nova. Ao analisarmos os textos infantis, buscaremos neles pegadas do discurso do texto lido e outras pegadas acrescidas pela interlocução da criança com a palavra da autora e as imagens do ilustrador. Isso porque, em uma perspectiva bakhtiniana, o enunciado da criança responde a enunciados passados e produz respostas futuras. Na enunciação, a cada palavra do outro, como uma réplica do diálogo, fazemos corresponder as nossas palavras. No entanto, enquanto um discurso social, nossa palavra é sempre impregnada da palavra de outrem (Bakhtin 2009).

Compreendemos que tanto o desenho quanto a escrita são produzidos por crianças, enquanto sujeitos, que na escola ocupam a posição social de aluno, cujos discursos estão impregnados de sentidos socialmente elaborados, pois são discursos produzidos em interlocução com outros discursos, trazendo marcas de memórias discursivas, que carregam saberes de diversas vivências na e fora da escola e que se materializam na produção gráfica. Neste sentido, a metodologia da pesquisa, de caráter sócio-histórico-cultural, nos leva a entender que as crianças, enquanto sujeitos históricos e sociais, dialogam com uma multiplicidade de vozes em diferentes enunciados e contextos de vida (Bakhtin 2009). Portanto, em uma relação dialógica, buscamos conhecer os múltiplos sentidos da produção de enunciados dos sujeitos da pesquisa, concebendo que não há apenas uma voz, mas um entrecruzamento de vozes no discurso que a criança produz. Por isso, buscamos compreender os discursos/enunciados produzidos na mediação de leitura, de modo contextualizado, para então compreender os sentidos dados à leitura da obra literária por meio da escrita e do desenho, destacando aspectos da etnicidade.

III. MEDIAÇÃO DE LEITURA POR ANDAIMAGEM DA OBRA MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA

A mediação de leitura por andaimagem utilizada para a atividade de leitura da obra Menina bonita do laço de fita foi a metodologia por andaimes, desenvolvida por Graves e Graves (1995). Segundo esses autores, a experiência de leitura com andaimes permite à criança resolver um problema ou realizar uma atividade, com apoio, que não poderia realizar por si mesma de modo autônomo. Essa metodologia defende que a mediação deve partir das inferências desenvolvidas pelos aprendizes, para que, então, eles possam chegar a um novo conhecimento. Na leitura de obras literárias infantis que trazem texto escrito e ilustrações, “a linguagem referencial (as imagens) constitui andaime relevante, por auxiliar o leitor na compreensão” (Amarilha e Freitas 2016: 51). Os textos literários, dada a sua diversidade, oferecem à criança a possibilidade de conhecer e interpretar a diversidade social e cultural produzida historicamente. Assim, ao colocar à disposição da criança conhecimentos da cultura escrita, os livros infantis cumprem um papel essencial na educação da criança.

FIGURA 1 – CAPA DO LIVRO



Fonte: Acervo pessoal, 2017

Na obra *Menina bonita do laço de fita* (Figura 1), em 23 páginas, Ana Maria Machado conta a história de uma menina bonita, com olhos parecidos com duas azeitonas pretas e cabelos enrolados e negros. Sua mãe fazia trancinhas e enfeitava com fitas coloridas o cabelo da menina. Ela ficava parecida com uma princesa Africana. Do lado da casa da menina morava um coelho branco, de orelha cor de rosa e olhos vermelhos. O coelho achava a menina linda e queria saber o segredo para ela ser tão pretinha. Quando o Coelho perguntava para ela seu segredo, ela inventava uma história. A história da tinta, a do café, a da jabuticaba, a da feijoada, e o coelho acreditava. Até que ele encontrou uma coelha pretinha para se casar. Eles tiveram filhotes brancos, cinzas, pretos, malhados e uma coelhinha bem escura que era afilhada da menina bonita. Quando esta coelhinha saía de laço colorido no pescoço e alguém perguntava qual era o segredo para ser tão pretinha, ela respondia que era conselho da mãe da sua madrinha.

A história, ilustrada por Claudius com imagens que passam de uma página a outra, destaca traços da etnicidade da menina e sua interação com o coelho que era diferente dela. O texto apresenta um vocabulário racial, com palavras como *preta, pretinha, mulata, negra, negros, escura, pretume...* e expressões como: *azeitonas pretas, pelo da pantera-negra, Terras da África...*, cujo trabalho com a obra pode favorecer o letramento racial (Schucman 2015). O trabalho com essas palavras, pela via da literatura na escola, é relevante porque permite uma abordagem cultural desprovida de preconceitos, pois “falar uma língua é assumir um mundo, uma cultura” (Fanon 2008: 50). Além do nome da autora, do título da história e o nome do ilustrador, a capa do livro traz a imagem dos protagonistas da história, a saber, a menina bonita à esquerda; e o coelho branco à direita da capa, evidenciando suas características contrastantes, pois, na imagem, a menina é negra e o coelho é branco.

Apresentamos, no Quadro 1, as etapas da mediação de leitura por andaimagem da obra literária *Menina bonita do laço de fita*.

QUADRO 1: ETAPAS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA POR ANDAIMAGEM

Pré-leitura:

- a) Questionamentos aos sujeitos leitores: A professora mostrou a capa do livro e perguntou: ‘Alguém conhece este livro?’. Os vinte alunos levantaram a mão e/ou disseram: ‘sim’. A professora fez outra pergunta: ‘Qual é o nome desta história?’. E as crianças responderam em uníssono: ‘Menina bonita do laço de fita’.
- b) Informações da autoria da obra: A professora falou sobre a autora e o ilustrador. Ana Maria Machado já publicou mais de 100 livros e recebeu muitos prêmios. Ilustrações são os desenhos do Claudius. E depois fez a leitura da biografia da autora e do ilustrador (p. 24).
- c) Combinados para leitura: A professora disse à turma que iria ler e mostrar as imagens e, depois da leitura, eles iriam desenhar/ilustrar e escreve a história.

Durante a leitura:

- a) A professora leu a história e foi mostrando as ilustrações página a página. No decorrer da leitura, a professora caminhou entre as carteiras dos alunos na sala e as crianças ficavam atentas à história e admiradas com as ilustrações.

Pós-leitura:

- a) A professora conversou, brevemente, sobre a história lida. Foi desnecessário se demorar na reconstituição da narrativa porque a história já era conhecida das crianças.
- b) A professora pediu para os alunos escreverem um texto da história e depois o desenho do texto.
- c) Quando as crianças terminaram a escrita e a ilustração da história, foram entregando o texto à professora.

Fonte: Pesquisa de Campo, 2018

Conforme Fitzgerald e Graves (2005), o trabalho com os textos literários deve ser desenvolvido pelos professores nos momentos de planejamento e implementação. No planejamento, o professor deve planejar suas ações, considerando o perfil dos alunos, a adequação do texto à faixa etária, aos interesses e ao nível de escolarização dos alunos, selecionando uma obra em virtude de suas potencialidades no trabalho com o texto. A implementação da leitura deve ser feita em três etapas. Na pré-leitura deve ser realizada com o objetivo de motivar os sujeitos, criar expectativas sobre o texto, ativar seus conhecimentos prévios, fazer uma abordagem do vocabulário e fornecer sugestão das estratégias de compreensão, entre outros. A segunda etapa é a atividade de leitura, propriamente. Essa leitura pode ser realizada de várias formas: silenciosa, guiada, em voz alta pelo professor, oral pelos alunos, modificando o texto. Na terceira etapa de pós-leitura, o professor propõe uma atividade para os alunos organizarem e sistematizarem o que compreenderam do texto, pode ser um momento de reflexão, de questionamento e de discussão. Essa etapa é fundamental para que o professor proponha atividades criativas que provoquem o aluno a pensar sobre o texto e a estabelecer uma relação com sua realidade.

Como se vê, a organização das condições de leitura para que as crianças interajam com o texto literário é parte integrante do trabalho pedagógico do professor. A mediação de leitura por andaimagem prescinde da atuação do professor que, além de ter escolhido o livro a ser trabalhado, segue um roteiro de leitura previamente delineado. A esse respeito, Brayner (2005) alerta para o fato de que em encaminhamentos pedagógicos desse tipo entre o texto literário e o leitor se interpõe um leitor, o professor, que ao planejar e encaminhar a atividade de mediação de leitura propõe sua própria leitura e sua própria interpretação do texto ficcional. No entanto, a interação com a obra literária desperta nas crianças “uma forma de expressão de sua experiência e de sua relação com o mundo que lhes era desconhecida” (Vigotsky 2009: 72), pois entre o autor e o ilustrador da obra e o professor leitor do livro, na atividade de mediação de leitura na sala de

aula, se interpõe outro leitor que é a criança que recebe a obra e a compreende com base em conhecimentos prévios que lhes são próprios.

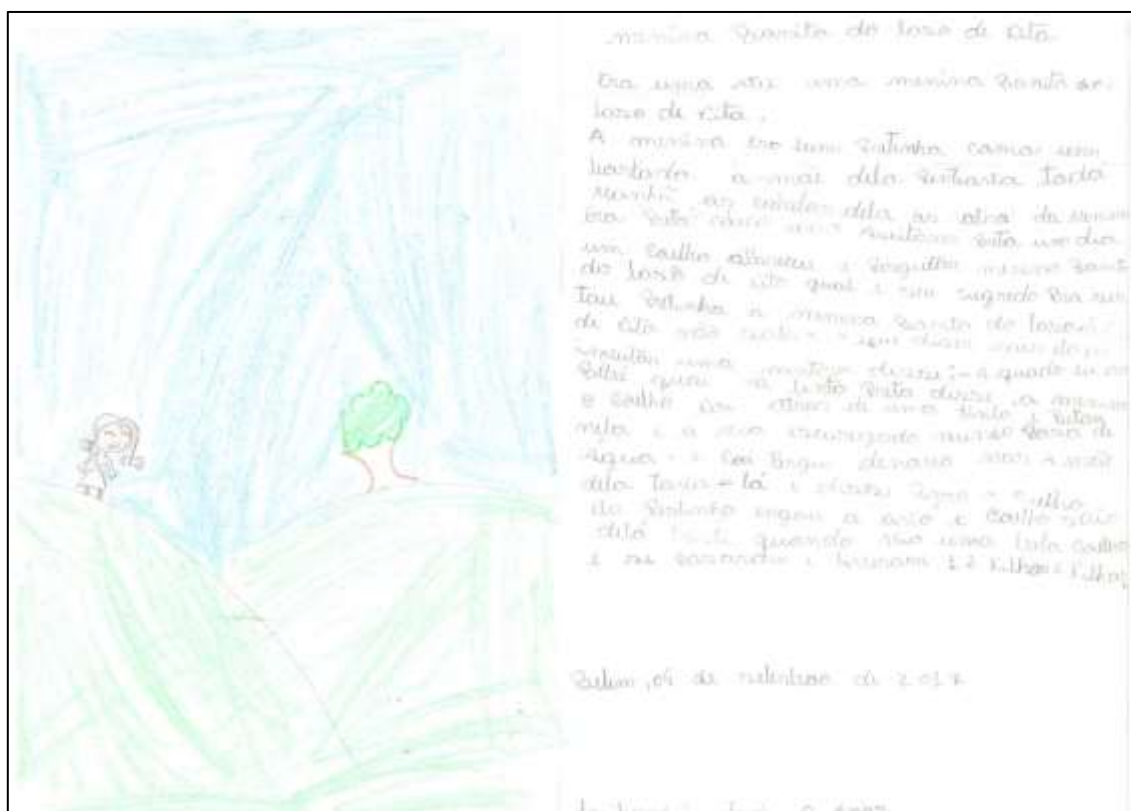
IV. REPRESENTAÇÕES IMAGÉTICAS E ESCRITAS DA PERSONAGEM NA PRODUÇÃO DAS CRIANÇAS

Bakhtin (2009: 98-99) esclarece que “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida”. Nesta perspectiva, na análise, tomamos os desenhos e os textos das crianças como um discurso e partimos do pressuposto de que toda palavra está impregnada de sentidos. Para Góes e Gontijo (2017: 226), “ao elaborarem graficamente os textos, as crianças respondem e revelam, a partir de seus registros, suas vivências, inquietudes, desejos, necessidades e também mostram sua criatividade”.

A obra literária lida às crianças tem por personagem principal uma menina negra (Figura 1), cujos traços étnicos são evidenciados na narrativa. Na análise, buscamos focalizar na produção de desenhos e escrita infantil a representação ou a omissão dos traços étnicos da personagem. Essa é uma forma de se tratar, pela via da literatura e da educação escolar, a etnicidade com as crianças nas práticas escolares.

Para ilustrar a análise, selecionamos do *corpus* duas produções infantis, as quais apresentamos a seguir: a imagem da produção original (Figuras 1 e 2) e a versão normalizada (Transcrições 1 e 2) para dar legibilidade à leitura do texto produzido pela criança.

FIGURA 2 – PRODUÇÃO DA CRIANÇA (LILIANE, 8 ANOS)



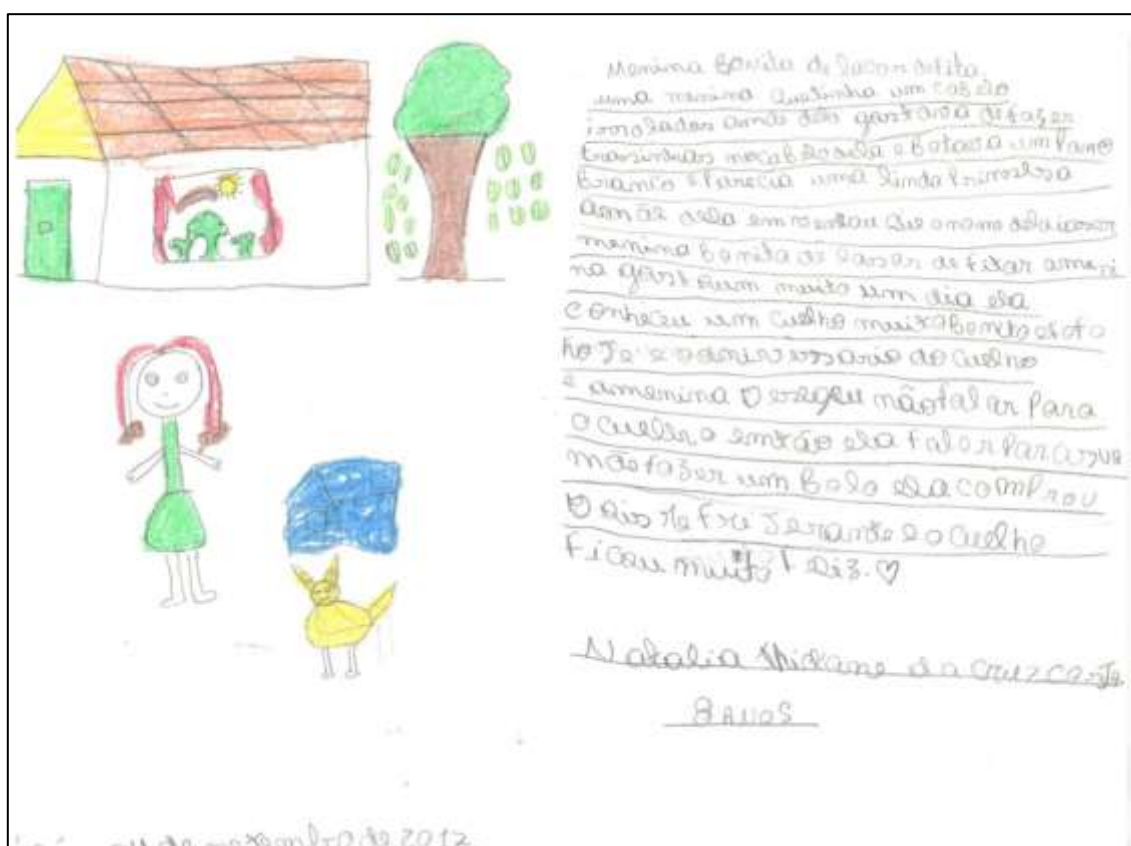
Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

TRANSCRIÇÃO NORMALIZADA DO TEXTO DA FIGURA 2

Menina bonita do laço de fita

Era uma vez uma menina bonita do laço de fita.
A menina era bem pretinha como uma leoparda. A mãe dela penteava toda manhã os cabelos dela. Os olhos da menina eram pretos como uma azeitona preta. Um dia um coelho apareceu e perguntou:
- Menina bonita do laço de fita, qual é seu segredo para ser tão pretinha?
A menina bonita do laço de fita não sabia o que dizer, mas ela inventou uma mentira.
- Quando eu era bebê caí a tinta preta, disse a menina.
O coelho foi atrás de uma tinta e se pintou nela. Ele havia escorregado numa poça de água e foi perguntar de novo, mas a mãe dela estava lá e disse para o coelho:
- Ela é pretinha igual a avó.
E o coelho saiu de lá triste, quando viu uma bela coelha e se casaram e tiveram doze filhas e filhas.

FIGURA 3 – PRODUÇÃO DA CRIANÇA (NATALIA, 8 ANOS)



Fonte: Pesquisa de Campo, 2017

TRANSCRIÇÃO NORMALIZADA DO TEXTO DA FIGURA 3

Menina bonita do laço de fita

Uma menina que tinha um cabelo enrolado, a mãe dela gostava de fazer trancinhas no cabelo dela e botava um pano branco e parecia uma linda princesa.

A mãe dela inventou que o nome dela ia ser Menina Bonita do Laço de Fita. A menina gostou muito. Um dia ela conheceu um coelho muito bonito e fofo. Hoje é o aniversário do coelho e a menina resolveu não falar para o coelho. Então, ela falou para sua mãe fazer um bolo. Ela comprou dois refrigerantes. O coelho ficou muito feliz.

Quanto à etnicidade da personagem, as imagens do livro mostram a menina bonita negra, pintada na cor marrom, mas a maioria dos desenhos das crianças traz a menina branca. Dos vinte desenhos das produções infantis que compõem o *corpus*, catorze crianças apresentaram a menina branca, cujo desenho feito em papel branco não ganhou nenhuma cor; em seis desenhos a face da menina bonita foi pintada, destes, três rostos foram pintados na cor marrom, assemelhando-se à ilustração da personagem na obra literária e em três desenhos a face foi pintada na cor rosa. Mesmo a criança visualizando a personagem negra nas ilustrações do livro, o que predominou em seus desenhos foi o apagamento desta marca de etnicidade da personagem (Figuras 2 e 3), cuja ilustração da personagem foi produzida com a face rosada e não na cor marrom, como nas ilustrações do livro.

Segundo Vigotsky (2009: 107), ao desenhar, a criança “desenha o que sabe sobre a coisa; o que parece mais essencial na coisa, e não aquilo que vê ou o que imagina sobre a coisa”. Seus desenhos trazem interpretações próprias e não apenas reproduzem fielmente o que foi visualizado nas ilustrações da obra literária. No entanto, traços das características da etnicidade da personagem foram registradas nos textos escritos pelas crianças, como se vê no texto de Liliane que escreveu em seu texto (Figura 2) “A menina era bem pretinha como uma leoparda”; “Os olhos da menina eram pretos como uma azeitona preta”; e no texto de Natalia (Figura 3) que escreveu “tinha um cabelo enrolado”. Aliás, as características étnicas do cabelo foram retratadas nos desenhos, pois as meninas estão de trancinhas como a personagem menina bonita na capa do livro de histórias (Figura 1), tal característica se repetiu nas ilustrações das páginas. Pelos seus desenhos e escrita, parece que é o cabelo uma característica de etnicidade mais visível para as crianças do que a cor da pele.

As identidades raciais são aprendidas e resultam das práticas sociais. O trabalho educacional se constitui em uma prática social, quando a escola realiza um trabalho de leitura com esse tipo de livro está contribuindo para a compreensão da etnicidade, denominada, por Schucman (2015), letramento racial. Isso se confirma no que nos diz Fanon (2008: 15), para ele, “o caminho lógico é examinar a linguagem, na medida em que é através dela que criamos e vivenciamos os significados. Na linguagem está a promessa do reconhecimento; dominar a linguagem, um certo idioma, é assumir a identidade da cultura”.

A obra Menina bonita do laço de fita permite ao professor explorar o vocabulário racial, porque, por exemplo, inclui as seguintes referências à personagem: ‘os cabelos eram bem enroladinhos e bem negros, feito fiapos da noite’ (p.3), ‘a mãe gostava de fazer trancinhas no cabelo dela’ (p.4), ‘ela ficava parecendo uma princesa das Terras da África’ (p.4), ‘filha *pretinha* e linda’ (p.7), ‘tão pretinha’ (p.8). No entanto, quando se deixa de trabalhar esses vocábulos, pode se entender como uma tentativa, ainda que não explícita, de esconder o racismo. Assim, para além da leitura de uma obra literária, entendemos que esse trabalho educativo na escola, onde muitas crianças são negras, pode favorecer um trabalho numa perspectiva antirracista.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo investigou as representações imagéticas e escritas das características étnicas da personagem da obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado, por 20 crianças de 8-9 anos de idade de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede pública municipal de Belém - PA, Brasil. A obra literária foi escolhida porque tem por personagem principal uma menina negra, cujos traços étnicos são evidenciados na narrativa. A análise focalizou na produção de desenhos e escrita infantil tanto a representação quanto a omissão dos traços étnicos da personagem. Como parte dos resultados, verificou-se que a maioria das crianças representou nos desenhos e na produção escrita traços étnicos característicos da menina bonita, com algumas particularidades de apagamento desses traços, principalmente nos desenhos, evidenciando que, na mediação de leitura por andaimagem, foram interlocutoras da narrativa da obra literária.

Os textos escritos e os desenhos das crianças nos mostraram, numa perspectiva bakhtiniana, uma atitude responsiva, pois tomaram parte no debate da temática da etnicidade, seja usando a linguagem do letramento racial (Schucman 2015) seja produzindo um discurso próprio em suas produções, trazendo, inclusive, elementos de suas vivências para sua narrativa. No que se refere à literatura na educação, o estudo mostra que entre o texto literário escolhido e lido pela professora à turma se interpõe um outro leitor - a criança - que interpreta e representa o texto literário tanto de modo reprodutivo quanto de modo singular, indicando, também sua relação com a etnicidade da personagem. Trabalhos de mediação de leitura com textos literários que tratam temáticas como a etnicidade devem ser realizados mais frequentemente nas escolas, esta foi uma tentativa de tomar acento em uma discussão tão necessária à educação de crianças, esperamos que motivem novas elaborações.

VI. REFERÊNCIAS

AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra Cardozo de (2016). Os caminhos da poesia na escola: som, imagem, pensamento. In: AMARILHA, Marly. (org.). *Educação e leitura: desafios e criatividade*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-118.

BAKHTIN, Mikhail (2003). *Estética da criação verbal*. 4.ed. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo:

Martins Fontes.

_____ (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

BRAYNER, Flávio Henrique Albert (2005). Como salvar a educação (e o sujeito) pela literatura: sobre Philippe Meirieu e Jorge Larrosa. *Revista Brasileira de Educação*, n. 29, p. 63-73.

COLOMER, Teresa (2007). *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global.

_____ (2014). *A formação do leitor literário*. 3. Reimp. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global.

GOES, Margarete Sacht; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes (2017). Relações entre desenho e escrita no processo de produção textual. In: *Educação Unisinos*, vol. 21, n. 2, p. 223-232.

FANON, Frahtz (2008). *Pele negra, mascaras brancas*. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA.

FITZGERALD, Jill; GRAVES, Michael F. (2005). Reading supports for all. In: *Educational Leadership*, vol. 62, n. 4, p. 68-71.

GRAVES, Michael. F.; GRAVES, Bonnie. B. (1995). The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: *Reading*. April, vol. 29, n.1, p. 29-34.

MACHADO, Ana Maria (2010). *Menina bonita do laço de fita*. 8.ed. São Paulo: Ática.

SCHUCMAN, Lia Vainer (2015). Entrevista com Lia Vainer Schucman por José Tadeu Arantes. 'Quase toda pessoa branca é racista, mesmo que não queira'. In: *Opera mundi*. São Paulo, s.p.

TRESCASTRO, Lorena Bischoff (2017). *Infância, linguagem e educação: o texto escrito por crianças no 3º ano do ensino fundamental*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Pará. Instituto de Ciências da Educação. Belém/UFPA. 242 p.

VIGOSTKY, Lev Semionovich (2009). *Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico*. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática.

**PRÁCTICAS NORMALIZADAS E INVISIBILIZADAS
DE EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA
PRIMARIA**

ELIZABETH ALEJANDRA NUÑEZ DORANTES

PRÁCTICAS NORMALIZADAS E INVISIBILIZADAS DE EXCLUSIÓN Y VIOLENCIA EN LA ESCUELA PRIMARIA

I. INTRODUCCIÓN

En una escuela primaria pública de la Ciudad de México en la cual soy docente de grupo, se reconoce un ambiente complejo en lo concerniente a ambientes de aprendizaje, respeto, confianza y convivencia, debido a que entre los miembros de la comunidad, se dan prácticas frecuentes de discriminación, exclusión y violencia, lo que ocasiona tensiones constantes entre los mismos.

Ante esta situación, se requiere trabajar sistemáticamente para erradicar estas prácticas. Sin embargo, pese a los esfuerzos del colectivo docente realiza para construir ambientes de convivencia en la escuela, pareciera ser que –de manera consciente o inconsciente- de diferentes formas y en distintos momentos, la misma escuela propicia, fomenta e institucionaliza una cultura de exclusión al invisibilizar y naturalizar estas prácticas.

Ante este panorama, me pregunto ¿de qué manera puedo intervenir desde mi campo de acción para favorecer ambientes de convivencia?. A partir de este cuestionamiento, me planteo cuestionar las prácticas de la cultura escolar de la institución en donde laboro, con la intención de visibilizar y desnaturalizar todas aquellas acciones que durante muchos años se han mirado como “normales” y que constituyen actos de exclusión, discriminación y en algunos casos de violencia.

Esta reflexión forma parte de un trabajo más amplio de Investigación Acción, metodología que surge de la necesidad de crear conocimiento educativo desde la propia práctica. De acuerdo con Antonio Latorre (2008), la enseñanza se concibe como una actividad investigadora y la investigación como una actividad autorreflexiva realizada por el profesorado con la finalidad de mejorar su práctica.

La indagación parte de mi experiencia como docente y de la observación sistemática, tanto de mi trabajo con los estudiantes, como de las prácticas escolares más amplias. Para ello he recurrido al uso de una guía de observación, diario de clases y los análisis colectivos que realizamos varios docentes en los seminarios de la maestría, cuya especialidad es la “Pedagogía de la diferencia e Interculturalidad”.

El trabajo se realiza en una escuela primaria pública de la Ciudad de México, de contexto socioeconómico medio, con cierto prestigio en la comunidad escolar debido al trabajo que los docentes llevan a cabo, los resultados que la escuela obtiene en evaluaciones nacionales e internacionales, así como a la participación de los padres de familia y las instalaciones con las que cuenta la escuela. Es una institución de organización completa, que atiende a una comunidad estudiantil de poco más de 400 niños de entre 6 y 13 años, en 14 grupos de 1° a 6° año de primaria, con un colectivo docente de 24 profesores que se desempeñan como profesores de grupo, de Inglés, de Educación Física, promoción de la lectura y como parte del área de gestión, administración y dirección de la escuela.

Para esta reflexión, en un primer momento describo algunos de los elementos que caracterizan la dinámica escolar y las diferentes relaciones que se dan entre los miembros de la comunidad y posteriormente analizo ciertos factores que, considero, influyen para que la dinámica escolar se dé de esta manera, analizando también sus posibles efectos en el aprendizaje, desarrollo y construcción de las identidades de los estudiantes. Dicha reflexión se realiza desde la

mirada del enfoque intercultural, retomando autores como Miguel Ángel Santos Guerra, Pablo Gentili y Beatriz Malik.

II. CULTURA ESCOLAR EN MOVIMIENTO

Durante los últimos años, una preocupación constante del colectivo docente de la escuela en la que trabajo, ha sido el cómo favorecer ambientes de convivencia ya que, de manera constante, observamos en al actuar de los estudiantes actitudes de desprecio, exclusión y agresión hacia el otro. Ante este desafío, durante las sesiones de Consejos Técnicos Escolares (CTE)¹ nos hemos dado a la tarea de plantear propuestas a favor de la convivencia, realizar un plan de acción y llevarlo a cabo, así como valorar el impacto que estas acciones han tenido en la comunidad estudiantil para reforzarlas o reformularlas.

Sin embargo, pese a estos esfuerzos, en la escuela siguen siendo constantes las agresiones entre los estudiantes, así como prácticas discriminatorias, de exclusión e incluso, en algunos casos, se han dado situaciones de acoso. Por lo que me pregunto ¿qué hay detrás de la forma en la que se están relacionando los niños?, ¿qué está sucediendo que los docentes no hemos alcanzado a comprender? y ¿por qué pese a la intervención que estamos haciendo no hemos observado mejoras en la convivencia escolar?

Ante estas interrogantes, resulta necesario indagar en las acciones cotidianas de la escuela las maneras en las que los estudiantes se relacionan.

Durante las actividades escolares, en cada uno de los espacios en donde los grupos trabajan, pueden observarse entre los estudiantes acciones de poco aprecio y respeto por el otro que se manifiestan de diversas formas.

En primer lugar se dan situaciones de abuso psicológico en donde se incluyen insultos verbales o escritos, así como de rechazo, exclusión e incluso discriminación. Por ejemplo, clases en las que las participaciones suelen ser con poco orden, pues los niños gritan para decir lo que piensan, ignoran a quien esté participando y no esperan un turno para participar, situación que refleja que los estudiantes no consideran importante el hecho de escuchar al otro.

Asimismo, muestran dificultad para aceptar que sus compañeros pueden estar de acuerdo o no con otras ideas, al contradecir a algún compañero, interrumpirlo o insultarlo. Aunado a lo anterior, a menudo, cuando se le llama a algún estudiante para platicar con él sobre alguna situación que haya ocurrido, el resto del grupo comienza a culparlo, a insultarlo y a burlarse de él.

Además, se insultan o se lastiman verbalmente y se burlan de características físicas; se excluyen por diversos motivos como lo son el lugar de origen, por sus intereses, sus calificaciones; por sus capacidades físicas, nivel socioeconómico o a la educación de sus padres o los objetos o juguetes que poseen.

Por otro lado se reconocen actitudes de abuso físico y uso inadecuado del material de trabajo, pues con frecuencia buscan hacer uso de cualquier objeto para lastimar a sus compañeros.

¹ El Consejo Técnico Escolar (CTE) es el órgano colegiado de mayor decisión técnico pedagógica de cada escuela de Educación Básica, encargado de tomar y ejecutar decisiones enfocadas a alcanzar el máximo logro de los aprendizajes del alumnado de la misma. Está integrado por el o la directora y el personal docente y de asesoría técnico pedagógica, entre otros, así como el que se encuentra directamente relacionado con los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado. Los Consejos Técnicos Escolares son reuniones mensuales que se llevan a cabo en horario escolar para revisar de forma permanente el logro de los aprendizajes del alumnado e identificar los retos que debe superar la escuela para mejorar sus resultados.

Además, los estudiantes manifiestan constantemente comportamientos violentos frente a los demás, en algunas ocasiones cuando le molesta algo y en otras ocasiones sin razón. Por último, en los salones de clases y demás espacios de la escuela suelen darse situaciones de abuso material o patrimonial, en donde entre los estudiantes se dan tensiones porque alguno tomó las pertenencias de otro sin permiso e incluso en algunos momentos llegan a destruir, esconder, tirar a la basura o desaparecer los objetos de otros.

Ante este panorama me pregunto ¿qué tipo de relaciones se establecen entre los miembros de la comunidad escolar? y ¿de qué manera influyen estas relaciones en el actuar de los estudiantes?.

Es importante primero reconocer que existe preocupación constante de los profesores por apoyar a los estudiantes en la mejora de sus aprendizajes y también muestras de afecto y admiración de los estudiantes hacia sus maestros. Sin embargo, con frecuencia se dan situaciones de exclusión y violencia docentes, pues constantemente se trata al estudiante como a un sujeto sin historia y necesidades particulares, intentando homogeneizar –muchas veces mediante el currículum-, al imponerle patrones de comportamiento y exigirle que avance según los “estándares curriculares”, sin considerar su personalidad, características, ritmo y formas de aprendizaje, limitando con ello su desarrollo y propiciando exclusión, pues todo aquel que no sea “apto” para las actividades que plantea el docente y los contenidos que han de trabajarse según los programas de estudio, será señalado en la escuela.

Además, se observan docentes que en los salones de clases: privilegian a aquellos estudiantes a los que se les facilita adaptarse, comprender los contenidos planteados por los programas de estudio y apartan a aquellos que se les dificulta someterse a las imposiciones de la escuela; docentes que propician la competencia entre los estudiantes en lugar de fomentar el trabajo en conjunto para el logro de un bien común; docentes que segregan y hacen saber a sus estudiantes que a los seres humanos se nos puede clasificar y discriminar según nuestras características y aptitudes, por ejemplo al hacer “el cuadro de honor” en donde se resalta a “los estudiantes más destacados”; docentes que etiquetan a sus estudiantes de acuerdo a las habilidades que han desarrollado en “inteligentes y no inteligentes”, de acuerdo a los estereotipos de género socialmente contruidos (por ejemplo, cuando les enseñan que “hay actividades, actitudes y comportamientos propios para las niñas y otros propios para los niños”), de acuerdo al tipo de familia de donde provienen al mencionar que “pertenecen a una familia ‘normal’ o disfuncional”, a la educación con la que sus padres cuentan, etc.

Además es frecuente que en la escuela primaria los estudiantes falten al respeto a los docentes, por ejemplo nos ignoran, se acercan con actitudes de ira cuando se les pide que escuchen o se les invita a dialogar sobre un acontecimiento ocurrido e incluso nos llegan a insultar o golpear a cuando se encuentran molestos o no están de acuerdo con lo sucedido o con la actividad que se les plantea. Es importante mencionar que estas faltas de respeto se asocian con la actitud negativa de algunos padres de familia hacia los docentes –en gran medida por discursos que el gobierno ha difundido desde hace años en contra de los maestros mediante los medios masivos de comunicación- quienes en muchos de los casos no valoran el trabajo de los docentes y no inculcan en sus hijos el respeto hacia los profesores al no establecer límites ante sus comportamientos y actitudes. Esta situación se refuerza por la vulnerabilidad legal y responsabilidad administrativa que tenemos los docentes como funcionarios públicos, ya que estamos sujetos a sanciones de distinto tipo que a veces son usadas para presionarnos, condicionarnos o incluso amenazarnos si no actuamos como los padres de familia piensan que debemos hacerlo. De esta manera, nuestro derecho a ser respetados por estudiantes y padres de familia frecuentemente es violentado.

Otro aspecto a revisar, está vinculado a las relaciones que se establecen entre los propios docentes, pues si bien es cierto que la mayor parte de las actividades que se realizan en la escuela se organizan y llevan a cabo de manera colaborativa, también es cierto que durante la convivencia diaria se presentan dificultades que generan tensiones entre nosotros.

Otro aspecto de este análisis, es la relación que se establece entre los niños y los padres de familia. En este sentido, se observa que la mayor parte de los padres se muestran autoritarios frente a sus hijos y en diversas ocasiones les expresan que “tienen que obedecer lo que ellos les soliciten por la simple razón de que son sus padres quienes están dando la indicación”. Asimismo, los padres de familia dan este argumento a los niños cuando se les solicita que, por ejemplo, atiendan a las indicaciones de sus profesores, al decirles “Tienes que obedecer a tu maestro porque en la escuela es la autoridad”, situación que por un lado quita voz y voto al niño, que se ve limitado al cuestionar o pretender expresarse libremente y por el otro le muestra que “ser autoritario es válido”.

Un aspecto más, es la relación entre la escuela-docentes y los padres de familia, en la que puede observarse que muchas veces se excluye a los padres en los proyectos de mejora que se llevan a cabo, pues no se les considera como participantes importantes para el logro de los propósitos educativos con sus hijos. Esta situación dificulta un trabajo colaborativo entre los docentes y familias para fortalecer el trabajo con los niños negando, la posibilidad de enriquecer las prácticas educativas con sus aportaciones.

Finalmente, es importante resaltar que estas relaciones de desigualdad se reflejan también entre las autoridades de la escuela y docentes. Baste hablar de las imposiciones de las autoridades escolares a los docentes para realizar cierta actividad o dejar de hacerla, cuando muchas veces éstas no tienen un sentido pedagógico ni el propósito de desarrollar de una manera ética y crítica las capacidades de los niños. Por ejemplo, la obligación de la de la “lectura de velocidad” aún cuando se ha comprobado que lo esencial no que un estudiante codifique y enuncie determinado número de palabras en un minuto, sino que al finalizar la lectura pueda comprender lo que leyó y sea capaz de utilizar la lectura para participar de la vida social, escolar y comunitaria. Este tipo de imposiciones constituyen una forma de excluir la voz del docente, pues no se le considera como un profesional que puede y debe aportar de sus conocimientos y experiencia para la mejora de los ambientes de aprendizaje en la escuela, sino como un simple operador de instrucciones que alguien más le da.

Estos ejemplos de prácticas de ejercicio de poder vertical que se dan en la escuela, de manera consciente o inconsciente fomentan e invisibilizan la discriminación, la exclusión y las desigualdades sociales, puesto que se normalizan acciones de imposición, escaso reconocimiento y respeto por los derechos del otro y se asume que es “normal” que una opinión, pensamiento o acción sea más valiosa, importante o válida por el hecho de provenir de una u otra persona, según el papel que ocupa en la estructura jerárquica de la escuela.

III. LA ESCUELA QUE EXCLUYE

Como puede apreciarse, la cultura escolar da cuenta de múltiples manifestaciones en las que, mediante las acciones, se aprende a excluir y discriminar, esto si se considera que la propia escuela es símbolo de discriminación institucional, debido a su organización jerárquica.

Una escuela excluye y discrimina cuando privilegia a aquellos docentes que “cumplen al pie de la letra con las indicaciones que se dan en dirección”, aun cuando éstas no estén acordes a las necesidades de su trabajo y su grupo y señala a aquellos docentes que cuestionan las indicaciones que se dan y opinan que estas decisiones deben tomarse de manera colegiada; premia

a aquellos estudiantes a los que se les facilita el aprendizaje y menosprecia a aquellos a los que se les dificulta el logro de los “estándares curriculares”; por lo general, muestra a la comunidad escolar la participación de los “estudiantes destacados” durante las ceremonias y festivales; premia al que se une a la homogeneización y castiga al que es diferente en cuanto a forma de pensar, vestir, aprender, ser, creer o hacer; “etiqueta” a sus estudiantes y docentes, según lo que pueden lograr y las capacidades que tienen desarrolladas; una escuela que, mediante el currículum, pretende imponer un “pensamiento único” a la comunidad escolar y aísla a todo aquel que no se integre o se le dificulte integrarse a dicho trabajo; una escuela que niega la idea de que los estudiantes pueden desarrollar sus capacidades y virtudes yendo más allá del currículum, pues todo aquel conocimiento que tengan y que no esté en los programas de estudio, para la escuela no sirve y por tanto, no es valorado; una escuela que niega la posibilidad de establecer un diálogo permanente entre los distintos miembros de la comunidad para trabajar por un bien común.

Estas prácticas de ejercicio de poder vertical, que anulan la voz “del otro”, se dan entre los distintos grupos que la conforman. Sin embargo, resulta de vital importancia analizar los distintos factores que influyen para que se dé esta situación.

Un primer elemento que influye en la dinámica descrita, es la cultura escolar que se ha construido, entendiéndola como aquella “compuesta de reglas, costumbres y tradiciones no escritas, normas y expectativas que permean todo: la manera en que gente actúa, en la que se expresa, en la que se relaciona con los demás, cómo se viste, de qué habla, si busca o no ayuda en sus colegas...” (Deal y Peterson 2009, citando por Elías, 2015, p.287).

Cada escuela se constituye como un espacio en donde convergen diversas formas de pensar, de ser, de actuar y de comprender el mundo. Esta diversidad, mediante la convivencia cotidiana, va creando una cultura escolar que caracteriza a dicho espacio en determinado lapso de tiempo, así como a las relaciones que se dan dentro del mismo y que posteriormente se van difundiendo entre la comunidad escolar. Pues, si bien es cierto que la escuela se ve influenciada por el contexto que la rodea, también es cierto que la escuela influye, en los miembros de la comunidad escolar y en la comunidad en la que se encuentra, pero ¿qué cultura caracteriza a la escuela en donde laboro?.

En la Escuela Primaria se observa una cultura escolar en la que existe preocupación constante por recuperar un “nivel académico alto”, puesto que era considerada por las autoridades, docentes, padres de familia, estudiantes, miembros de la comunidad y otras escuelas, como “la mejor de la zona”. Esta apreciación se sustentaba en los resultados que la escuela solía tener en pruebas estandarizadas de los aprendizajes aplicadas a nivel internacional y en concurso nacionales, así como en el reconocimiento que autoridades, padres de familia y estudiantes hacían y, en algunos casos siguen haciendo, del trabajo del colectivo docente, pues consideraban que en la escuela “había muy buenos maestros” y por cuestiones geográficas, socioeconómicas y de infraestructura, no contemplaban a las otras escuelas públicas cercanas.

En los últimos dos ciclos escolares esta visión de la escuela se modificó, pues ya no ha obtenido los mismos resultados y las autoridades -en este caso la dirección de la escuela y la supervisión de la zona a la que pertenece nuestro centro de trabajo- reprochan de manera constante a los docentes por esta situación. Por tal motivo, argumentando la necesidad de obtener “mejores resultados académicos”, presionan, de diversas formas a los docentes: imposición de estrategias en los CTE, exámenes estandarizados periódicamente aplicados por la

zona escolar y observaciones inesperadas de nuestras clases mediante el método Stallings²-, para que llevemos a cabo en el aula, actividades orientadas a la mejora de estos resultados.

Con la obligación de realizar estas actividades, nuestro trabajo en el aula se ve limitando, así como el proceso de desarrollo integral de los estudiantes, pues se excluye en la toma de estas decisiones a los miembros del CTE, así como las necesidades de los estudiantes y docentes ya que con frecuencia estas actividades tienden a privilegiar los contenidos y conocimientos de tipo conceptual, dejando de lado las otras esferas del desarrollo humano, como lo procedimental, conceptual (en lo concerniente a disciplinas diferentes a las asignaturas de Español y Matemáticas) actitudinal, emocional y valoral, situación que, a su vez, refleja exclusión de distintos saberes.

El hecho de que, de manera constante, se exija a los docentes que los resultados en pruebas estandarizadas se eleven y que los estudiantes mejoren únicamente en sus habilidades de lectura y habilidades lógico matemáticas, le da a la educación y a la formación del infante un carácter meramente utilitarista que lejos está de contribuir al desarrollo integral del que habla el artículo tercero de la Constitución Política Mexicana³, lo que representa un atentado contra el derecho a una educación integral. Por ejemplo, en mi grupo de sexto año, existen seis estudiantes que con frecuencia requieren de atención y apoyo individual de mi parte para avanzar a su propio ritmo y estilo en el desarrollo de habilidades, capacidades, valores y actitudes. Sin embargo, ante la exigencia de abordar todos los contenidos de un bimestre de la asignatura de Matemáticas en un periodo aproximado de un mes, pues la supervisión escolar aplicará un examen para “evaluar el aprendizaje de los estudiantes”, me siento presionada y obligada a dedicar mayor tiempo y esfuerzo al desarrollo de los temas de esta asignatura para avanzar en la totalidad de los contenidos del bimestre en el periodo en el que lo solicitan. Atender esa “prioridad”, me impide brindar el apoyo individual que requieren estos estudiantes para atender sus necesidades de aprendizaje, lo cual representa una forma de exclusión.

Aunado a lo anterior, ante estas exigencias, con frecuencia y con la intención de cumplir con “nuestro deber”, los docentes quitamos a nuestra práctica ese “sentido humano”. Uno de los efectos de esto es desatender las habilidades, capacidades, conocimientos, actitudes, emociones y valores que podrían desarrollar los estudiantes si nuestro trabajo tuviera un enfoque integral y no se direccionara únicamente hacia el desarrollo de conocimientos conceptuales, lectura y habilidades lógico matemáticas.

Otros de los factores que influyen en esta dinámica escolar y que se relacionan estrechamente con las presiones institucionales de las que se habla, tienen que ver con la carga de trabajo y las limitaciones de tiempo pues, aunque trabajamos casi siete horas diarias con los estudiantes, son demasiadas las actividades que tenemos que llevar a cabo en ese tiempo y bastantes los contenidos curriculares que tienen que abordarse por bimestre. Ante la saturación de actividades en periodos relativamente cortos de tiempo, resulta complejo brindar a cada estudiante el apoyo que requiere para avanzar en su proceso de aprendizaje, así como dedicar tiempo para dialogar sobre las tensiones que se dan en el grupo y plantear propuestas para mejorar la convivencia dentro del mismo.

Por ejemplo, el hecho de que la autoridad educativa federal en la Ciudad de México se mantiene lejana de la vida en las escuelas primarias y únicamente se comunica con ellas para

² Instrumento estandarizado de observación en el aula, creado para “evaluar” el “tiempo efectivo de productividad” en las empresas e insertado al ámbito educativo mexicano a partir del año 2004 para reconocer el uso efectivo del tiempo en las escuelas de educación básica.

³ Máxima norma establecida en el país para regir jurídicamente.

indicar “lo que se debe hacer” sin conocer las características y necesidades de cada centro de trabajo y solicitando se lleven a cabo acciones en la escuela que muchas veces dificultan el trabajo de los docentes con los niños cuando, se supone, deberían favorecerlo.

Un elemento más que influye en la construcción de esta dinámica escolar en donde la exclusión, discriminación y violencia son parte de las actividades cotidianas, tiene que ver con la visión de las madres y padres de familia. Por un lado, como se expresó con anterioridad, una buena parte de ellos se muestra autoritario ante sus hijos y les exige “obediencia” y por otro lado, están insertos en una dinámica de meritocracia, por lo que es frecuente que les exijan a sus hijos “ser competentes” o “echarle ganas para ser los mejores”, lo cual propicia en la escuela actitudes y acciones de competencia, individualismo y escaso trabajo en equipo para lograr un fin común. Además, al pertenecer la mayoría de las familias a un nivel socioeconómico medio, es frecuente que en las propias familias se fomenten actitudes de presunción, exclusión y discriminación para con las personas que no cuentan con los recursos con los que éstas cuentan.

Por último, resulta de vital importancia reconocer que existen supuestos culturales que fortalecen esta cultura de exclusión, discriminación y violencia, como el hecho de que en la sociedad se asumen como “normales” que las ideas, planteamientos y propuestas tengan mayor o menor importancia de acuerdo con quién las diga y el lugar que ocupe en determinada estructura jerárquica. Por otro lado, este tipo de prácticas dejan de cuestionarse y se normalizan argumentando que “durante muchos años se han hecho así” o se justifican al expresar que “siempre han existido”, por ejemplo, en el caso del acoso escolar. Además, la violencia física en la escuela se justifica por estudiantes y padres de familia al expresar que “así se llevan”, aunado a que es frecuente que en el mundo de las personas adultas se exprese que los niños deben tener los derechos que los padres y maestros deseen otorgarles y no los derechos que tienen por el simple hecho de ser humanos.

IV. DE LA INVISIBILIZACIÓN A LOS EFECTOS

Las prácticas antes descritas, en numerosas atentan contra el desarrollo integral de los estudiantes, pues fomentan en ellos actitudes y acciones de apatía, conformismo, subordinación, sumisión, individualismo, competencia, discriminación y exclusión.

Esto tiene como consecuencia escasos aprendizajes significativos, puesto que las acciones que emprende la escuela, muchas veces no son contextualizadas ni están pensadas para favorecer el desarrollo integral del niño, sino simplemente para cumplir con lo que ordenan autoridades superiores. También propicia escenarios de violencia entre los miembros de la comunidad escolar, puesto que cada grupo (directivos, docentes, padres de familia y estudiantes) se siente poco comprendido y apoyado en su labor y, además, es frecuente que se sienta violentado por la instancia jerárquica superior, así como por sus pares.

Así mismo, una cultura escolar de exclusión innegablemente influye en la construcción de las identidades de los estudiantes, pues es en la infancia en donde se desarrolla la personalidad del niño, misma que ante situaciones de desprecio, discriminación y violencia podrá tener como consecuencia inseguridad y baja estima de sí mismo, entre otras características que limitan el desarrollo pleno del niño.

V. CONCLUSIONES

Son múltiples las formas en las que la escuela mantiene prácticas de exclusión, discriminación y violencia. Es en las acciones cotidianas que forman parte de la cultura escolar

donde dichas prácticas se naturalizan, invisibilizan e institucionalizan. Con ello se pervierte la función de la escuela pública y se contribuye a la agudización de desigualdades sociales.

“La escuela es el lugar donde deberíamos aprender a ser nosotros mismos y a respetar a todos los demás. Estar en la escuela, vivir la escuela ha de ser el camino para llegar a conocer, a querer y a desarrollar nuestra persona y, al mismo tiempo, a tener en cuenta que hay otras que merecen nuestro respeto, nuestra ayuda y nuestro afecto” (Santos Guerra, 2006, p. 9).

Si las prácticas educativas no cumplen con este papel se hace necesario cuestionarlas. De ahí la necesidad de replantear la función social de la escuela, el papel del docente ante la labor educativa y el desarrollo integral de los estudiantes, así como el papel que juegan estos en la construcción de una sociedad y escuela democrática. Numerosas prácticas educativas actuales propician en la complejidad de la comunidad escolar actitudes y acciones de obediencia, sometimiento, desánimo, discriminación, exclusión y escasa motivación para aprender y lograr aprendizajes significativos ya que, con frecuencia, se desalienta al estudiante cuando pretende participar, proponer o manifestar la visión que tiene del mundo, desde su cultura.

Si lo que se pretende es erradicar prácticas educativas excluyentes, primero hemos de enfrentarnos a la labor de visibilizarlas:

“Al nombrar la barbarie, la escuela realiza su pequeña, aunque fundamental, contribución política a la lucha contra la explotación, contra las condiciones históricas que hacen, de las nuestras, sociedades marcadas por la desigualdad, la miseria de muchos y los privilegios de pocos. Lucha contra estas condiciones y contribuye a crear otras. Y nos permite desencantarnos del desencanto, librarnos de la resignación, recuperar o reconstruir nuestra confianza en una posible sociedad basada en criterios de igualdad y justicia. Una sociedad donde la proclamación de la autonomía individual no cuestione los derechos y la felicidad de todos. Una sociedad donde la diferencia sea un mecanismo de construcción de nuestra autonomía y nuestras libertades, no la excusa para profundizar las desigualdades sociales, económicas y políticas. Es en la escuela democrática donde se construye la pedagogía de la esperanza, antídoto limitado aunque necesario contra la pedagogía de la exclusión que nos imponen desde arriba y que, víctimas del desencanto o del realismo cínico, acabamos reproduciendo desde abajo”. (Gentili, 2012, p.7)

Ante este desafío, resulta de vital importancia continuar cuestionando de manera permanente nuestras prácticas, para hacer de lo “normal” algo extraño, cuestionamiento que nos permitirá reflexionar sobre las mismas y desnaturalizar y visibilizar aquellas que no favorezcan el desarrollo de una sociedad democrática desde la escuela.

En el trabajo más amplio, queda como tarea que esta problematización de la dinámica escolar y la reflexión que se hace respecto a las distintas formas en las que la escuela excluye, discrimina y, en algunos casos, fomenta la violencia, no se quede sólo en mí, sino que se comparta y se realice de manera colegiada en los CTE, pues esta reflexión colectiva seguramente aportará elementos para transformar nuestra práctica docente a favor del desarrollo integral de los estudiantes con los que trabajamos.

VI. BIBLIOGRAFÍA

Elías, María Esther (2015): “La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo”. En: “Revista Electrónica Educare”, Vol. 19(2), pp. 285-301.

Gentili, Pablo (2012). “Un zapato perdido o cuando las miradas saben mirar”. Recuperado en: <http://www.inau.gub.uy/biblioteca/gentili.pdf>, 8 p.

Malik Liévano, Beatriz y Ballesteros Velázquez, Belén (2015): “La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural”. En: “Revista Diálogo Andino”, No. 47, pp. 15-25.

Santos, Guerra Miguel Ángel (2006): “El pato en la escuela o el valor de la diversidad”. Alicante, España: Editorial Caja de Ahorros del Mediterráneo, Obras Sociales.

**ALGUMAS INFERÊNCIAS DA BIOLOGIA
DO CONHECER EM NARRATIVAS
AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES
EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL**

VIEIRA, BRUNO CÉSAR
INFANTE-MALACHIAS, MARÍA ELENA

ALGUMAS INFERÊNCIAS DA BIOLOGIA DO CONHECER EM NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS DE PROFESSORES EM PROCESSO DE FORMAÇÃO INICIAL

I. INTRODUÇÃO

O que é o conhecimento? Essa foi a pergunta-chave na construção de uma teoria proposta por dois sul-americanos, mais especificamente, por dois chilenos: Humberto Maturana Romesin e Francisco Javier Varela García.

Maturana e Varela são biólogos e doutores em neurociências. Além da biologia estudada em suas formações acadêmicas, os autores se enveredaram por outras áreas, como a filosofia, a epistemologia e a antropologia para explicarem o fenômeno do conhecimento e, assim, criaram a Biologia do Conhecer. Essa teoria foi proposta por Maturana e Varela em 1984 na obra “*El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*”.

Os autores mostram, por meio de bases biológicas, filosóficas e antropológicas que o mundo está em plena construção por meio da forma que interagimos com ele. Suas contribuições foram fatores desencadeadores para uma nova abordagem nas neurociências. Saindo de uma visão computacional de funções independentes ao meio o qual o cerca, a concepção de sistema nervoso dos autores é de um sistema fechado, o qual é afetado pelas interações de seu próprio meio biológico e do ambiente que o cerca, desencadeando o conhecer.

O conceito que se refere à possibilidade destas interações é a autopoiese, condição primordial para qualquer ser vivo, uma vez que é a capacidade de se auto gerir ao manter relação com o meio, isto é a organização do vivo. Segundo Maturana e Varela (1995), os seres vivos interagem continuamente com o meio em que vivem através do acoplamento estrutural, fazendo com que o meio seja um participante ativo na transformação deste indivíduo, mantendo sua autopoiese.

Por exemplo, ao relacionarmos esses conceitos com uma sala de aula e considerarmos um estudante, podemos dizer que seu comportamento é reflexo dos tipos de interações que estabelece com o meio social e biológico. Dessa forma, os tipos de relações sociais com seus colegas e professores e com o próprio operar de seu corpo são fatores que afetam diretamente seu comportamento. Sendo assim, seus colegas e meio ambiente se tornam fortes de perturbações desencadeadoras de mudanças.

A Biologia do Conhecer se baseia fortemente na autopoiese e propõe uma gama variada de novos conceitos intrínsecos as formas relacionais do conviver humano. Unidade, amar, conversação, fenômenos sociais e históricos, linguagem e clausura operacional são algumas das novas formas de explicar o conviver por meio dessa teoria. Alguns desses conceitos são muito relevantes nos relacionamentos estabelecidos dentro da escola e na formação de professores.

Uma vez que a formação docente é processo *sine qua non* para a formação de estudantes e, conseqüentemente, para a formação de uma sociedade crítica, humana e reflexiva (Giroux, 1997; Luckesi, 2011 e Libâneo, 2016), deixa explícito a importância dos cursos de formação de professores. São estes agentes formadores representados pelos professores que possibilitam a promoção da transformação da realidade social junto com seus pares (Giroux, 1997). Seu papel docente é estimular as potencialidades de seus educandos para estimularem o seu pleno desenvolvimento acadêmico, social, profissional e humano (Freire, 2011; 2015).

Tomando essa perspectiva como base, destacam-se três conceitos trabalhados na Biologia do Conhecer: o amar, a fenomenologia histórica e a conversação. Esses conceitos conversam com o estabelecimento da relação entre alunos e professores e, conseqüentemente, com fatores que podem contribuir com a formação docente, além de, também, nos permitir a reflexão de como podem auxiliar neste processo formativo.

A princípio, os autores relatam em sua obra a importância da socialização, isso é, do conviver humano. Para eles, ser humano é a criação de vínculos e elos com seres da mesma espécie, além de uma imersão em sua cultura. Para isto, eles explicam que:

“A esse ato de ampliar nosso domínio cognitivo reflexivo, que sempre implica uma experiência nova, só podemos chegar pelo raciocínio motivado pelo encontro com o outro, pela possibilidade de olhar o outro como um igual, num ato que habitualmente chamamos de amor - ou, se não quisermos usar uma palavra tão forte, a aceitação do outro ao nosso lado na convivência. Esse é o fundamento biológico do fenômeno social: sem amor, sem a aceitação do outro ao nosso lado, não há socialização, e sem socialização não há humanidade.” (Maturana e Varela, 1995, p. 263)

Uma leitura possível desse trecho, contextualizando com a escola, é a necessidade de se enxergar docentes e discentes como seres humanos complexos e com diferentes vertentes que os compõem. O amar é o fundamental no agir entre humanos, desencadeando prazer nesta convivência e reconhecimento. O amar torna-se um acolhimento. Neste viés, o educar toma forma diferente da educação bancária criticada por Freire (2011). Aqui, uma educação cooperativa e incentivadora a partir da aceitação mútua toma lugar da tradicional transferência unidirecional de conhecimentos entre professores e alunos.

A fenomenologia histórica é um conceito que conversa diretamente com a autopoiese. Segundo a teoria, autopoiese é a organização de todo ser vivo. Esses seres estão em constante mudança de acordo com as interações que sofrem. Essas modificações de um estado anterior para um novo estado pós-interação são dadas como um fenômeno histórico.

Nas próprias palavras dos autores: “Toda vez que, num sistema, um estado surge como modificação de um estado anterior, temos um fenômeno histórico.” (Maturana e Varela, 1995, p. 96), o que nos leva a entender o trajeto escolar de discentes. Ao entrar na sala de aula, o indivíduo não é apenas mais um aluno na sala pronto para ser preenchido com novos conhecimentos, mas alguém que é preenchido de emoções, frustrações, concepções e pensamentos. Entender isso facilita a ressignificação dos nossos comportamentos em sala e formas de expressão com os estudantes.

Um terceiro conceito que entrelaça esse viver entre humanos de forma recíproca dada pelo amar, ao se modificar durante essa trajetória histórica, é o conversar. A linguagem também foi foco nos estudos de Maturana e Varela, com ênfase em seu uso para a conversação. Isso é, nas formas que nos comunicamos.

“Estamos na linguagem, movendo-nos dentro dela, num modo peculiar de conversação um diálogo imaginado. Toda reflexão, inclusive a reflexão sobre os fundamentos do conhecer humano, se dá necessariamente na linguagem, que é nossa forma particular de sermos humanos e estarmos no fazer humano.” (Maturana e Varela, 1995, p. 69).

A proposta dos autores é que o amor é condição natural dos seres vivos e integrante de sua forma de linguagem. Ser humano é aprender a ser humano na convivência e na linguagem dentro da conversação entre iguais. O desafio para os professores toma uma nova dimensão, pois transforma o ato da aprendizagem em uma interação humana entrelaçada entre o amar e o conversar. A condição humana só se dá no ato de se relacionar com seus iguais através do conversar (Maturana e Varela, 1995).

Compreendendo a teoria e olhando para a situação educacional do Brasil quanto a formação de professores e seus atuais problemas políticos e sociais que envolvem os setores da Educação, parece-nos que tem se refletido pouco sobre a forma que docentes e discentes se relacionam, em especial no que se refere às relações estabelecidas no âmbito da formação docente. Os professores em formação inicial saem das universidades sem orientações precisas de como a as relações estabelecidas em salas de aula afetam sua práxis. Esse entendimento inter-relacional entre educando e educador auxilia a construção de novos valores, significações e contextualizações, as quais ganham novos sentidos sob a luz das configurações relacionais que ocorrem na escola (Maturana, 2002).

A partir do exposto, torna-se necessário investigar mais profundamente a importância de relações entre educandos e educadores se estabelecerem de forma mais harmoniosa e menos hierárquica.

II. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para compreender se as contribuições de Maturana e Varela (1995) podem auxiliar com a relação entre discentes e docentes no processo de ensino-aprendizagem e com a formação docente, foi realizada uma análise textual discursiva (Moraes, 2003) em produções narrativas autobiográficas produzidas por graduandos.

Ao total, foram analisados 32 textos produzidos por discentes no final do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas de uma faculdade pública localizada em uma cidade do Estado de São Paulo, Brasil, durante a última disciplina pedagógica de sua formação acadêmica inicial. Nessa atividade metacognitiva, o discente deveria relatar duas percepções: 1) como foi a sua trajetória dentro deste curso, principalmente no que corresponde a esta última disciplina e; 2) quais as suas expectativas como novos professores frente à realidade escolar que conheceram nas atividades de estágio propostas.

Após prévia autorização dos autores, os quais tiveram suas identidades resguardadas durante todo processo, os textos foram analisados pela Análise Textual Discursiva. Esta tem caráter qualitativo, cuja finalidade busca entender a produção textual e as suas entrelinhas (Bogdan e Biklen, 1982). A análise foi realizada para compreender quais são as concepções que esses novos professores têm da realidade onde estão se inserindo, quais são suas motivações pessoais e profissionais e como se sentem como agentes de transformação social. Esse tipo de análise foi concebido como um processo de produção de novas compreensões, o que possibilita a criação de espaços de reconstrução e reinterpretação a partir de construções de categorias. Essa análise oferece um olhar holístico e abrangente dos objetos analisados.

Portanto, a partir da produção destes textos, foram realizadas leituras buscando passagens que remetam aos conceitos escolhidos da Biologia do Conhecer para serem analisados segundo esta obra. Tais categorias são: o amar, a fenomenologia histórica e a conversação. É importante ressaltar que esses conceitos foram selecionados a critério dos autores desta investigação, uma vez que entendemos que estão intrinsecamente relacionados com a formação inicial de professores em uma perspectiva mais humana e sistêmica.

III. RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir deste ponto iremos analisar e discutir alguns trechos selecionados dos textos autobiográficos, nos remetendo a Biologia do Conhecer enfatizando os conceitos - amar, fenomenologia histórica e conversação - e discutindo como podem auxiliar na formação docente.

A manutenção de algumas práticas e comportamentos pedagógicos perduram até hoje causando marcas na trajetória discente (Arroyo, 2000). Um exemplo disso é a forma hierárquica na qual o estudante é conceitualmente concebido: alguém pronto para cumprir todas as tarefas ordenadas por seus mestres sem contestação.

De encontro a esse comportamento, Maturana e Varela (1995) nos traz a concepção de que construímos o mundo no conviver com o outro de forma recíproca. Influenciamos e sofremos influência do meio que nos cerca, modificando o meio a nossa volta e a nós próprios. Esta coexistência permite os professores a desenvolverem reflexões com seus aprendizes.

“Fui capaz, de maneira geral, de perceber como um professor pode fazer a diferença na vida de seus estudantes, [...] por fim, ainda compreendi como cada estudante é um ser único, especial, capaz, competente e que deve ser tratado com todo respeito, de acordo com suas individualidades.”

O texto acima nos remete a uma relação estabelecida mais horizontal e igual de maneira respeitosa, sendo o impacto dessa relação observável pelo autor. Maturana, Varela (1995) e Freire (2011) afirmam que para que a construção do conhecimento ocorra como um ato transformador e libertador é necessário um ambiente respeitoso e aberto a diferentes opiniões e formas de linguagem. Nesse tipo de ambiente o educando torna-se agente ativo. Entender quem é esse educando é essencial para esse tipo de relação construtiva.

“Foi muito bom podermos saber os nomes e os rostos de todos eles e conhecer um pouco da história de cada um. Nosso minicurso foi planejado para ser um ambiente de descontração e horizontalidade.”

A ação de identificar seus educandos não só pela aparência, mas de forma mais holística nos remete ao conceito de amar. Maturana e Varela constatam que não há real socialização sem a aceitação do próximo no espaço de convivência e sem socialização não há humanidade. Assim como os autores, Freire (2011) relata que a educação é um processo que se dá na interação social através das relações as quais estabelecemos. A educação significativa só será possível quando ocorrer de maneira não impositiva e em espaço respeitoso, no qual haja a valorização do diálogo e, principalmente, a singularidade de cada ser.

Ainda sobre a manutenção de velhas concepções pedagógicas, os modelos de formação docente não podem mais se pautar na visão de estudantes como tábulas rasas, isso é, um receptáculo pronto para ser preenchido com novos conhecimentos a bel-prazer dos professores. A proposição de que o ser humano vem ao mundo sem qualquer tipo de conhecimento é a base da teoria da tábula rasa, um conceito de John Locke (1997) que, ao comparar uma criança e um pedaço de papel em branco, afirma que são filosoficamente o mesmo.

Sobre a concepção de estudantes como "tábula rasa", Popper e Eccles (1991) dizem: “Essa ideia não é simplesmente errada, mas grosseiramente errada...” (p. 160). A importância de compreender os estudantes como seres capazes é bem evidenciado no trecho abaixo:

“E se um dia a arte de ensinar se tornar um fardo, em respeito aos alunos, é melhor que o professor abandone sua profissão e busque outra na qual se sinta melhor, pois os alunos merecem alguém que os ouça, que olhe para eles e procure compreendê-los, alguém que seja coerente, que vive o que ensina, que respeite o outro acima de tudo.”

Trazendo o trecho à lente do conceito amar, o autor afirma que professores precisam perceber que o ser humano se constitui por meio da socialização. Sendo assim, é preciso que haja a “aceitação do outro ao nosso lado na convivência” (Maturana e Varela, 1995, p. 263); que essa aceitação tenha como valores a liberdade e a responsabilidade, onde o outro seja estimulado e

convidado ao acolhimento e para interações baseadas na confiança. Esse acolhimento é benéfico no que se trata da construção da identidade docente desses novos professores.

“A forma que as aulas foram ministradas, assim como as monitorias, com uma dose enorme de carinho e empatia pelos alunos, por mim, por me sentir querida, por me sentir valorizada em um momento da vida que tudo que sentia era exatamente o oposto. Aconchego e as reflexões foram e estão sendo constantemente a motivação diária não só para não desistir, mas explorar um caminho novo, pesquisar, gostar e ser capaz de um dia transmitir o carinho e a valorização depositados em mim.”

Esse último trecho se refere à construção de uma identidade docente reflexiva e autoconfiante. A identidade é entendida aqui como um processo de construção social de um sujeito historicamente situado. Nesse caso, ao afirmar o tipo de tratamento que teve em sala de aula, o estudante resgata uma vertente pouco explorada nos cursos de formação de professores: a afetividade.

Segundo Maturana (2002) torna-se impossível segregar emoção da razão, uma vez que toda ação humana tem origem em uma emoção que a torna possível. Portanto, a partir do entendimento de como a afetividade pode impactar o desenvolvimento cognitivo, todas nossas ações, tal como as relações estabelecidas no ambiente escolar, se constituem e são influenciadas a partir de emoções iniciadora. A formação profissional de professores é dada pelas relações interpessoais anteriores e atuais ao curso de formação, sendo embasadas por emoções.

Ao nos referirmos sobre a importância do histórico social nos processos de formação docente, temos que ressaltar que o desenvolvimento de um indivíduo é um processo construído através das interações que ele estabelece com o tempo-espço no qual está inserido (Maturana e Varela, 1995; Vygotsky, 2004). As interações atuais e passadas com seu meio e seus aspectos socioculturais regem o desenvolvimento desse indivíduo. Para ilustrar, podemos evidenciar a construção da concepção sobre qual o papel docente na realidade social atual que é trazida pelos quatro próximos trechos.

“Até a disciplina a resposta para a pergunta qual o papel do professor? era bastante nebulosa para mim. [...]. Provavelmente vou passar a minha vida inteira lapidando essa resposta. Pois é assim que o professor deve agir.”

Essa reflexão metacognitiva nos mostra o quanto foi formativo esse fenômeno histórico e como a graduação foi importante para a reflexão sobre o papel dos professores. Professores, assim como todo ser humano, são seres inacabados. Portanto, está em constante mudança e transformação. Freire (2011) afirma que há certo condicionamento feito pelo meio, mas não determinação. Dependendo do funcionamento pessoal de cada ser vivo, haverá um tipo de resposta a diferentes estímulos. O conceito de ser inacabado aparece na passagem seguinte:

“Sinto que estou saindo uma pessoa muito diferente daquela que entrou na sala no primeiro dia de aula e que continuará mudando e buscando melhorar sempre, como todo ser inacabado deve seguir.”

Para Maturana e Varela (1995) e Freire (2015) há uma diferença evidente entre a espécie humana e as demais, a compreensão de si. Freire afirma que “diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão.” (Freire, 2015, p.102).

Para os autores, o educando não deve ser visto apenas como objeto do processo educativo, mas como sujeito ativo. Como relatado no texto acima, ao nos entendermos inacabados, abrimos portas para novas concepções e possibilidades de interações com o mundo, reinterpretando nossas concepções.

“A matéria me ajudou a me sensibilizar e ter empatia, não só com os alunos, mas com os profissionais da área da educação. Proporcionou que eu me assumisse e ao mesmo tempo me aliviasse por ser um ser inacabado. Além disso, acredito que pude perceber cada vez mais a responsabilidade da docência e sua capacidade de interferir significativamente na vida do estudante e do professor.”

Ao entender-se inacabado, esse estudante compreende várias habilidades e atitudes que são possíveis de serem desenvolvidas no seu percurso formativo pós-graduação. Ele se entende como um ser no mundo, cuja a sua existência social passa a ser reconhecida a partir do momento em que ele entende pela sua vivência e a realidade a qual está mergulhado.

“Compreendi que somos agentes transformadores da mudança que queremos ver e podemos, dia após dia, trabalhar para que esta seja a realidade, sendo educadores que promovem curiosidade, criticidade e que realmente consideram seus alunos e o contexto em que eles vivem. Hoje, depois de tudo que a disciplina me possibilitou, consigo ver alternativas em meio às desilusões.”

Esse trecho remete a demanda de seu autor em se sentir como agente de mudanças sociais no cenário atual da educação brasileira. Partindo do pressuposto que a escola é uma estrutura ideológica e que uma ideologia demanda a participação de intelectuais, pode-se tomar o professor como um intelectual, e nesse papel deve trabalhar para a transformação social, como a formação crítica de seus discentes.

Para que possa contribuir na construção desta consciência crítica, o professor deve se entender como alguém consciente desta relação para que possa compreender em totalidade o papel que desempenha em seu espaço vivencial, dentro do processo histórico no qual se insere. Através da linguagem é possível dar conta de si mesmo (Maturana e Varela, 1995) para sabermos nos relacionar de forma não inocente.

“É uma questão de ser mais humano, saber observar nossos alunos e conhecê-los, identificar suas expressões, suas histórias, suas motivações, suas diferenças, trata-las como únicas e características de suas personalidades.”

Ao relacionar a importância da forma de se interagir com seus estudantes, o autor do trecho acima evidencia o papel importante das emoções na conversação entre educadores e educandos. Esse entrelaçamento entre o linguajar e o amar, os autores chamam de conversação (Maturana e Varela, 1995).

Maturana (1997) afirma ser necessário olhar para o indivíduo para percebermos seu estado emocional, afirmando: “Se queremos perceber a emoção do outro, devemos olhar suas ações, se queremos conhecer as ações do outro, devemos mirar sua emoção. Estas miradas só são possíveis na medida em que não pré-julgamos o que vamos ver antes de mirar, e, é este um ato de sabedoria” (1997, p. 41).

“Como um todo a disciplina foi muito extremamente motivadora e enriquecedora. A motivação deu-se exclusivamente devido a identificação da docente, as necessidades dos alunos perante à docência, no qual pelo menos para mim, era o grande motivador pela minha decisão de cursar Biologia.”

O ato de entender as necessidades e demandas dos estudantes foi ponto norteador nesta carta trazida acima. Ao entender o lugar de fala de seus estudantes e o estabelecimento de vínculos afetivos possíveis em sala, o professor responsável tornou-se ímpar aos olhos de seu estudante, nos remetendo mais uma vez à conversação (Maturana e Varela, 1995). Porém, é necessário ressaltar que esse conceito não é trivial. Por mais que o próprio nome deste conceito pareça de fácil entendimento, a sua aplicação não o é. O ato de conversar é entender o outro em sua totalidade e demanda prática e amadurecimento.

Para Mizukami e colaboradores (2002), aprender a função docente não é algo que possa ser ensinado em cursos de formação inicial de maneira satisfatória. O ser professor é ser com seus estudantes no ato e convívio docente, não sendo possível ser transmitido de uma pessoa para outra. Da mesma forma que Maturana e Varela (1995) afirmam que cada ser interage de uma forma própria com o meio, cada professor tem um entendimento próprio sobre seu papel.

A docência deve ser aprendida por meio de situações práticas, não teóricas, já que cada relação é construída em pares e demandam novas formas de interações. Essas devem exigir o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente pelos professores em formação inicial. Exige, ainda, trabalhar atitudes que são tão importantes quanto saberes docentes.

Para encerrar a interpretação dos textos, gostaríamos de trazer uma última passagem, a qual nos remete aos três conceitos trabalhados desde o começo: o amar, a fenomenologia histórica e a conversação.

“Não sei se isso é um elogio ou não, mas as quartas-feiras não me pareciam aulas para mim, mas sim um dia em que todas aquelas pessoas se encontravam para discutir sobre um assunto interessante, sobre um texto que tinham lido, sobre suas experiências em sala e para aprender algo novo.”

Nessa passagem, para o discente, os encontros semanais não se assemelhavam a aulas tradicionais. Em seus encontros semanais havia um convívio entre pessoas para discutir assuntos pertinentes a formação didática. Com isto, conseguimos ver uma ligação entre os três conceitos trabalhados até agora. Ao se referir a um encontro entre pessoas, o autor nos evidencia a relação estabelecida em sala como uma relação mais horizontal. E por mais que o estudante reconheça o papel importante exercido pelo docente responsável pela disciplina, o via como semelhante.

Na relação evidenciada, houve a aceitação do outro em seu lado de convívio através de um reconhecimento recíproco entre as partes atuantes que se moldavam constantemente, aprendendo conceitos, relações e atitudes novas. Esse texto mostra como a forma consciente e amorosa escolhida pelo docente para conduzir a disciplina favoreceu positivamente a formação humana, docente e cidadã de seus estudantes e como foi reconhecida, interpretada e tomada de exemplo ao relatarem suas vivências.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após toda a discussão possibilitada pela análise textual das cartas autobiográficas desses professores recém egressos de sua graduação, podemos entender o papel do professor como agente transformador da realidade e facilitador da construção de novos conhecimentos.

Esse trabalho nos faz refletir também sobre alguns antigos costumes pedagógicos em que o professor é o centro absoluto da sala de aula em relação a seus estudantes, como pode ser visto, por exemplo, quando estudantes são tomados como tábulas rasas; o professor sempre toma para si o papel controlador desta relação. Contudo, com a Biologia do Conhecer, novas interpretações podem ser dadas a uma sala de aula à luz do fenômeno do conhecer. Sabemos que somos seres humanos capazes de nos entendermos como humanos e vivermos juntos com os nossos pares.

Ao colocarmos a relação aluno-professor à lente desta teoria e seus diversos conceitos, podemos entender o professor, o meio físico e biológico como agentes perturbadores do sistema nervoso dos discentes. Professores e demais fontes de perturbações podem ou não desencadear uma interação com a percepção dos educandos, bem como qualquer outro agente perturbador que esteja a sua volta.

Um professor que compreende seu papel no estabelecimento de relações harmoniosas com seus estudantes, isto é, um professor que aceite seus alunos ao seu lado nos processos de socialização, que entenda que a todo momento está se modificando de acordo com as interações estabelecidas e com seu linguajar, pode compreender melhor seu papel docente.

Quando nos referimos a formação de professores, três conceitos - amar, fenômeno histórico e conversação – são essenciais para permitir novas reflexões e atitudes na formação de professores mais humanos e responsáveis com seu papel de agentes de transformação social, o que impactará diretamente na formação dos seus educandos.

V. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel (2000). Fracasso-sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. Em: Revista Em Aberto, Brasília, n. 7, p. 33-40.

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp (1982). Qualitative research for education. Boston: Allyn e Bacon.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia (2011). São Paulo: Paz e Terra.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido (2015). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GIROUX, Henry (1997). Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas.

LIBÂNEO, José (2016). Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Em: Revista Cadernos de Pesquisa, vol. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar.

LOCKE, John (1999). Alguns pensamentos acerca da educação. Em: Revista Cadernos de Educação. Pelotas, n. 13, p. 147-171.

LUCKESI, Cipriano Carlos (3ª Ed.) (2011). Filosofia da educação. São Paulo: Cortez.

MATURANA, Humberto (1997). A ontologia da realidade. Belo Horizonte: UFMG.

MATURANA, Humberto (3ª Ed.) (2002). Emoções e Linguagem na Educação e na Política. Belo Horizonte: Editora UFMG.

MATURANA, Humberto e VARELA, Francisco (1995). A árvore do conhecimento: as bases biológicas do conhecimento humano. Campinas: Editora Psy II.

MIZUKAMI, Maria da G. N. et al. (2002) Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação. São Carlos: EdUFScar.

MORAES, Roque (2003). Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. Em: Revista Ciência e Educação, n. 2, p. 191-211.

POPPER, Carl. e ECCLES, John (1991). O eu e seu cérebro. Campinas: Papirus.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Psicologia Pedagógica (2004). São Paulo: Martins Fonte.

**DIREITO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO:
DO DIREITO À EDUCAÇÃO PROCLAMADO
À DEONTOLOGIA SOCIAL DE UM PARADIGMA
EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO EMANCIPATÓRIO
NO BRASIL**

NUNES, CÉSAR AUGUSTO
ROCHA SOARES, LEOPOLDO

DIREITO, DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: DO DIREITO À EDUCAÇÃO PROCLAMADO À DEONTOLOGIA SOCIAL DE UM PARADIGMA EPISTEMOLÓGICO E POLÍTICO EMANCIPATÓRIO NO BRASIL

I. INTRODUÇÃO

A proposta do presente trabalho é investigar as aproximações teóricas que podem ser estabelecidas entre as matrizes filosóficas da prática do Direito, com especial atenção à produção social do que definimos como Direitos Humanos, e sua relação com a Educação, considerando-se, por sua vez, os atuais contextos das transformações econômicas-sociais e políticas da contemporaneidade neoliberal, além de suas reflexões no âmbito das construções institucionais e jurídicas do Direito Público nacional e internacional, que produzem novos marcos jurídicos, advindos dos processos ainda em amadurecimento de participação e de consolidação da democracia.

As pesquisas, nas Ciências Humanas e Sociais, que buscam articular as particularidades, as contradições ou as características do Direito ou da prática jurídica com as linhas e núcleos investigativos da Educação não são abundantes ou comuns na tradição acadêmica e cultural brasileira. A formação econômica, política e cultural, do país, em última instância, poderia justificar ou explicar esses distanciamentos ou essa ausência de integralidade, na área da história política ou da formação cultural do Brasil. Não se constitui como tarefa fácil, ou pródiga, a intenção de articular e aproximar, integrar e relacionar, esses dois campos epistemológicos, institucionais e culturais, que a rigor nascem da mesma prática social e encontram-se atualmente tão “separados” ou distintos.

Em primeiro lugar trata-se de uma tarefa basilar a explicitação da compreensão categórica do estatuto epistemológico do Direito, e conseqüentemente, estender essa dimensão ao campo da Educação e, nesse complexo reflexivo, das correlações entre ambos com as conceituações e significações dos Direitos Humanos. Integrar essas três dimensões investigativas, o Direito, a Educação e os Direitos Humanos, numa intencionalidade de buscar esclarecer as potencialidades aproximativas teóricas e as distinções práticas, de modo a sincronizar tais características numa proposição formativa, é um dos objetivos primordiais deste trabalho de pesquisa.

O Direito e também a Educação são atividades especificamente humanas. Somente o ser humano é capaz de produzir o Direito e de educar o próximo. Esta constatação, por si só, já revela uma relação entre os fundamentos ontológicos que perfazem a relação direito-educação. Por sua vez, a educação é uma dimensão da prática social. Educar, nessa linha hermenêutica de explicitação conceitual, tem a mesma significação de “formar o homem para a vida em sociedade”. Numa acepção antropológica, educar e humanizar são considerados processos similares. Educar consiste, nessa premissa, a ação social e cultural de gerar, criar, produzir e reproduzir, transmitir e internalizar, as características humanas, sociais, coletivas e comunitárias, de modo a constituir a subjetividade e singularidade de cada ser humano como “pessoa”. Numa primeira definição da prática educacional como dimensão antropológica e social a educação poderia ser compreendida como “endoculturação”, como processo de internalização das características humanas em cada ser humano. A transmissão da linguagem, dos papéis sexuais hegemônicos, da moralidade comum, dos eixos simbólicos, sejam religiosos, éticos ou estéticos, das práticas de reconhecimento clânico, tribal o social, fazem parte dessa acepção de educação.

No sentido estrito ou numa segunda conceituação, a educação é compreendida como uma instituição social, como a transmissão ou reprodução formal de conhecimentos, a formação de atitudes, habilidades, práticas e símbolos necessários ao engajamento na sociedade constituída, ao mundo do trabalho e da convivência grupal ou coletiva. Nesse segundo sentido a Educação é definida como Escolarização. Trata-se de uma prática social reconhecida a partir da criação histórica de uma instituição denominada Escola. A escolarização é o processo que determina essa segunda definição conceitual do fenômeno educativo.

A instituição da Escola remonta às sociedades antigas, de base escravocrata, como se infere dos estudos de Manacorda (1998) e Ponce (1996) entre outros. A escola no transcorrer da civilização grega era uma instituição de formação para a vida política, a vida na “polis”, restrita às camadas aristocráticas. A *paideia* grega é a expressão desse ideal (JAEGER, 2003). A Idade Média igualmente concebe a Educação como privilégio, definida como revelação (AGOSTINHO, 1987) na sua obra “De Magistro”. As escolas palatinas e episcopais, as *universitas magistrorum et scholarium* eram instituições da Igreja e da nobreza. Nessa visão de mundo a escola seria sempre uma instituição de reprodução das diferenças ou das desigualdades sociais.

Mas foi na Idade Moderna, no tempo da implementação das relações do capital, que a educação foi concebida como uma prática social de igualdade e de universalidade para a área do Direito. Autores modernos como Rousseau (1762), Locke (1646), Voltaire (1732) Condorcet (1769) serão os primeiros a fundamentar uma filosofia da educação voltada para todos, tal como preconizava o ideal burguês. As reformas protestantes passam a ter na Educação uma de suas mais destacadas políticas de persuasão e de produção de hegemonia. Lutero (1520) e Comenius (1629), como destaque, defenderiam a educação como um direito universal, ainda que com a finalidade proselitista de “ler a Bíblia e abraçar a nova fé”.

No Brasil a Educação veio com o Estado colonial mercantilista português escravocrata, pelas mãos da Companhia de Jesus (1548). Em todas as extensões desse projeto colonizador a educação sempre foi compreendida e praticada como privilégio de classe, voltada para as aristocracias da metrópole ou da colônia. Não havia a menor condição material ou viabilidade de expressão jurídica, numa sociedade de senhores e de escravos, da exposição do pensar a educação e a escola como “direito”, tal como se erigia na Europa liberal e democrática daquela conjuntura. A ruptura consentida do pacto colonialista erigiu igualmente uma sociedade escravocrata e imperial. Nada de novo na articulação do Direito com a Educação. Somente com a superação das relações econômicas de base escravocrata e com a implementação da República logrou-se vir acontecer uma defesa da educação como dimensão da cidadania, ainda que tutelada e estratificada, a partir de 1889. Nascia sob uma dicotomia real e uma projeção discursiva.

Nagle define que a República manteve a dicotomia entre o discurso e prática da oferta e da representação do Direito e da Educação. Seus estudos expressam os princípios limitados republicanos de entusiasmo pela educação e de otimismo pedagógico (NAGLE, 1996). Ainda nessa pendular política a Educação não passa de uma ilustração das elites para a manutenção das contraditórias diferenças de classe numa sociedade agrária e dependente.

A República brasileira, no tocante às articulações entre o Direito e a Educação, configura-se em etapas e processos políticos distintos, como explicitado adiante. Na atual fase da economia nacional, alinhada à lógica da expansão do capital definida como a era das relações neoliberais ou a fase da globalização econômica e cultural, tanto o Direito quanto a Educação passam por ressignificações semânticas e semiológicas, necessitando de explicitações permanentes para a produção de análises criteriosas e esclarecedoras. Como Wood (2001) defende:

O conceito de globalização desempenha hoje um papel tão proeminente na ideologia capitalista precisamente porque agora se precisa de poderosas armas ideológicas para mascarar e

mistificar está cada vez mais direta óbvia convivência. (...) Ainda que a atual crise global coloque um freio na globalização neoliberal, como agora parece possível, ela não terminará com a universalização do capitalismo e as crescentes contradições que dela resultam e o capital continuará precisando da ajuda do Estado para navegar nas turbulentas águas da economia global. A organização política da classe trabalhadora é agora mais importante e potencialmente efetiva do que nunca. (WOOD, V. 2001, págs. 120-121)

Para expressar de maneira resumida essa fundamentação, são elucidativas as palavras de outro autor destacado da pesquisa sobre educação:

Como desdobramento desse novo jogo de forças e essa nova racionalidade, os Estados nacionais, diminuídos e impossibilitados pelas volumosas dívidas com o setor financeiro internacional, assumem a doutrina do “capital humano” e as diretrizes do Banco Mundial, transferindo para os setores privados suas responsabilidades no campo das políticas públicas, das políticas educacionais e dos investimentos em educação. Dessa forma, a educação, entendida no ideário iluminista como um direito para todos e uma forma de construção das sociedades nacionais, hoje, perante a crise da racionalidade iluminista e dos Estados-Nação, só tem sentido como um investimento nas habilidades e competências técnicas dos indivíduos, visando seu melhor desempenho no mercado de trabalho, ou como um bom negócio para os investimentos capitalistas na venda de uma nova mercadoria para a qual, potencialmente, tem uma grande massa de consumidores necessitados de treinamento técnico-profissional. (GAMBOA, S. A. 2012, págs. 99-100)

A atual realidade, supondo as integrações entre a ordem da economia neoliberal internacional e os processos nacionais, expressam novas demandas de sentido e de significação social, jurídica e cultural, para a prática do Direito e para a Educação. Distantes das concepções derivadas da matriz moderna do Esclarecimento, tanto a formação dos profissionais do Direito quanto dos protagonistas da Educação, longe de lograr apropriar-se de uma cosmovisão racional, propositiva, dialógica e emancipatória, limitam-se a ser submetidos à formação superficial, própria do que os frankfurtianos denominam como “semicultura”. Por fim, identificados estes aspectos como constituintes da semelhante semicultura atual, presente no campo epistemológico formativo do Direito e da Educação, conforme descreve Padilha:

Assim, pode-se concluir que a ‘semicultura’ ou ‘semiformação’ leva ao conformismo e à perda da capacidade crítica, ou, nas palavras de Adorno, a um ‘assentimento ao já existente’. Ao descrever o sujeito ‘semiculto’, Adorno explica que se trata de alguém que se dedica à ‘conservação de si mesmo em si mesmo’, alguém que se coloca um ‘é isso’ sem nenhum julgamento. O ‘semiculto’ descarta a teoria, a reflexão e o aprofundamento e quer transformar apenas o aqui e o agora, sem consciência crítica, sem a ‘tendência de procurar por trás dos bastidores’ (Adorno, 1996, p. 407). (PADILHA, 2006, pág. 184)

Desse modo, define-se como que o tema nuclear desta pesquisa infere-se da intenção de investigar as relações entre a atual representação do Direito, como prática social e campo epistemológico, considerando a especificidade da bandeira dos Direitos Humanos e seus impactos na morfologia do Direito contemporâneo, com a finalidade de integrar suas dimensões com o direito à Educação, seja na representação das demandas políticas históricas de nossa sociedade brasileira, bem como nos projetos institucionais atualmente em disputa na sociedade brasileira contemporânea.

II. AS DIRETRIZES JURÍDICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS HEGEMÔNICAS DO BRASIL

Para a compreensão das matrizes das diretrizes jurídicas e políticas educacionais hegemônicas da trajetória de formação histórica do Brasil e institucional recorre-se aos estudos de Romanelli (1998), Ribeiro (1996), Sanfelice (2012), Saviani (2008), Lombardi (2010), Frigotto

(2005), Arroyo (2012) e Nosella (1984). Esses autores dão conta das pesquisas que explicitam os marcos jurídicos sobre Educação como expressões institucionais de lutas, movimentos e ideias presentes em cada um dos períodos e etapas da história política e econômica do Brasil. Parte-se da consideração de que a educação moderna é filha ou dimensão das sociedades igualmente modernas, constituídas a partir dos processos de industrialização e de urbanização de natureza burguesa, razão pela qual se identifica o início de uma possível política educacional de base ou configuração moderna a partir da organização da economia e da sociedade sobre bases industriais e urbanas, efetivadas sob a hegemonia do processo histórico liderado por Getúlio Vargas em 1930, e as frações sociais das camadas dominantes brasileiras associadas a esse projeto.

A escola básica e o ensino superior, como dimensões da prática social, só assumem a função social e econômica de natureza pública a partir dessa realidade - a necessidade da modernização da produção com a conseqüente modernização da escola ou vice-versa. Sendo assim, ficou expresso na Constituição de 1934 a obrigatoriedade do ensino primário. Nessa fase de da vida política o direito de acesso à educação passa a ser significado como prática necessária para a produção da superação das relações agrárias e rurais, a propalada erradicação do analfabetismo e a promessa de uma redenção de todas as mazelas sociais pela universalização do acesso à escola alinhada à formação técnica para as novas relações de trabalho.

Nessa primeira etapa do processo de modernização econômica e social do país a questão social da Educação revelaria a esquizofrenia do modelo político e cultural brasileiro: o Estado erige um sistema público de educação, ainda que com resistências intensas da Igreja Católica, para a função de “escandir os talentos necessários para a produção de uma economia desenvolvida, capaz de fundamentar as relações modernas emergentes”, como nos adverte César Ap. Nunes (NUNES, 2013). Nessa matriz a Educação não se configura como um direito, mas sim como uma expressão do capital humano, como um processo de tecnificação e treinamento, de desempenho para as novas exigências das relações de trabalho trazidas pela industrialização e pela urbanização. Diferente da implementação das escolas e dos processos nucleares de educação e de ensino em nichos de interesse da expansão do capital, o debate político e jurídico da sociedade circunscreveu-se ao redor da aprovação da primeira LDBEN (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), uma exigência da Constituição Federal de 1934, mantida pela estrutura do Estado Novo (1937-1945). O projeto de lei que dispunha sobre a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi protocolado na Câmara Federal em 1946; e somente foi aprovado 16 anos depois, em 20 de dezembro de 1961, como a Lei 4024/1961, que expressava a primeira convenção jurídica de compreensão da Educação como direito subjetivo e como política pública brasileira.

Esta alusão paradigmática, ainda que não pertencente ao objeto principal desta pesquisa, torna-se uma realidade exemplar, pois vê-se acontecer, pelos fatos e pelos movimentos que se sucederam na história recente, uma clivagem ainda mais perversa e inominável, a partir desse marco jurídico: a proclamação jurídica de um *ethos* sustentado no reconhecimento da Educação como Direito, ao mesmo tempo em que o Estado, bem como as políticas públicas e sociais igualmente integradas, tornavam-se incapazes (ou expressavam a determinação política negativa), de efetivar esse preceito legalmente estabelecido.

A segunda convenção jurídica e educacional da realidade histórica nacional materializa-se na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971, conhecida como a Lei 5692/1971, vinculada à gestão do então Ministro General Jarbas Passarinho (ROMANELLI, 1998). Trata-se da conversão, no campo educacional, do projeto de desenvolvimento econômico instaurado pela ditadura civil-militar de exceção que controlaria o Estado entre 1964 e 1985. Novamente, nesse período, assiste-se a essa diátese política, o direito à educação e as escolas são mediações de políticas públicas, mas são subsumidas na interpretação de se constituir um “Brasil

Novo”, realizar o “Milagre Brasileiro”, responsabilizando a escola pela produtividade e pela industrialização dependente que circunscrevia esse momento ditatorial da história. Nesse processo a Educação dissociava-se ainda mais da possibilidade de ser “direito”, para se representar como treinamento e competência para o trabalho, para a empregabilidade, para o desenvolvimentismo, numa correlação com as premissas da Teoria do Capital Humano de Kurtz (1976), bem como das filiações ao modelo organizacional taylorista-fordista em franca hegemonia no cenário mundial. Os estudos de Cunha (2006) nos oferecem farta disposição de fontes para caracterizar tal realidade.

A longa e difícil retomada do estado de direito, superando a ditadura civil-militar, entremeadas às lutas reivindicativas de toda sorte, após uma contraditória transição, um interregno confuso e fluído, encontrou sua pedra filosofal, da qual derivariam todas as demais dimensões, no processo político que resultou a promulgação da Constituição Federal de 1988, denominada por Ulysses Guimarães de Constituição Cidadã. Ali se estabelecia a terceira convenção jurídica que consagrava a Educação como Direito Subjetivo e Social, determinada como Dever do Estado e da Família. Reconhece-se que essa formalização é a mais densa e rica de sentido da história política e cultural brasileira. No entanto, a mesma esquizofrenia real permanecia, em contraste com a expressão da Educação como Direito assistia-se à degradação da escola pública, com sua materialidade empobrecida, à desarticulação curricular das escolas, à privatização acelerada do ensino superior, ao escorchamento salarial dos professores e à ausência de qualidade da formação educacional e escolar em todos os níveis, com raras exceções públicas e privadas. Embora no discurso a Educação fosse proclamada como um Direito, na realidade permanecia como sempre fora, desde os primordiais bancos das escolas jesuítas: um privilégio de classe! Para caracterizar essa contradição busca-se o resultado das pesquisas e estudos de Moll (2012), Nunes e Romão (2013).

As décadas finais do Século XX e as décadas iniciais do século XXI assistiram a geração e ao enfrentamento, ainda em curso, da existência de duas vertentes ou duas diversas tendências, sociais, políticas, culturais e legais, de encaminhamento das políticas públicas e sociais de Educação, vinculadas ao conceito de Direito ou seus dispositivos. Por um lado, com as vitórias eleitorais de Fernando Henrique Cardoso (FHC), entre os anos de 1994-2001, erigiu-se uma tradição jurídica e epistemológica que integrava a concepção de Educação como formação para o trabalho, na nova era do capital, com a advento de novas tecnologias e com o impacto de novas relações de organização da produção na sociedade. Ao mesmo tempo em que as demandas sociais reivindicavam Educação Para Todos, de modo a corrigir a gigantesca dívida social no campo da Educação, que perdurava desde séculos, o Estado neoliberal inspirava-se na reforma espanhola de fundamentação neoliberal e constituía uma quarta convenção jurídica educacional, sustentada sobre duas grandes leis estruturais, a promulgação da nova LDBEN, a Lei 9.294/1996, e a promulgação do novo Plano Nacional de Educação, configurado na Lei 10.172/2001, com a vigência projetada para 10 anos. Centrada no conceito de competências e habilidades, reproduzindo no Brasil as mesmas disposições das reformas neoliberais europeias, tais como os programas Amigos da Escola, sustentados sobre o voluntarismo social, as políticas de bonificação, a multiplicação de práticas avaliativistas, o FUNDEF, entre outros.

Essa vertente, ainda que tenha ampliado alguns índices de universalização do acesso à escola, pode hoje ser avaliada como retrátil e parcialmente fracassada, pelas ausências de elementos estruturais de produção de um sistema nacional de educação efetivo e verdadeiro. Nessa tendência, ainda presente discursiva e institucionalmente em nossa realidade, a educação é uma expressão requentada das teorias de Capital Humano, novas versões do entusiasmo pela educação ou do otimismo pedagógico, já sobejamente denunciados pelos estudos de Nagle (1996)

a respeito da pobreza republicana de produção de políticas educacionais de amplo alcance e de sustentação democratizante.

Decorrente dessa terceira convenção jurídica sobre Educação, de alcance nacional, assiste-se, por um lado, à ordenação e produção de inúmeros projetos, programas e dispositivos sobre Educação, Escola, Alfabetização, Avaliação, Educação Integral, Amigos da Escola, IDEB, Prova Brasil, alinhados a essa vertente de inspiração neoliberal, sustentada sobre a compreensão da educação como dinâmica de treinamento e formação para o trabalho, para o consumo, para o empreendedorismo e seus derivados. No entanto, com a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2001, apesar de uma transição paulatina e contraditória, o novo bloco histórico, a feliz categoria de Gramsci (1982) que chegava ao controle do Estado, entre muitas contradições, abria espaço para a ocupação, nos setores do Ministério da Educação, seus órgãos e seus instrumentos, de novas propostas e de novos debates, novas disposições curriculares, novas diretrizes e novas utopias.

A materialização dessa segunda tendência de organização da Educação e da Escola no Brasil deu-se a partir da revitalização e da apropriação do conceito de direito à Educação, tal como preconiza nossa CF/88. Sua materialidade jurídica se constituiu na criação do Plano Nacional de Direitos Humanos (2013), na ordenação da SECADI (2007), na promulgação do PDE (2007) e a ampliação de um ano a mais para o Ensino Fundamental de 09 anos (2009), na definição do Piso Nacional Salarial (2008), na promulgação da Emenda Constitucional nº 59, que ampliava a obrigatoriedade da Educação para a idade de 04 a 17 anos, uma verdadeira inovação jurídica no sistema nacional de Educação. Expandia-se ainda na criação do FUNDEB, do IDEB, do Programa de Educação Integral Mais Educação, na promulgação de Diretrizes Curriculares nacionais para todos os segmentos e níveis da Educação escola e não-formal, na promulgação da Lei Brasileira de inclusão (Lei 13146/2015), no reconhecimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, do estatuto da Juventude, do Estatuto do Idoso, nas políticas de Inclusão do Deficiente, no Programa nacional de Educação ambiental, na promulgação das Diretrizes da Educação do Campo, nas Diretrizes Curriculares para a Educação Indígena e Quilombola, nas diretrizes para as populações carcerárias e itinerantes, entre outros. Mas sua expressão máxima é a promulgação do Plano Nacional de Educação de 25 de junho de 2014, tomando a forma de Lei 13005/2014 com a vigência de 10 anos.

III. CONSIDERAÇÕES FINAIS:

O que pretende-se apresentar, ainda de maneira preliminar, encontra-se imbricado nesse contexto: a ampliação de forças sociais, sua real participação na produção de referenciais jurídicos, através de seus movimentos, no aparato do Estado e no conjunto das Leis, será capaz de gerar uma nova e real concepção e prática de educação como direito social e subjetivo? Quais as perspectivas para a garantia real do direito à educação na construção de uma moderna Teoria dos Direitos Humanos? Ainda, quais os marcos jurídicos e as exigentes demandas da sociedade brasileira, marcadamente após o arbítrio político que perdurou ao longo das décadas de 1960-1980? Consequentemente, de que forma estão sendo consolidadas as matrizes jurídicas nacionais e internacionais de defesa aos Direitos Humanos à Educação, bem como quais as diferenças e similitudes que se observam nesses diferentes sistemas de proteção? Por sua vez, de que forma é possível apresentar o conceito de “direito à educação” como dimensão subjetiva e social no atual processo de subjetivação do ser humano? E, por fim, quais as possibilidades de superação da tradição liberal-conservadora, elitista e patrimonialista, que impedem o potencial de transformação da educação em todas as esferas de produção e reprodução social?

De fato, com as crescentes mudanças sociais no Brasil, relacionadas ao processo de redemocratização, após o fim do Estado Militar, perpassando a intitulada “década perdida” (anos 1990), quando as bandeiras de luta sociais como um todo arrefecem, até a conquista de um estatuto jurídico para os direitos básicos da vida com dignidade, quando chegam à legislação alguns dos eixos de lutas da sociedade civil, na trajetória da conquista da cidadania e redemocratização do país, há um importante espaço para a pesquisa dos direitos humanos, em especial o direito à educação, que têm desdobramentos nas relações internacionais e que projetam novos horizontes jurídicos aos sujeitos sociais que atuam para a conquista de uma sociedade emancipadora e humana.

IV. REFERÊNCIAS PRELIMINARES:

- AGOSTINHO, S. *De Magistro*. Editora Vozes: Petrópolis, 1987.
- ARROYO, M. *Novos Sujeitos, Novas Pedagogias*. Editora Vozes, Petrópolis, 2012.
- CUNHA, L. A. *Educação e Desenvolvimento Social no Brasil*. Editora Cortez, São Paulo, 2006.
- FRIGOTTO, G. *A produtividade da escola improdutiva*. Editora Cortez, São Paulo, 2005.
- GAMBOA, S. A. *Epistemologia da Pesquisa em Educação*. Ed. Unichapecó, Chapecó, 2012.
- GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Editora Civilização Brasileira: Rio de Janeiro. 1982.
- JAEGER, W. *Paideia: a formação do homem grego*. Editora Martins Fontes: São Paulo, 2003.
- LOMBARDI, J.C. *Globalização, Pós-Modernidade e Educação*. Autores Associados, Campinas, 2010.
- MANACORDA, M. A. *História da Educação: da Antiguidade aos nossos dias*. Editora Cortez, São Paulo, 1998.
- MOLL, J. *Caminhos da Educação Integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- NAGLE, J. *Educação na Primeira República*. Editora Cortez, São Paulo, 1996.
- NOSELLA, P. *Modernização da produção e da escola no Brasil: o estigma da relação escravocrata*. Cadernos da ANPED, Caxambú/MG, 1984.
- NUNES, C & ROMÃO, E. *Educação, Docência e Memória*. Librum Editora, Campinas, 2013.
- RIBEIRO, M. L. *História da Educação no Brasil*. Editora Cortez, São Paulo, 1996.
- ROMANELLI, O. *História da Educação no Brasil*. Editora Vozes, Petrópolis, 1998.
- ROUSSEU, J. J. *Emílio ou Da Educação*. Ed. Abril. Os Pensadores. São Paulo, 1996.
- SANFELICE, J. L. *Educação e Trabalho*. Autores Associados, Campinas, 2012.
- _____. *Do Senso Comum à Consciência Filosófica*. Editora Autores Associados, Campinas, 2008.
- _____. *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*. Editora Autores Associados, Campinas, 2013.
- PADILHA, N. *Ciência e Educação*. Editora Xamã: São Paulo, 2006.
- PONCE, A. *Educação e Luta de Classes*. Editora Cortez, São Paulo, 1996.

WAEGER, W. *PAIDEIA*: a educação do homem grego. Ed Martins Fontes, São Paulo, 2003.

WOOD, V. *Ciência e Poder*. Editora UNB: Brasília, 2006.

TERRA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

CARGNIN-STIELER, MARINEZ
DE SOUZA, HELLEN CRISTINA
MOURAD, LEONICE APARECIDA DE FÁTIMA ALVES PEREIRA

TERRA COMO PRINCIPIO EDUCATIVO

Este trabalho está relacionado ao tema da educação em contextos rurais marcados pela luta pela terra e pela permanência na terra. Os dados apresentados estão relacionados a um recorte dos resultados do projeto de pesquisa Terra como princípio educativo, ainda em andamento e referem-se principalmente aos anos de 2016 e 2017.

A Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo é uma proposta do Núcleo de Estudos de Educação e Diversidade, NEED do campus da Unemat em Tangará da Serra e do Laboratório de Pesquisa e Ensino de Química, LabPEQ do campus da UFMT em Cuiabá orientada pelas demandas, de artes e ciências, da formação continuada de professores das escolas do campo, quilombo e indígenas do pólo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica - Cefapro em Tangará da Serra. A proposição desta rede internacional de pesquisa que agrega professores e pesquisadores de diferentes universidades do Brasil e da Colômbia se organiza em torno do fortalecimento das escolas que se mobilizam em torno da construção de um projeto educativo que tem em comum a luta pela terra e pela permanência na terra.

A proposta procura articular a pesquisa ao ensino e a extensão universitária em contextos da formação continuada de professores da Educação Básica do Estado de Mato Grosso nas modalidades campo, indígena e quilombola dos municípios de Tangará da Serra, Barra do Bugres, Campo Novo do Parecis e Sapezal, Porto Estrela, Nova Olímpia e Denise que compõe o Pólo do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica- Cefapro em Tangará da Serra.

No sistema de educação do estado de Mato Grosso a formação continuada para professores se estabelece a partir das ações do CEFAPRO, Centro de formação e Aperfeiçoamento de Professores da Educação Básicas geograficamente distribuídos em 15 regiões do Estado. As orientações legais bem como as orientações para a implantação dos Centros de formação continuada estão sistematizadas em um texto recente publicado pela SEDUC/MT em 2010: Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica.

O processo de formação continuada das escolas quilombola, do campo e indígenas historicamente se dá marcado por significativas limitações e é neste contexto que desde 2009 se estabeleceu, ainda que informalmente, entre os profissionais destas escolas, profissionais do Cefapro e professores e pesquisadores associados ao NEED/UNEMAT, LabPEQ/UFMT, lideranças dos movimentos sociais e profissionais das escolas do campo, quilombo e indígenas a discussão sobre as características e os desafios da Educação Básica e formação de professores e em contextos sociais marcados pela luta pelo acesso e permanência na terra.

A rede mantém como fio condutor o desenvolvimento da Educação Básica a se realizar desde as escolas de assentamentos, quilombos e terras indígenas marcadas por um caráter acadêmico e científico que considera a atual crítica a hegemonia da ciência moderna para estabelecer um diálogo com os saberes que se constituem nos movimentos sociais de luta pela terra. Inspirada pelas discussões sobre Educação e Pertinência Cultural tal como a formulou Rigoberta Menchu e neste sentido se alimenta das discussões sobre saber e poder conforme propõe Quijano entre outros.

Desde este ponto de vista foi possível pensar que as demandas das escolas que se organizam tendo em comum a luta pela terra poderiam ser agrupadas a partir de três eixos: 1.domínio do referencial teórico acadêmico científico, como uma possibilidade entre outras de

produzir e socializar o conhecimento; 2. Construção de uma relação dialógica e de respeito aos modos tradicionais de produzir e socializar o conhecimento; e 3. Compreensão que há uma função social da escola que deve estar subordinada a permanência na terra e as condições de sustentabilidade econômica social e ambiental. Organizados destas formas como princípios norteadores se constituiu a ideia de que estes eixos podem apontar para um tripé que constituem a noção da Terra como princípio educativo e que tem força para orientar a criação da Rede de Pesquisa Internacional Terra como Princípio Educativo com o objetivo de realizar estudos sobre saberes milenares de povos indígenas, camponeses e quilombola da América, contribuindo para ‘denunciar’ um modo de produção de conhecimento que se constitui desde a invisibilidade e a negação dos saberes tradicionais.

Também esta rede se orienta no sentido de investigar caminhos e estratégias utilizados na promoção da sustentabilidade econômica desses povos apoiando a criação de modelos de agricultura pertinentes as lutas e aos movimentos de construção identitária e sustentabilidade dos povos indígenas, quilombos e dos trabalhadores rurais no campo.

As atividades de pesquisa e extensão se organizam desde a perspectiva do trabalho coletivo com lideranças dos movimentos sociais no campo, povos indígenas e quilombolas e professores da Educação Básica e Superior e assim desde uma perspectiva dialógica contribuir com a discussão que relaciona educação e diversidade tendo como ponto de partida o diálogo e o respeito aos modos de produzir e socializar o conhecimento dos povos indígenas, quilombolas e trabalhadores do campo no contexto da educação escolar básica e superior.

As atividades propostas organizam-se desde uma perspectiva de pesquisa que configura-se como uma investigação educacional articulada à formação continuada, relacionada à questões interculturais e à docência.

Oficinas formativas para domínio conceitual e processual da Química, Física, Biologia e Matemática contextualizadas pelos processos de produção de conhecimento e uso do patrimônio material e imaterial das comunidades dos professores envolvidos na formação, e que possa abarcar o tema da sustentabilidade;

Mapeamento e Interpretação de saberes locais de matrizes tais como as indígenas, as africanas e as camponesas relacionando-os com o tema dos currículos da Educação Básica e do Ensino Superior de modo a contribuir para o projeto de escolarização dos saberes tradicionais;

Mapeamento das comunidades e dos saberes relacionados as comunidades remanescentes de quilombo na região das escolas do Território Quilombola Vão Grande e distrito do Currupira em Barra do Bugres. Neste momento o trabalho esta orientado para a reflexão sobre indicadores socialmente pertinentes. Se procura desenvolver um modelo cartográfico compreensível para as comunidades e que aposte em indicadores de fácil leitura e interpretação.

Do ponto de vista metodológico esta pesquisa configura-se como uma investigação educacional articulada a formação continuada, relacionada as questões interculturais e à docência. Tendo em vista a ação criadora dos envolvidos com a investigação, este projeto se define pela pesquisa participante, na qual pesquisadores e pesquisados desenvolverão os temas e ações da formação em aulas investigativas.

O caráter interdisciplinar e intercultural das atividades propostas esta diretamente relacionado com aspectos de transculturalidade que agregam conhecimentos acadêmicos e conhecimentos tradicionais, sendo estes últimos oriundos de comunidades indígenas e comunidades de agricultores rurais.

O conjunto de proposições referido a arte diz respeito principalmente a experimentações com sistemas telemáticos, especificamente com o processamento de dados, a partir do enfoque da criação poética nas aldeias, capacitação na área de arte e ciência, aplicabilidade dos recursos apreendidos por meio das experiências com a transmissão de dados a sistemas multimídia com imagens, sons e outros recursos de percepção sensorial como, por exemplo, objetos culturais artesanais.

Para o tema Agroecologia e Sustentabilidade: As ações se organizarão em torno do projeto de Horta Escolar na perspectiva agroecologia como um espaço para potencializar as discussões sobre segurança alimentar, sementes crioulas, agricultura de comunidade. Nesta proposta que tem caráter de pesquisa e intervenção o projeto da Horta Escolar foi pensado para atender a demanda das comunidades por relacionar a educação escolar e a sustentabilidade econômica do povo.

Educação Escolar e os Movimentos Sociais: O trabalho deste eixo se organiza desde uma perspectiva de trabalho colaborativo. O papel deste eixo é de ser o fio condutor capaz de agregar os demais temas desde a perspectiva da pesquisa articulada a formação docente. A proposição do trabalho parte do pressuposto que em contextos marcados pela luta pelo acesso e a permanência na terra aos poucos ganha força uma perspectiva ou estratégia de pesquisa e formação continuada assegurada na legislação recente, que procura relacionar o projeto de educação escolar ao projeto de permanência na terra das populações camponesas, quilombolas e indígenas. O papel central deste eixo está relacionado a pesquisa e compreensão da relação que se estabelece entre o conhecimento produzido no ocidente e sistematizado a partir do método científico e os saberes locais e tradicionais no contexto das atividades propostas.

As ações já desenvolvidas, tal como foi apontado neste texto, revelam como as populações tradicionais organizam e socializam seus saberes e como estes podem dialogar com autonomia e protagonismo com os saberes chamados científicos. A reflexão a partir de teóricos como Quijano e no Brasil Porto-Gonçalves e Renato Emerson entre outros, permitem elaborar uma crítica sistemática ao modelo de produção do conhecimento escolar sustentado pela lógica do saber científico que se afirma e se reproduz nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOFF, Leonardo. 2012. Sustentabilidade: o que é: o que não é. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

FREIRE, Paulo. 1996. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

ZABALA, A. 1998. A prática educativa: como ensinar. Porto Alegre, Artmed.

O DISCENTE COMO AGENTE CONSTRUTOR DE NOVO MODELO EDUCACIONAL

LIMA, DAMIÃO

O DISCENTE COMO AGENTE CONSTRUTOR DE NOVO MODELO EDUCACIONAL

I. INTRODUÇÃO

O atual modelo educacional brasileiro, mesmo passando por reformas, como a que está sendo tentada, tende a não solucionar seus principais problemas, entre eles, o mais grave é a falta de credibilidade no sistema pelos agentes educacionais mais diretos; professores e estudantes. Por essa razão é fundamental se iniciar o processo de crítica e construção de um modelo que responda aos anseios da sociedade brasileira e que retome a credibilidade dos envolvidos. Caso contrário, continuaremos desperdiçando dinheiro público, adoecendo nossos docentes e negando um futuro as novas gerações, que necessitam da aquisição dos conhecimentos existentes e de construir novos conhecimentos para enfrentar esse mundo em constante transmutação.

Foi com essas preocupações que resolvemos colocar nossas energias, disposição e crença em dias melhores, a serviço da construção de um novo modelo educacional mais condizente com os princípios da inclusão e da democracia participativa.

Temos total clareza de que a construção de um novo modelo educacional é uma tarefa hercúlea e que deve envolver muitos segmentos sociais e os interesses mais dispares. Entretanto, também não é possível, como pesquisador desse campo, não ousar. Esse é o termo que mais se aproxima do que estamos tentando fazer, ousadia. Não temos a pretensão de apresentar uma fórmula mágica capaz de solucionar todos os problemas. Nosso objetivo é provocar o debate sobre a temática. Não é trazer um receituário sobre o dilema exposto, trata-se de um convite à discussão na busca de soluções para essa encruzilhada em que está posto todo o sistema educacional brasileiro e o futuro dos nossos jovens.

Todo o sistema está fadado ao fracasso e quando nos referimos a totalidade é que, no nosso diagnóstico, os problemas vão desde o ensino básico até o doutoramento. Consideramos que o atual modelo vivencia a crise e que não há saída de forma localizada, já que o sistema educacional, mesmo guardando as particularidades de cada nível, é uno. Não tem sentido tentar resolver a problemática “atacando” apenas um dos níveis de ensino e acreditando que se resolver o problema em um nível de ensino salvará o modelo.

Essa fórmula, ultimamente, tem sido posta em prática e nenhum resultado, plausível, foi alcançado até o momento. Para reforçar nossa afirmativa, basta ver a quantidade de decretos, leis, resoluções e outras medidas governamentais tem sido publicadas nos últimos anos sem, no entanto, apresentar qualquer mudança significativa no sistema. A última tentativa do governo é a adoção da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e basta uma rápida análise em suas propostas para percebermos que trata-se do “mais do mesmo”. A nosso ver, é essencial se admitir que o sistema atual só atende aos anseios do setor privado da educação que, no fundo, clama por desregulamentação para poder implantar um modelo pautado tão somente nas leis de mercado. Para a maioria das pessoas, envolvidas diretamente ou indiretamente com a educação, em especial os agentes educacionais, esse sistema atual está fenecendo. Não responde aos grandes desafios que a sociedade atual exige.

Portanto, é dessa premissa que qualquer intervenção nesse campo deve partir. A construção de um novo modelo ou sistema educacional. A grande questão é, por onde começar essa mudança e não repetir os erros dos modelos anteriores. Na nossa concepção se faz

necessário um amplo debate envolvendo todos os agentes que compõem o sistema educacional e objetivando o entendimento da crise atual e a construção de algo novo.

Vale salientar que já temos um ponto de partida, muitos investigadores e o próprio Ministério da Educação tem trabalhado tentando minorar as falhas apresentadas. O problema é que essas análises, assim como as medidas que tem sido tomadas ficam na superfície do problema. Na verdade, o que se tem feito, de forma mais sistemática e com certo sucesso, é um trabalho investigativo sobre a atual situação. O erro está na metodologia da culpabilidade. Cada segmento, vinculado à educação, encontrou “culpado(s)” para a crise do sistema educacional. Os professores do ensino básico culpam o descaso das direções das escolas e das secretarias de educação e acrescem a estes elementos, a desestruturação das famílias e o desinteresse dos alunos. Os professores do sistema superior (graduação) afirmam que o problema está na fragilidade do ensino básico e os professores da pós-graduação estendem a fragilidade às graduações. Destarte, entramos em um círculo vicioso, eivado de “inocentes” e “culpados”. Enquanto os problemas se avolumam.

Essa metodologia da culpabilidade até causa alentos e poderia ser a etapa final se estivéssemos produzindo romances policiais e não ciência. A questão é que não estamos no universo policial, atuamos no universo escolar e acadêmico, como sabemos, na pesquisa científica essa fase investigativa deve ser, apenas, uma das etapas iniciais do trabalho. Detectamos que temos problemas e que estes se apresentam em todos os níveis de ensino. Cabe-nos, agora, aprofundar a pesquisa, discutir as razões da crise e encontrar meios de enfrentá-la na perspectiva de construção de um modelo, efetivamente, novo. Não é acusando e culpabilizando o outro que iremos avançar na resolução da problemática. Temos que ser solidários, críticos e propositivos.

II. ANÁLISE

Ao analisar a história da educação brasileira percebemos que a crise atual não é a primeira. Nesse último século da história do nosso país tivemos vários modelos educacionais que sintetizavam a sua espacialidade e temporalidade. Cada conjuntura histórica teve o seu modelo educacional e este desapareceu quando não mais correspondia às transformações em curso na sociedade que lhe gestou. E o mais interessante é que todos, sem exceção, apresentavam problemas semelhantes¹.

Nos últimos três anos temos nos dedicado a analisar os diversos projetos educacionais que foram postos em prática no Brasil na perspectiva de, através do processo de análise e crítica, contribuir com a construção de um novo modelo. Nossa primeira descoberta e preocupação surgiu após perceber que o atual modelo educacional reproduz algumas características de modelos anteriores e, o mais preocupante, essas reproduções se dão nos aspectos que consideramos como nocivos à sociedade de forma geral e aos estudantes e professores de forma mais direta. Alguns vícios, entraves e limitações dos velhos modelos são reproduzidos e permanecem sem que sejam apresentadas possibilidades reais e concretas de superação, apesar do país ter vivenciado mudanças significativas em quase todos os indicadores, sejam estes políticos, econômicos, culturais e sociais.

Em um breve retrospecto histórico nessa temática temos a seguinte configuração; iniciamos nossa história como um entreposto e depois nos tornamos uma colônia portuguesa, vivenciamos um modelo econômico primário exportador, que perdurou por mais de 400 anos e,

¹ Nos diversos modelos educacionais aplicados no Brasil, com exceção do indígena, encontramos três elementos de permanência que lhes definem: 1) predominam os interesses econômicos; 2) São excludentes em relação as camadas populares e; 3) objetivam preparar as camadas dominantes na perspectiva de manutenção do *status quo*.

nesse intervalo de tempo tivemos, várias tentativas de se criar um sistema de educação na busca de adaptar o ensino à conjuntura de sua época. A partir dos anos de 1930 o país entrou no que, historicamente, denominamos de modernização capitalista. Assim como no período em que perdurou o modelo agrário-exportador, tivemos várias tentativas de mudanças na educação, sempre tentando encontrar maneiras de vincular o sistema de educação à nova realidade urbana e industrial tão desejada pelas camadas dominantes. Nesse artigo faremos, *an passant*, uma exposição acerca dos diversos modelos educacionais. Mas, vale ressaltar que essa abordagem se restringirá, tão somente, a apontar elementos de continuidade nesses modelos que, ao serem mantidos, entravam o sistema atual.

Acerca da diversidade de modelos educacionais, já testados no Brasil, é possível afirmar que as pesquisas e escritos sobre essa temática ainda são pouco divulgados e os estudos se concentram em um ou outro projeto e em limitado espaço temporal. Além disso, outro limite nestes estudos ocorre quando da escolha do ponto de partida para análise. Os estudos mais panorâmicos e mesmo os manuais sobre história da educação no Brasil, tomam como projeto inicial, da educação no Brasil, o modelo jesuítico de ensino.

Essa escolha temporal, ou seja, iniciar os estudos da educação no país tendo como ponto de partida o modelo jesuítico é um dos elementos que dificulta a percepção de alguns dos principais problemas que detectamos nos vários modelos implantados. Essa afirmativa se baseia no fato de que neste modelo, tido como primogênito, alguns problemas que secularmente são repetidos, já estão presentes.

Por essa razão, optamos por voltar um pouco mais no tempo e iniciar nossos estudos no modelo anterior ao jesuítico, a experiência comunitária indígena. Embora limitado por questões temporais e tecnológicas, o modelo mais eficiente, inclusivo e prático que tivemos no Brasil foi o modelo educacional indígena. É nessa fonte que buscamos inspiração para parte da nossa proposta de inovação.

Destaque-se que a educação indígena é a única, de todos os modelos que analisamos e que foram postos em prática no decorrer da história educacional brasileira, que tinha em seu contexto a questão da inclusão de todos, que baseava-se na práxis como princípio e que, de fato, pautava-se no desenvolvimento de competências e habilidades, tendo como objetivo a vida e o bem estar de todos. O aprendizado era direcionado para questões práticas do cotidiano e vinculado à sobrevivência do indivíduo e sua sociabilidade.

Com a substituição dessa forma de educação, pelo modelo jesuítico, desaparece esse caráter inclusivo e, nos modelos seguintes foi se perdendo, também, a questão da praticidade e sociabilidade. O ensino tornou-se cada vez mais propedêutico e quando saía desse caráter introdutório adentrava em um grau de especialização tal que perdia-se a noção de conjunto. Obviamente que esse processo foi se dando de forma gradual e influenciado, diretamente, pelas mudanças no cenário político e econômico a que a sociedade brasileira estava submetida.

Outro elemento importante para o entendimento da nossa experiência e proposta de discussão, visando uma nova construção no campo educacional, é a inserção da democracia como elemento basilar da mudança. Ampliar a discussão em todos os fóruns, iniciando pelo espaço cerne do aprendizado que é a escola. Para esse desiderato, é essencial que se possibilite a participação coletiva, é preciso dar voz a todos os agentes direta e indiretamente envolvidos no universo escolar. Acrescemos, nesse debate, uma novidade que não constava e continua ausente de todos os projetos educacionais anteriores e atuais; o protagonismo discente.

Desse modo, a proposta de um novo modelo educacional tem que, necessariamente, retomar a praticidade e a sociabilidade que estava presente no sistema educacional indígena,

obviamente, levando em consideração as mudanças no cenário mundial advindas da terceira revolução industrial. E, unir democracia e modernidade, essa deve ser a tônica da educação que imaginamos. Por qualquer dos dois conceitos que principiarmos, seja a garantia da democracia, seja o entendimento das questões do mundo pós terceira revolução industrial, a participação discente torna-se fundamental.

O discente deve ser protagonista na construção da nova proposta e não apenas um ente que sofre a ação externa sobre algo que, em essência, diz respeito ao seu futuro, aos seus anseios e sonhos. Pela ótica de todos os projetos anteriores, assim como no atual, o discente é, literalmente, um aluno, um ser sem luz. Inverter essa lógica é o desiderato de nossa pesquisa-ação e consideramos com uma das novidades trazidas para a discussão.

Por outro lado, nenhum segmento social, de dentro ou fora da escola, está mais habilitado para discutir esse atual cenário mundial, pautado na ultra velocidade de informações e mudanças, que a geração que nasceu e vivencia os efeitos dessa nova realidade real e virtual. Levamos esses fatores em consideração e, por essas razões já citadas, toda a nossa pesquisa-ação, até o momento, tem priorizado a condição discente.

No tocante as questões metodológicas registramos que, por seu ineditismo, a nossa metodologia, assim como a experiência, está em constante processo de crítica, autocrítica e reelaboração. Estamos inovando ao inverter a lógica vigente em todos os modelos estudados, na medida em que nosso mirante é a condição discente, ou seja, um agente que foi silenciado em todas as experiências anteriores. Outra inversão que fazemos, até pelas condições objetivas que dispomos, mas, também por opção teórico-metodológica, é propor as mudanças do micro para o macro. Todo processo inicia-se na escola, envolve, no primeiro momento, os agentes educacionais internos e, no segundo momento, é que iremos expandir a discussão a outros segmentos, iniciando essa segunda etapa pela comunidade no entorno da escola.

Partimos do princípio que não se transforma ou se cria um novo modelo educacional com atitudes autoritárias ou receitas de gabinetes. Nossa pretensão é que seja construído, em breve, um projeto de escola que servirá de maquete e exemplo a ser exposto. Esse modelo passará pelo aval da comunidade escolar e da comunidade onde a escola está inserida e, em seguida, deverá ser apresentado em outros espaços acadêmicos, em outras comunidades escolares, bem como, para os órgãos governamentais que regulam a educação.

III. ESTADO DA ARTE

Estamos no terceiro ano de pesquisa em duas diferentes escolas públicas de ensino médio. No caso brasileiro, o ensino médio é a fase final do ensino básico e dura três anos. Desse modo, no final do terceiro ano teremos acompanhado toda uma turma pela sua passagem por esse nível de ensino. E teremos resultados mais concretos a serem apresentados tentando responder a três questionamentos que fizemo-nos no início do projeto. Quais seja; que escola² estes estudantes esperavam ao sair do ensino fundamental para o médio, o que eles encontraram e como eles gostariam que ela fosse, ou seja, que proposta os discentes teriam para a construção de um novo modelo de escola.

A metodologia utilizada, como já afirmamos, apresenta possibilidade de adaptação e flexibilidade. Damos total liberdade para os discentes poderem se expressar utilizando os meios

² Quando nos referimos a escola, estamos tratando no conjunto, ou seja, desde a parte física, passando pelos relacionamentos entre seus agentes, técnicos, direção, estudantes e professores e chegando até aos currículos, conteúdo, metodologia e didática das aulas.

que se sintam mais à vontade e depois apresentamos as produções nas rodas de conversa.³ Centramos, normalmente, a discussão em três eixos: a escola, o ensino e o cotidiano dos discentes e sua realidade social e sempre que possível procuramos estabelecer os nexos entre os eixos.

IV. A ESCOLA

Tornou-se um “mantra” entre professores e mesmo no seio da sociedade, a máxima de que os alunos não gostam da escola. Na verdade, a primeira impressão que se tem, ao visitar a maioria das escolas públicas, reforça esse imaginário. Nossas escolas são sujas, pichadas e mal cuidadas. Entretanto, ao estabelecer diálogo com os discentes dessas escolas nos surpreendeu o fato de que eles, assim como os outros agentes educacionais, não gostam de ver a escola daquela forma. Foi quase unânime a opinião de que eles preferiam que a escola fosse mais apresentável.

Outro tema que nos surpreendeu foi a questão da disciplina. Uma das queixas mais comuns, que aparecem na fala dos professores e reproduzida pela mídia, é que reina a indisciplina nas escolas e os “culpados” são os estudantes. Na nossa experiência, ficou evidenciado que a questão é bem mais complexa. Quando esse tema foi abordado, os discentes afirmaram que existe a indisciplina e que gostariam que não ocorresse. Assim como na temática anterior, a maioria opinou que ansiava por uma escola que fosse mais disciplinadora, com mais regras e normas. Demonstraram consciência de que a indisciplina é um fator de desestímulo para o aprendizado. Entretanto, apesar de reconhecerem que existe, eles não se sentem responsáveis por ela e não sabem identificar sua origem. Mas, preferiam que a escola fosse um espaço mais organizado e disciplinado. Obviamente que essa discussão precisa ser ampliada e é preciso se construir, também, um consenso acerca do conceito de disciplina.

O envolvimento do discente com o cotidiano escolar foi outra temática que surgiu nos debates e ficou evidente que não existe diálogo sobre a escola e seu papel transformador. Em nenhum momento, segundo os discentes, houve uma recepção e nem mesmo uma apresentação da escola, suas metas e objetivos. Percebemos que os estudantes não conhecem a escola, não discutem o seu funcionamento e não são chamados a colaborar com o bom funcionamento desta. Os equipamentos e laboratórios, quando existem, não são utilizados para aulas e boa parte dos discentes nunca foi até a biblioteca da escola. Todas estas observações foram reforçadas nas rodas de conversa que realizamos. Alguns depoimentos deixam latente o desejo de sentir parte da vida escolar, de ser chamado à opinar e se envolver na dinâmica e no cotidiano da escola. Entretanto, segundo eles, nunca se teve uma única conversa neste sentido. Fechando a questão que iniciou essa temática e mesmo com tudo o que foi apresentado, nos surpreendeu quando colocamos a discussão acerca do papel da escola em suas vidas. Os discentes afirmaram, de maneira quase unânime, que gostam de ir para escola e que está é um espaço interessante de sociabilidade. Entretanto, não gostam das aulas.

V. O ENSINO

O processo de ensino-aprendizagem pode ser considerado como outro grande entrave do atual modelo educacional. Temos, nesse campo, muitos estudos e publicações de professores e

³ Essa prática metodológica, as rodas de conversa, é amplamente utilizada na nossa experiência. Em geral, apresentamos um tema e debatemos sobre ele de forma franca e aberta. Depois, sintetizamos a discussão e repassamos para avaliação e acréscimos por todos os envolvidos. Adotamos, também, as rodas de conversa como forma de possibilitar maior participação e nivelar todos os interlocutores, sem distinção de espaço e autoridade.

gestores. A novidade, que trazemos à discussão, é a visão do discente sobre esse tema / problema. Ficou evidenciado que existe um grande distanciamento entre os conteúdos e práticas aplicadas pelos professores e os anseios e perspectivas dos discentes. Nas nossas rodas de conversa essas foram as temáticas que demandaram mais tempo e que necessitaram de muita negociação para fechar, minimamente um texto de consenso.

Poderíamos elencar inúmeros problemas entre os expostos, entretanto, vamos colocar os que consideramos, na avaliação dos participantes do projeto, como centrais. O primeiro grande entrave é o distanciamento entre as categorias. Professores e estudantes não estabelecem quase nenhum canal de diálogo. Mesmo os professores considerados como “amigos” da turma só dialogam sobre os assuntos lecionados por eles. Na avaliação discente, esse fenômeno é um dos fatores que leva ao conflito. Os professores não veem os estudantes como pessoas, como gente e a recíproca é verdadeira. Os estudantes afirmam que, para eles, muitos professores são autômatos, verdadeiros “robôs”. Essa falta de interação, diálogo e mesmo de humanização, entre os agentes educacionais, tem causado muitos conflitos que, em casos extremos chegam ao nível de agressão verbal e desqualificação de parte a parte, tornando o ambiente educacional caótico e desconfortável para todos.

Ainda sobre a questão do ensino-aprendizagem, são frequentes as reclamações de que os docentes não conseguem convencer os estudantes em suas explicações sobre o conteúdo lecionado e não aceitam questionamentos ou dúvidas. Segundo os discentes, a maioria dos docentes passa a sensação de insegurança sobre o conteúdo. Além dessa problemática, a questão da falta de aplicabilidade prática dos conhecimentos expostos foi amplamente discutida e questionada nas nossas rodas de conversa. Segundo eles, os docentes não conseguem justificar a importância dos assuntos, não explicam as escolhas e razões de um assunto ser lecionado em detrimento de outros. Em geral, os professores não conseguem estabelecer relações entre o que está sendo ensinado na sala e o cotidiano, a vida deles.

Muitos se perguntam, qual a aplicabilidade desse conteúdo, ou, como posso utilizar o que está sendo ensinado nas minhas atividades diárias? São unânimes os relatos de que a maioria dos professores apresentam, como única justificativa para tentar envolver os estudantes e garantir a atenção destes, a “ameaça” de que o assunto será abordado no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Eles afirmam que essa justificativa é insuficiente. Até pelo fato de que muitos não pretendem realizar o ENEM. Observem como necessitamos rediscutir a relação ensino, aprendizagem e práxis, levando em consideração estes elementos acima apresentados. O que fazer para modelar um ensino com sentido prático em todas as disciplinas e como construir um ensino que não tenha um fim em si ou em um exame para um nível superior? Esses são alguns desafios que o novo sistema educacional terá que resolver.

VI. A REALIDADE SOCIAL

As questões que já abordamos, como relato parcial de nossa pesquisa, nos levam a outras preocupações que estão fora do espaço escolar e que, no entanto, influenciam diretamente o desempenho dos discentes e atrapalham a relação destes com a escola, o ensino e o sistema educacional. Trata-se da problemática do desinteresse e da evasão que estão vinculados a fatores externos à escola. Ao abordarmos essa temática, colhemos as observações que seguem.

Uma cobrança muito comum, ao se discutir o desempenho dos estudantes, é o envolvimento da família como auxiliar da escola. Ao levarmos essa questão para o diálogo conseguimos sintetizar que não é uma questão tão simples, como aparece nos discursos de “especialistas”. Tem muita gente falando sobre a escola sem conhecer a realidade escolar. Inicialmente o ideário de família que aparece nos escritos e na mídia refere-se, sempre, a um

padrão familiar de classe média, o que não encontra correspondência na realidade da maioria dos estudantes das escolas públicas onde atuamos.

Na escola se reproduz a realidade da sociedade brasileira, assim, boa parte dos alunos que participam do nosso projeto são originários de famílias com pais pobres, separados e com pouca ou nenhuma escolaridade. Essa última constatação faz com que a relação entre família e escola, nos moldes dos manuais, não se concretize. Os pais por limitações de tempo, de espaço ou de conhecimento, não conseguem se envolver na educação dos filhos.

A pobreza dos pais, especialmente de pais separados, obriga os filhos a tentar, muito cedo, encontrar formas de contribuir com o orçamento familiar para sustento seu e dos demais familiares. Alguns pais e mães, segundo alguns relatos de filhos estudantes, até gostariam de participar e contribuir com a vida escolar deles, entretanto, não sabem como fazê-lo e restringem sua participação a aconselhamentos e a se colocarem como “mal” exemplos, o que em muitos casos, contribui, tão somente, para diminuir a autoestima dos discentes.

Pudemos observar que a problemática da evasão, além dos fatores já citados, tem um forte componente econômico e uma pitada da questão de gênero. É comum a mudança de turnos dos estudantes em decorrência de dois fatores. O primeiro, e esse atinge com mais frequência a ambos os sexos é a procura ou mesmo a conquista de um emprego. Entre os discentes, outra razão para a evasão é a gravidez precoce. Sem estrutura familiar e assistência social, que garanta a continuidade dos estudos, as adolescentes se veem obrigadas dedicar seu tempo para os cuidados de forma mais direta ou a procurar formas de garantir o sustento dos filhos e acabam por abandonar os estudos. Durante nossa pesquisa, já presenciamos vários casos nos dois sentidos.

Em síntese, nossa experiência aponta que pela questão econômica, parcela considerável dos nossos discentes enfrentam a dura realidade de ter que, ainda na adolescência, ajudar no sustento da família e tentar conciliar o estudo com o trabalho. No enfrentamento dessa situação, estudo e trabalho sendo colocados como situações antagônicas, a opção pelos estudos acaba ficando em segundo plano. O cansaço físico e mental prevalece sobre o sonho de alcançar uma vida melhor pelo caminho da escola.

VII. CONSIDERAÇÕES PARA AMPLIAR O DEBATE

Iniciamos essa abertura ao debate afirmando que o atual modelo educacional brasileiro não irá resolver os grandes dilemas que enfrenta adotando reformas. Se faz necessário a construção de um novo modelo que seja saudável, confiável, inclusivo, eficiente e democrático.

A discussão que apresentamos demonstra o quanto o projeto de educação brasileira está distante da realidade. Pelo nosso prisma, esse projeto desconhece e, por isso mesmo, não alcança o seu público alvo. Neste espaço só nos é possível apresentar esse rápido diagnóstico e o estado da arte sobre a nossa experiência, privilegiando a visão discente sobre a escola, o ensino e seus problemas. Entretanto, em alguns aspectos, já avançamos para o campo das propostas e apresentaremos em outras ocasiões.

A escola precisa se abrir para o diálogo com todos os segmentos. É preciso encontrar formas de interação e participação que consigam trazer para o cotidiano escolar a visão de todos os que direta e indiretamente estão sob sua influência.

Não é mais possível tratar o adoecimento, o abandono e as aposentadorias precoces dos nossos docentes como algo normal e uma escolha individual. Precisamos nos debruçar sobre essa questão, envolver os especialistas e propor um modelo de educação que retome a questão do reconhecimento docente e o recoloque como um profissional que desenvolve uma atividade

edificadora e fulcral para o desenvolvimento do país, a humanização e a felicidade das pessoas, entre estas, o próprio docente.

Por outro lado, esse modelo de educação não tem como excluir, do debate, o corpo discente, é para ele que a escola é pensada e ficou demonstrado, na nossa pequena experiência, que os nossos discentes conhecem bem mais a realidade da escola e da vida que muitos especialistas que continuam a querer apresentar um receituário para uma realidade que desconhecem. Envolver o discente neste processo de construção é vital pelas duas razões centrais de nossas premissas. A questão da democracia escolar e a questão do conhecimento que este segmento pode agregar ao novo modelo.

Por fim, não é possível se pensar um modelo de educação que não leve em consideração a realidade do nosso país. Não basta garantir o acesso ao ensino, é preciso garantir a permanência dos nossos jovens na escola. Para isto, é fundamental que a escola consiga apresentar solução para os principais problemas que estão sendo postos na realidade atual. É preciso que a escola volte a ser um espaço para difusão e construção de novos conhecimentos. Nossa experiência tem nos deixado muito entusiasmados e felizes, continuamos crendo que é possível se construir um sistema educacional que resgate os elementos positivos da experiência indígena e, ao mesmo tempo, discuta, de maneira inclusiva e participativa, as problemáticas e demandas do século XXI.

VIII. BIBLIOGRAFIA

ALGEBAILLE, Eveline. *Escola pública e pobreza no Brasil*. Rio de Janeiro: Lamparina, Faperj, 2009.

ALVES, Marcedonia Oliveira (Org.). *Construindo saberes: práticas pedagógicas em sala de aula*. João Pessoa: JRC, 2010.

ALVES, Nilda (Org.). *Formação de professores: pensar e fazer*. São Paulo: Cortez, 2011.

ALVES, Rubem. *A alegria de ensinar*. Campinas - SP: Papirus, 2012.

_____. *A pedagogia dos caracóis*. Campinas - SP: Verus, 2010.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Organização de Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani. 14ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

BRUM, Argemiro J. *Desenvolvimento Econômico Brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 2013.

CIAMPI, Helenice. *A história pensada e a história ensinada: da geração das certezas à geração das incertezas*. São Paulo: Educ, 2000.

FERREIRA, Marieta de Moraes. FRANCO, Renato. *Aprendendo história: reflexões e ensino*. Rio de Janeiro: FGV, 2013.

GHIRALDELLI JUNIOR, Geraldo. *História da educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 2009.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliar: respeitar primeiro, educar depois*. Porto Alegre: Mediação, 2013.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2013.

LIMA, Damião de. *Avaliação e contribuição dos docentes de escola pública, egressos do curso de história, sobre a relação entre teoria e prática de ensino durante sua formação*. RELATÓRIO PROLICEN. Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. João Pessoa: PRG/UFPB, 2015.

_____. *Diagnóstico inicial sobre o aluno do século XXI que frequenta a escola pública na Paraíba*. Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. João Pessoa: PRG/UFPB, 2016.

_____. *A voz do aluno do século XXI que frequenta a escola pública na Paraíba*. Pró-Reitoria de Graduação da UFPB. João Pessoa: PRG/UFPB, 2017.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. FILHO, Luciano Mendes Faria. VEIGA, Cynthia Greive (Orgs.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

NASCIMENTO, Deborah Silva; LIMA, Damião de. *As reflexões dos alunos do ensino médio frente às práticas pedagógicas e ao modelo de desenvolvimento socio-educacional brasileiro*. COPRECIS - ANAIS DO EVENTO. Campina Grande: Editora da UFCG, 2017. v. 01. p. 201-217.

PACHECO, José; PACHECO, Maria de Fátima. *Diálogos com a escola da ponte*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2014.

PIMENTA, Selma G. LIMA, Maria Socorro L. *Estágio e docência*. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PINSKY, Jaime. *Por que gostamos de história*. São Paulo: Contexto, 2013.

2012. PONCE, Aníbal. *Educação e luta de classes*. São Paulo: Cortez, 1989.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

RODRIGUES JÚNIOR, José Florêncio. *Como administrar a sala de aula: fundamentos e prática*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. 31ª ed. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

SAVIANI, Demerval. *Educação Brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo: Cortez, 1996.

SELBACH, Simone (Org.). *História e didática*. Petrópolis - RJ: Vozes, 2013.

DOCUMENTÁRIO

ÚLTIMAS conversas. Direção: Eduardo Coutinho. Produção: Eduardo Coutinho; Videofilmes. Rio de Janeiro: Videofilmes, 2015. 87 min. Son, Color.

**ESTUDOS FEMINISTAS, EJA E EDUCAÇÃO
PROFISSIONAL: INTERLOCUÇÕES ACERCA
DA INSERÇÃO FEMININA NA REDE FEDERAL
DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA**

MARIA JOSÉ DE RESENDE FERREIRA

ESTUDOS FEMINISTAS, EJA E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: INTERLOCUÇÕES ACERCA DA INSERÇÃO FEMININA NA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA

I. INTRODUÇÃO

A proposição deste estudo é elucidar algumas reflexões acerca dos desafios da escolarização do público feminino, em específico, das estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), inseridas nos cursos profissionalizantes de nível médio ofertado pelo Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes) *Campus Vitória*.

Esse debate está legitimado pela especificidade da nossa formação histórica marcado pela persistência da herança de uma sociedade patriarcal que cerceou o acesso das mulheres aos espaços públicos¹; pelo quadro de exclusão educacional preocupante, apontado pelo Censo de 2010, o qual revela que cerca de 9,7% da população brasileira acima de 15 anos são analfabetas e outras 20% são analfabetas funcionais e considerando ainda o crescimento da presença das mulheres no mercado de trabalho e nas instituições escolares, resultado das transformações conjunturais pelo qual passou a sociedade brasileira (IBGE, 2014).

Tal cenário nos impulsiona para uma leitura mais minuciosa e criteriosa das fontes analisadas para nos atermos aos tensionamentos e aos desafios que perpassam a inserção das mulheres no mundo do trabalho. Com efeito, quando examinamos os dados informativos e os seus desdobramentos em outras categorias de análises, eles indicam que a inserção feminina no mundo do trabalho acontece de forma precarizada (HIRATA, 2002; NOGUEIRA, 2009) e com o predomínio dos “[...] chamados “guetos” ocupacionais femininos” (BRUSCHINI; LOMBARDI, 2007, p. 56).

Diante desse panorama, cresce a discussão sobre a importância da educação das mulheres, especificamente, àquelas pertencentes às camadas populares e com marcas identitárias da EJA (OLIVEIRA; CEZARINO; SANTOS, 2009) já que elas estão ainda mais vulneráveis ao mundo do trabalho, constituindo, assim, um público destinado ao trabalho informal e/ou precarizado, contribuindo cada vez mais à discriminação e à exploração. Importa reafirmar que a EJA enquanto modalidade da educação básica, no cenário educacional brasileiro é um campo que vem buscando se consolidar na pesquisa, se reconfigurando nas políticas públicas e diretrizes educacionais, na formação de educadores/as e intervenções pedagógicas (MACHADO, 2009; PAIVA, 2009).

Esse quadro introdutório traçado até então, nos possibilita refletir a respeito dos obstáculos interpostos no percurso formativo das mulheres inseridas na EJA no que se refere à formação técnica profissionalizante em cursos considerados “tradicionalmente masculinos”. Com o intuito de contribuirmos com os estudos acerca da escolarização feminina da EJA e sua inserção na Educação Profissional fazemos uma interlocução com as/os estudiosas/os do campo das relações sociais de gênero, entrelaçada a uma reconstituição histórica que articula o processo de constituição da escolarização feminina e sua inserção na Educação Profissional, sinalizando, ao final, algumas sínteses e reflexões sobre nossos estudos.

¹Referimos aqui acerca da dualidade público X privado – espaços interditados e permitidos, respectivamente, que demarcaram a História das Mulheres, ainda a serem desconstruídos, conforme preconiza Matos (2000).

II. RELAÇÕES DE GÊNERO E ESCOLARIZAÇÃO FEMININA: HISTORICIDADE E PROBLEMATIZAÇÃO DO ITINERÁRIO FORMATIVO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

As atuais abordagens feministas pós-estruturalistas com a intenção de ressignificar a construção social de gênero e problematizar acerca da natureza biológica universalizável do corpo e do sexo, defendem que a questão do gênero deve ser discutida num sentido amplo. Busca englobar todas as formas de construção social e linguística que diferenciem mulheres de homens, afastando-se, portanto, daquelas vertentes que tratam o corpo humano como uma entidade biológica, sem distinguir e separá-lo como corpo dotado de sexo, gênero e sexualidade.

Compreendemos que essas são categorias de análise construídas socialmente e que o ser e o estar no mundo, seja como homem ou como mulher, não é fato apenas natural e biologicamente determinado, mas, que pertence à ordem do social e do cultural. Buscamos por meio das concepções acerca das relações de gênero, discutir as relações de poder em que as diferenças e as desigualdades são criadas, vivenciadas e legitimadas. O que pressupõe que o desempenho de seus papéis vão se alterar no decorrer do processo histórico, em diferentes espaços e tempos e em função de outras determinações sociais como a classe e a raça, entre outras variáveis. Dessa forma, ao pensar as dimensões de que esse conceito se revestiu na teorização social, cultural e política na contemporaneidade, torna-se impossível ignorar as relações de gênero e de sexualidade intrínsecas no cenário socioeducacional (MEYER; RIBEIRO; RIBEIRO, 2004).

Observa-se ao longo da história que a escolarização feminina desde os primórdios da Colonização, sob a responsabilidade da Companhia de Jesus, foi direcionada para a instrumentalização dos aspectos elementares como a leitura e a escrita. Nesses espaços educativos, ensinavam também música, canto e trabalho doméstico como coser e bordar, para um baixo número de mulheres (ALGRANTI, 2000; SILVA, 2004). Acrescenta-se que mesmo depois do processo de laicização da educação, a instrução feminina pouco mudou (VEIGA, 2007).

Mesmo com a crescente complexidade e diversidade das relações sociais e de trabalho durante a constituição do Estado nacional brasileiro no século XIX, não havia ainda, no Brasil, uma política de educação sistemática e planejada (VEIGA, 2007). A Constituição de 1824 colocava a instrução primária como gratuita para todos os cidadãos. Reconhecia-se, nesse documento legal, a necessidade da instrução feminina, o projeto de ensino esboçado, contudo, apresentava-se com nítidas diferenças em relação aos currículos (VILELA, 2000).

O Projeto de Lei sobre a Instrução Pública no Império do Brasil também atuou sobre o ensino profissional. Iniciava-se uma nova organização à aprendizagem de ofícios e, entre outras regulamentações, destacava a “obrigatoriedade, por parte das meninas, da aprendizagem de costura e bordados” (FONSECA, 1961, p. 128). Essa oferta durante o Império fazia-se por meio da iniciativa privada e da pública, em entidades filantrópicas e nos liceus de artes e ofícios” (MANFREDI, 2002), e nas Casas de Educandos Artífices, criadas entre 1840 e 1856 por dez governos provinciais (CUNHA, 2000).

Durante todo este período, segundo Manfredi (2002), as práticas educativas, oficiais ou privadas, refletiam as concepções assistencialista, compensatória e disciplinadora. E neste sentido, vai legitimar a estrutura social excludente, patriarcal e escravocrata, e delinear os espaços de escolarização “permitidos” às mulheres. A esse propósito, também, inferimos a diferenciação entre o espaço público e o privado, ou seja, na delimitação entre o mundo masculino e o feminino que interditou e/ou regulamentou a vida das mulheres da elite e das camadas populares, brancas, nativas ou negras (livres ou não), uma vez que nos estabelecimentos de ensino

profissionalizante, nos principais centros urbanos à época, os cursos destinados ao atendimento para esse público são orientados no sentido de prepará-las para funções “consideradas adequadas ao seu perfil”, cujas atividades irão reforçar sua atuação no mundo privado e doméstico ou, ainda, com tarefas similares com as quais já desempenhavam.

Na transição para o regime republicano, disseminam-se, inúmeras instituições de preservação e assistência à infância e de ensino de ofício, como a criação de 19 Escolas Federais de Aprendizes e Artífices instaladas nas capitais dos estados. Formava-se assim, na concepção de Cunha (2000a), um sistema escolar distinto das demais instituições de ensino profissional já existente. E mesmo diante de tantas dificuldades, veio a se consolidar como um modelo de ensino técnico-profissional no Brasil e no primeiro sistema educacional de abrangência nacional (CUNHA, 2000a).

Não obstante, em relação à inserção das mulheres, constatamos que, apesar de não haver proibição explícita delas frequentarem as escolas oficiais, Nader (2001) esclarece que as ausências de condições materiais e de verbas para a ampliação da rede escolar foram os argumentos usados para neutralizar a grande pressão da solicitação de matrículas femininas. Contudo, esses argumentos, pondera a autora, não conseguiram afastar de todo, o interesse delas para a escolarização formal, mesmo considerando a diferenciação entre a oferta de cursos para distintos públicos, que direcionava-as às práticas educativas profissionais similares com o exercício das atividades domésticas. Dessa forma, o acesso da mulher à educação não rompia com o padrão de comportamento masculino, persistindo uma resistência quanto às carreiras profissionais, com exceção do magistério e da enfermagem (SILVA, 2004).

Na esfera educacional, durante a fase do Estado Novo (1937-45), foram empreendidas outras reformas do ensino -“Leis Orgânicas do Ensino”. Essas alterações legais reforçaram a dualidade educacional já existente, uma vez que o sistema oficial oferecia cursos de formação de maior durabilidade e que “classificava” socialmente, objetivando atender às elites e aos grupos médios, que não estavam interessados no ensino profissionalizante de grau médio (MACHADO, 1989; KUENZER, 1998). Esse dualismo estrutural, por sua vez, refletia e reforçava também os preconceitos culturais contra o gênero feminino. As mulheres eram encaminhadas para estabelecimentos de ensino de frequência feminina, de acordo com a recomendação da lei para o aprendizado de atividades “inerentes a sua condição” (FONSECA, 1961).

A partir da década de 1970, novas reformas na área educacional garantiram a maior flexibilidade na passagem entre o ensino profissionalizante e o secundário, por meio da equivalência. Neste período, as possibilidades das mulheres exercerem diversas profissões foram consolidadas, embora ainda coexistissem guetos profissionais ratificados pelas campanhas intensivas empreendidas em anos anteriores de organizações patronais a respeito das funções as quais elas deviam desempenhar (WEINSTEIN, 2000).

O crescimento da presença feminina no mercado de trabalho demandou a necessidade de melhor preparo profissional o que impulsionou a expansão dos cursos superiores, notadamente nas áreas de ciências humanas e sociais (SILVA, 2004). A autora ainda ressalta que o preconceito contra sua presença nas escolas mais importantes, de direito ou engenharia, ainda era muito grande. Era natural, portanto, que se dirigissem predominantemente para determinados cursos, que as conduziam para as “profissões femininas”, a exemplo do magistério. Fica evidenciado, desse modo, que a discriminação se deslocou: deixou de ser exercida pelo impedimento ao frequentar a escola e passou a ser feita pelo impedimento ao acesso a certos cursos (considerados masculinos), ofertados no ensino superior.

As últimas décadas do século XX e as primeiras do século XXI foram marcadas por um período de mudanças, tanto para o cenário educacional quanto para a visibilidade das questões

acerca do gênero feminino². Obviamente, isso trouxe reflexos para a sociedade, para a educação geral, notadamente, para o ensino profissionalizante, que acompanhou as transformações que se processavam em todo o país, com a ampliação do espaço para a formação profissional na área industrial.

O que se verifica, a partir de meados da década de 1990, foi a disputa pela sociedade civil, em torno das concepções educacionais expresso na nova Lei de Diretrizes e Bases, e aprovado entre tensões sob o nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). Ao se adequarem ao novo marco legal, as antigas Escolas Técnicas, Agrotécnicas e afiliadas e os Cefet's (atuais IF's) extinguiram os conhecimentos da formação geral em seus cursos técnicos, desvinculando o ensino médio do ensino técnico, recompondo a dualidade educacional, por meio do Decreto nº 2.208/97 (BRASIL, 2007).

É nesse cenário político de disputas e tensões de projetos societários, que desde 2001, o Ifes *Campus* Vitória vem atendendo ao público da EJA com uma proposta de escolarização e de qualificação com a oportunidade de matricular em um dos cursos técnicos de nível médio, quando da conclusão da Educação Básica (FERREIRA; RAGGI; RESENDE, 2011). No governo Lula abriu-se a possibilidade legal da oferta integrada entre educação profissional e educação geral no âmbito do Ensino Médio. Foi por meio desses movimentos que aprovou-se o Decreto nº 5.478/05, posteriormente atualizado pelo Decreto nº 5.840/2006 (BRASIL, 2006), que instituiu Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (Proeja).

III. A INSERÇÃO FEMININA NA REDE FEDERAL NO ESPÍRITO SANTO: APROXIMAÇÕES DO PROCESSO HISTÓRICO E A CONJUNTURA ATUAL

Numa tentativa de contextualizar a trajetória da escolarização feminina na região capixaba, buscamos situar a atuação do espaço técnico profissionalizante hoje denominado Ifes. A implantação dessa escola aconteceu no bojo da criação, em 1909, das Escolas de Aprendizes e Artífices, em cada unidade da Federação, e foi inaugurada em 1910. Estudiosos do campo da educação profissional elencam uma série de problemas sobre a inadequação desse sistema de escolas de aprendizes artífices à dinâmica do processo de industrialização que se desenvolvia no país (ETFES, 1979; SANTOS, 2000).

Nessa mesma linha de estudos no campo da educação profissional, atrelada a discussão de gênero, Ferreira (2003) em suas pesquisas sobre a inserção das mulheres nos cursos técnicos de Eletrotécnica e de Mecânica da instituição, rastreia, por meio de diversas fontes documentais e de estudos acadêmicos concernentes à rede de escolas técnicas, vestígios da presença feminina nessa modalidade educacional.

Na instituição espírito-santense foi possível localizar vestígios da presença das capixabas, nos estudos de Ferreira (2003) de Pinto (2006) e de Lima (2010). Segundo Ferreira (2003), em 1971, a escola, com o objetivo de adequar-se à mudança na legislação educacional, passou a oferecer um número maior de matrículas para o 2º grau técnico e regulamentou a abertura de matrícula para mulheres, determinada pela legislação³.

² Materializada na Constituição de 1988 (BRUSCHINI, 2000).

³No registro à época da Ata do Conselho de Professores, datada do ano de 1971, o diretor comunica essa decisão: “O Sr. Presidente informa que no próximo ano será livre a escolha para o elemento feminino, pois não podemos alterar um dispositivo constitucional”(ACERVO DO CEFETES, 2003).

A mesma autora afirma que na documentação analisada (ACERVO DO CEFETES, 2003; LIMA, 2011), foram encontrados registros de matrículas desse público, nos cursos técnicos a partir de 1970 para Edificações, Estradas, Agrimensura, Eletrotécnica, Mecânica e Metalurgia. Entretanto, estudos de Lima (2010; 2011) indicam a presença feminina ainda nos anos de 1940 nos cursos de Alfaiataria, de Tipografia e de Encadernação.

Pinto (2006), também aponta registros da presença de mulheres na década de 1950 e destaca que essas matrículas estavam condicionadas ao curso de Alfaiataria. Outras fontes documentais apontam também o cursos de Tipografia e Encadernação, assim a legislação, à época, abriu outras possibilidades para a profissionalização feminina, embora ainda direcionando no que diz respeito ao que era “apropriado” para este segmento.

Instigadas pelas leituras dessas fontes primárias e pelas pesquisas acadêmicas, debruçamos sobre os dados de matrículas das educandas da EJA do Ifes *Campus* Vitória e, em destaque, do curso técnico de Metalurgia, no período de 2010 a 2015. Depreendemos que no primeiro semestre de 2015, o total de discentes matriculados nesse curso é de 239⁴, desses, 162 são do sexo masculino e 77 do feminino. Isso mostra que a proporção de mulheres matriculadas no curso é de 32%, enquanto 68 % das matrículas atendem ao público masculino. Os números apontam um quantitativo inexpressivo das estudantes inseridas nesse curso⁵ e vem corroborar nossas inquietações a respeito das determinações sociais das relações de gênero que interdita a inserção feminina nos espaços educacionais de profissionalização e no mundo do trabalho considerados “redutos masculinos”. Destacamos para efeitos de comparação de dados, que, no mesmo período, o total de matrículas em todos os cursos da EJA desse *Campus* teve uma proporção de 52% das matrículas para o público feminino e 48% para o masculino.

Perante as reflexões postas até então, nossas inquietações se avolumam quando nos atentamos para a realidade da implementação do Proeja na Rede Federal (MACHADO, 2011), e em atenção maior ao *Campus* Vitória, *locus* de nossa discussão. Estudos e pesquisas acadêmicas, advindos da parceria interinstitucional Ufes/Ifes⁶, inferem sobre aos desafios de inserção do/as estudantes da EJA nessa instituição referenciada na sociedade capixaba como de excelência.

Essas pesquisas apresentam relatos substanciais de preconceito e de exclusão sinalizando o “não lugar” da EJA nos Ifes e são corroborados pela documentação produzida pelos grupos de pesquisa já indicados, bem como pelos depoimentos trazidos por gestores/as, docentes e discentes imerso/as no cotidiano escolar, em momentos ímpar, como as reuniões pedagógicas, os Conselhos de Classe e inclusive nos Fóruns de EJA do Espírito Santo. Essas questões, se analisadas na perspectiva das relações de gênero, agravam ainda mais a problematização mote desse texto, uma vez que o público feminino, é maioria no quantitativo total de matrícula da EJA. Se considerarmos outras variáveis, temos um percentual significativo de mulheres acima de 25 anos, responsáveis pelo trabalho produtivo e reprodutivo nos seus domicílios⁷.

⁴Esse quantitativo corresponde ao total de matriculados em todos os períodos do curso de Metalurgia que ingressaram no curso entre 2010/01 e 2015/01. Fonte: Sistema Acadêmico/Ifes (2015).

⁵O curso de Metalurgia é o único, dentre aqueles ofertados para a EJA nesse *campus*, na área direta de atuação industrial. Esse fato justifica o interesse em dar ênfase a esse curso específico na discussão proposta aqui. Destacamos que os cursos ofertados para a EJA no *Campus* Vitória são: Segurança do Trabalho (vespertino), Metalurgia, Edificações (em processo de extinção), Guia de Turismo e Qualificação profissional em Cadista para construção civil, todos no período noturno.

⁶Configurada pelo grupo de pesquisa Capes/Setec/Proeja (2006a) com sua continuidade pela rede Observatório da Educação UFG/Ufes/UnB (2012).

⁷ Fonte: Sistema Acadêmico - Ifes (2017).

Outro destaque que merece reflexão, nesse estudo, é a constante ameaça de extinção do curso de Metalurgia pela coordenaria desse curso. Num momento de inserção orgânica da EJA no organograma do *Campus Vitória* e de monitoramento de novo curso, ofertado pela coordenadoria do Curso Técnico em Guia de Turismo na modalidade EJA, há um esforço de construção coletiva junto à coordenadoria do Projeja, com docentes lotados/as nessa coordenação e empenhados/as nos estudos da EJA para maior qualificação dessa oferta.

Nesse contexto, as ações da coordenadoria de Metalurgia representa um total despropósito e um retrocesso, considerando as legislações vigentes (BRASIL 2006; 2008) e o compromisso dessa instituição pública para com a sociedade capixaba. Destacamos, outrossim, que as ameaças de fechamento do curso de Metalurgia, não só representam o desrespeito e a falta de compromisso com a educação de milhares de jovens e adultos desse país, como também, a interdição do público feminino para atuação na área industrial, caracterizada até então pela predominância masculina. Interdição essa, que, historicamente, vem acontecendo desde a implantação da educação profissional, apontada e denunciada nesse trabalho.

IV. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente o trânsito das mulheres da esfera privada para a pública deu-se mediante o processo formal de escolarização. Assim, a escola, enquanto instituição, foi preponderante para o segmento feminino superar as barreiras impostas pelas determinações sociais das relações de gênero a que secularmente vem sendo submetido. Deve-se destacar, no entanto, o acesso restrito a essa escolarização, devido à seleção do currículo e de cursos e seu direcionamento, no que concerne à educação profissional, às atividades similares “ao seu universo doméstico”.

Denotamos várias determinações sociais que ao longo da história produziram a interdição da escolarização das mulheres, e que há ainda resquícios da divisão sexual do trabalho que foi se configurando quando da constituição dos papéis sociais na sociedade patriarcal. Embora notemos a progressiva expansão da participação da mulher no mundo do trabalho, essas ocupações nem sempre têm ocorrido de forma justa e igualitária, apontando os resquícios da cultura patriarcal. Por isso, acreditamos que não há como discutir sobre trabalho feminino se não for por meio da mediação da categoria gênero e via processos educativos, que possam mudar a ordem sustentada na subordinação e na dependência desse segmento populacional.

Inferimos que a conclusão do processo de escolaridade, em qualquer modalidade de educação, é requisito fundamental para o crescimento das mulheres em todas as esferas sociais. É necessário garantir a oportunidade de uma educação de qualidade tanto para as meninas/os quanto para a população de jovens e de adultos/as deste país. Considerar, portanto, que na educação escolar coexistem as diferenças nas relações de gênero, assim como de classe e étnico-racial, configura-se uma abordagem necessária nas pesquisas educacionais, em uma sociedade diferenciada quanto ao acesso à educação, à cultura e aos bens materiais. Ao se adotar um recorte de gênero nas análises educacionais, é possível edificar novas formas de pensamento isentas de diferenciação sexista, o que levará à práticas pedagógicas e sociais compatíveis com a nova posição do gênero feminino no mundo atual.

V. REFERÊNCIAS

ALGRANTI, Leila Mezan. Mulheres enclausuradas no Brasil Colonial. In: Holanda, H. Buarque de; Capelato, Maria H. Rolin (Org.). *Relações de Gênero e Diversidades Culturais nas Américas*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, São Paulo: EDUSP, 2000.

BRASIL. Lei nº. 9.394/96 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília DF: Congresso Nacional. 23 de dezembro de 1996. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05/04/ 2018.

_____. Congresso Nacional. Decreto nº 2.208 de 1997. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05/03/ 2017.

_____. Decreto nº 5.478 de 23 de junho de 2005. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05/03/ 2017.

_____. Decreto nº 5.840 de 13 de Julho de 2006. Disponível em: http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/dec5840_13jul06.pdf. Acesso em 05/03/ 2017.

_____. Edital Proeja/Capes/Setec, n.0372006. Brasília: MEC/Setec, 2006a.

_____. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, 2008. Seção 1, p. 01. Disponível em: <<http://Portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei11.892.pdf>>. Acesso em: 05 jan. 2018.

BRUSCHINI, Cristina. LOMBARDI, M. Rosa. Trabalho, educação e rendimentos das mulheres no Brasil em anos recentes. In: HIRATA, Helena. SEGNINI, Liliana. Organização, trabalho e gênero (Org). São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2007.

BRUSCHINI, Maria Cristina A.(orgs). Articulação, trabalho e família: famílias urbanas de baixa renda e políticas de apoio às trabalhadoras. São Paulo; FCC/DPE, 2000.

CAPES/SIAPES. Programa Observatório da Educação: rede UFG, UFES, UnB SICAPES13769 – OBEDUC/CAPES/INEP, 2012.

CUNHA, Luis A. C. R. O ensino de ofícios artesanais e manufactureiros no Brasil escravocrata. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000.

_____. O ensino de ofícios nos primórdios da industrialização. São Paulo: Editora UNESP; Brasília, DF: Flacso, 2000a.

ETFES. Coordenadoria de Planejamento e Assessoria. O Visgo Eteviriano. Vitória: ETFES, 1979.

FERREIRA, Eliza B.; RAGGI, Desiree G.; FERREIRA, Maria José de R..A EJA integrada à educação profissional no CEFET: avanços e contradições. In: Cadernos de Pesquisa em Educação. PPGE/CE/Ufes. V. 17. Nº 35. Vitória: PPGE, 2011.

FERREIRA, Maria José de R. A inserção feminina na formação técnico-profissional: proposta de um programa estratégico para implementar sua participação nos cursos de Mecânica e de Eletrotécnica no CEFETES. 2003. 151 f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional). Centro Federal de Educação Tecnológica, Vitória, 2003.

FONSECA, Celso S. História do ensino industrial no Brasil. V. 01. Rio de Janeiro: SENAI, 1961.

HIRATA, Helena. Nova Divisão Sexual do Trabalho? Um olhar voltado para a empresa e a sociedade. São Paulo; Boitempo Editorial. 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). PNAD Contínua 2014. Disponível em<<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em 30/03/2017.

KUENZER, Acácia. Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal. São Paulo: Cortez, 1998.

LIMA, Marcelo. Memória e Imagens do IFES: cronologia, digitalização e transcrição das principais fontes historiográficas da EAAES ao CEFETES. Vitória: Autor, 2011.

LIMA, Marcelo. O Desenvolvimento histórico do tempo socialmente necessário para a formação profissional. Vitória: Autor, 2010.

MACHADO, L. R de S. Educação e Divisão Social do Trabalho: contribuição para o estudo do ensino técnico industrial brasileiro. 2ª Ed. SP: Autores Associados: Cortez, 1989.

MACHADO, M. M. A educação de jovens e adultos no Brasil pós Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. In: Em Aberto, Brasília, V.22, p. 17-, nov. 2009.

MACHADO, M. M. Avaliação da produção das pesquisas sobre o Proeja: impactos da implementação do programa. Trabalho encomendado 34ª Reunião Anual da ANPED. 2011. (mimeo)

MANFREDI, Silvia M. A Educação Profissional no Brasil. São Paulo: Cortez, 2002.

MATOS, Maria Izilda S. de. Por uma história da mulher. Bauru, SP: EDUSC, 2000.

MEYER, Dagmar Estermann; RIBEIRO, Cláudia; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. Gênero, sexualidade e educação: 'olhares' sobre algumas das perspectivas teórico-metodológicas que instituem um novo G. E. Rio de Janeiro: ANPED/UFRJ, 2004.

NADER, Maria Beatriz. Mulher: do destino biológico ao destino social. 2.ed. Vitória: DUFES/Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2001.

NOGUEIRA, Claudia M. As metamorfoses da divisão sexual do trabalho. In: NAVARRO, Vera L. PADILHA, Valquiria. Retratos do Trabalho no Brasil. Uberlândia: Edufu, 2009.

OLIVEIRA, Edna. C. de. CEZARINO, K. R. de A. SANTOS, J.S. Sujeitos da educação de jovens e adultos no Proeja. In: simpósio brasileiro Congresso Interamericano de Política e Administração da educação, 2009, Anais ..., Vitória, [s.n.], 2009, V. 8, p 11-22.

PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: Oliveira, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (orgs). Educação de Jovens e adultos. Rio de Janeiro. DP&A, 2009.

PINTO, Antônio Henrique. Educação matemática e formação para o trabalho: práticas escolares na escola técnica de Vitória de 1960 a 1990. 2006, 327 f. Tese (Doutorado em Educação) – universidade Estadual de Campinas, São Paulo: 2006.

SANTOS, J. Alves do. A Trajetória da educação profissional. In: Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de, Veiga, Cyntia Greive (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SILVA, Maria Beatriz Nizza. A educação da mulher e da criança no Brasil Colônia. In:

STEPHANOU, Maria. BASTOS, Maria H. Camara (Orgs). Histórias e memórias da educação no Brasil. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. História da educação. São Paulo: Ed. Ática, 2007.

VILLELA, Heloisa de O. S. O Mestre –Escola e a Professora. . In Lopes, Eliane Marta Teixeira; Faria Filho, Luciano Mendes de; Veiga, Cyntia Greive (Orgs). 500 anos de Educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

WEINSTEIN, Bárbara. (Re) Formação da classe trabalhadora no Brasil (1920-1964). São Paulo: Cortez: CDAPH-IFAN, 2000.

**APRENDIZAJES CULTURALES DE ESTUDIANTES
UNIVERSITARIOS MEDIANTE LA EXPERIENCIA
ESTÉTICA: ADECUACIONES DIDÁCTICAS
DESDE LA EDUCACIÓN SENSORIAL**

CASTAÑEDA DÍAZ, ARELI ADRIANA

APRENDIZAJES CULTURALES DE ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS MEDIANTE LA EXPERIENCIA ESTÉTICA: ADECUACIONES DIDÁCTICAS DESDE LA EDUCACIÓN SENSORIAL

La enseñanza de las Artes comprende la apropiación de la técnica de cada especialidad artística y el trabajo de sensibilización al proceso artístico. La educación artística refiere a la formación de artistas, su aprendizaje comprende al cuerpo y una apropiación de éste a través de la sensorialidad del individuo y de su experiencia con el entorno, a modo de poder expresar mediante el dominio de las técnicas propias a cada una de las especificidades de las artes (música, artes escénicas, artes plásticas, por mencionar algunas), el objeto de arte como parte de un acto creativo.

Detallando estas premisas, se propone un viraje pedagógico mediante la educación por las artes, a través de la experiencia estética con procesos artísticos, objetos de arte y la participación activa de estudiantes de campos de estudios como la Psicología educativa en intervenciones artísticas.

La propuesta para el Simposio “Artes y producción de conocimiento en América”, comprende una breve exposición sobre la experiencia de aprendizajes significativos en un ambiente áulico donde la educación por las artes es un proceso de descubrimiento, reflexión y adquisición de conocimientos que permiten a estudiantes universitarios de la Licenciatura en Psicología educativa, de la Universidad Pedagógica Nacional (México) reconocerse a sí mismos como sujetos sensoriales.

I. DE “PROFESIONALES DE LA EDUCACIÓN” A SUJETOS SENSORIALES

La Universidad Pedagógica Nacional atiende a nivel nacional, un total aproximado de 58 mil 820 estudiantes de nivel superior. En la sede del Sur de la Ciudad de México, unidad Ajusco, la población estudiantil de la Licenciatura en Psicología Educativa asciende aproximadamente a cuatro mil estudiantes. En un principio la universidad se centró en la profesionalización del Magisterio. En el caso de la unidad Ajusco, los programas fueron adaptados para que estudiantes egresados de nivel bachillerato, que no tuvieran obligatoriamente la experiencia profesional en el magisterio, cursaran una licenciatura en el campo de la educación para adquirir conocimientos sobre generación, planeación, evaluación e implementación de programas educativos y análisis de procesos de enseñanza – aprendizaje.

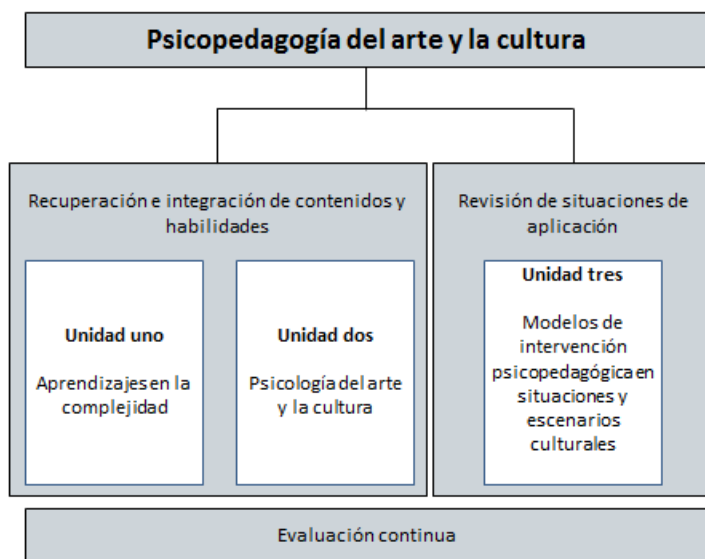
La Licenciatura en Psicología Educativa tiene por objetivo primordial formar a profesionales de la educación en materia de psicología para intervenir en procesos de enseñanza y aprendizaje en contextos educativos, ya sea en educación formal, informal o no formal. La licenciatura se cursa en ocho semestres, de los cuales, solamente en el último existe la opción de cursar la asignatura en “Psicopedagogía del Arte y la Cultura”, cuyo propósito general es: “Participar en grupos multidisciplinarios en el diseño, desarrollo y evaluación de propuestas de intervención psicopedagógica para espacios culturales como galerías, museos, centros culturales o iniciativas de educación comunitaria.” (Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura, 2013)

El programa comprende tres unidades para trabajar en los siguientes propósitos:

“1) Comprender fenómenos educativos que ocurren en prácticas comunitarias en espacios culturales.

2) Identificar características y utilidad de propuestas pedagógicas y paradigmas de la psicología de la educación en el diseño, desarrollo y evaluación de prácticas educativas en espacios culturales

3) Reconocer algunos modelos de intervención psicopedagógica que operan en diferentes escenarios culturales de la ciudad de México.” (Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura, 2013)



“Estructura metodológica base” (Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura, 2013)

En el cuadro anterior se puede observar que la asignatura comprende un trabajo previo realizado en el quinto semestre. Como ya se ha mencionado, la materia de base es “Aprendizaje en contextos culturales”, en la cual se revisan de manera teórico – reflexiva, conceptos como “comunidad de aprendizaje”, “aprendizaje significativo”, “comunidad de práctica”, “cognición situada”, entre otros; lo cual les permite a los estudiantes identificar los procesos de aprendizaje y de enseñanza que existen tanto en ámbitos educativos dirigidos (como el escolar, de museos, por ejemplo), como cotidianos (en el ámbito comunitario y de vida diaria). Con este preámbulo, el estudiante ingresa a la clase con una formación suficiente para poder identificar y evaluar programas educativos implementados en museos, principalmente.

Durante el curso, los estudiantes retoman sus aprendizajes previos para distinguir la particularidad de cada museo no sólo en función del objetivo de éste, sino para entender los objetos estéticos que permean en esos espacios. En sentido estricto, el programa alcanza los objetivos señalados líneas arriba, en tanto que son estudiantes en Prácticas Profesionales preferentemente ligados a los ámbitos museísticos.

Sin embargo, hay algunos de ellos que optan por la materia porque les interesa trabajar desde el arte. En general, son estudiantes que se encuentran en otros escenarios de Prácticas Profesionales como centros educativos para infantes (preescolar y primaria) y centros de educación especial.

Cabe mencionar que desde los primeros semestres hay estudiantes que tienen la inquietud por trabajar con el arte para la enseñanza de contenidos, por ende, buscan una materia que ofrezca este método de trabajo. Es hasta octavo semestre que la tienen en su currículo y solamente como optativa, lo cual resulta ser un problema en el mapa curricular de la licenciatura, ya que la concepción del arte resulta ser definido a partir del escenario, es decir, del espacio obvio

en donde se puede encontrar Arte. No se contempla al arte como un medio a través del cual se pueden desplegar un conjunto de procesos de aprendizaje que permitirían resignificar el entorno cultural y sobre todo, que permita motivar en los estudiantes la autoexploración, el autocontrol y por ende la autonomía de profesionales en formación, quienes se enfrentan a una labor tan demandante como lo es la intervención en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Lo anterior despliega el problema principal del presente texto: la formación profesional de especialistas en educación debe integrar en dicha instrucción, la autonomía, la apropiación y la reeducación de su sensorialidad en tanto que refieren su profesión desde su corporalidad, corporeidad y sensorialidad.

La educación por las artes hace referencia a los trabajos de Herbert Read (1982) en donde propone que las disciplinas artísticas motivan modos alternativos de comunicación y expresión, lo cual permite el desarrollo de competencias individuales interrelacionadas con el entorno cultural. Read distingue a la sensibilización, la experimentación, la imaginación y la creatividad como medios referidos de la experiencia de estar en sí y para sí en el mundo, permitiendo el reconocimiento de la espacio – temporalidad y por ende de los sujetos y de los objetos sensoriales. El planteamiento que se pretende en estos espacios pedagógicos es converger con la educación por las artes desde la interrelación de los principios conceptuales del campo de las humanidades con una actividad sensorial, haciendo de ella un determinante provocador de significación de la realidad cultural con un objetivo educativo.

De esta manera, la educación por las artes tiene que ser un propósito en la formación de profesionales de la educación en tanto que serán actores en la enseñanza y en los aprendizajes de la población. En una materia como “Psicopedagogía del arte y la cultura”, se requiere de conocimientos amplios sobre la conducta humana y el procesamiento de la información y en consecuencia, ser observadores de su entorno, de trabajar en la atención de los detalles, de las formas no escritas, de la experiencia de vivir en comunidad y ser sensibles a su entorno.

II. MANOS A LA OBRA

La materia de “Psicopedagogía del Arte y la Cultura” la he impartido cada año (en el último semestre de cada generación) desde 2015. A través de la evaluación y adecuación del programa, he procedido con la implementación de las actividades fijadas por el programa de base: “Temas selectos en Psicopedagogía del Arte y la Cultura” (Reyes, González, Palacios, 2013) sumando a ello, mi propuesta de lecturas que van encaminadas a las diferentes artes (literatura, artes audiovisuales, artes escénicas, artes plásticas, performance, instalaciones y música). El propósito de la propuesta es trabajar desde las artes mediante la experiencia estética desde una perspectiva de la educación sensorial.

El punto de partida es el siguiente: si educar por el arte conlleva a la apreciación del entorno cultural desde la concepción de los objetos como sensibles en tanto que está la formación profesional de sujetos sensoriales, mi propuesta tendrá que brindar posibilidades de trabajo de atención, creación, concentración y sensibilización mediante la experiencia estética. En ese sentido, la experiencia estética no sólo se distinguirá en un fenómeno museístico, sino que servirá en el propósito de interrelación del sujeto como sujeto sensorial, en su entorno cotidiano. Ser un sujeto capaz de poder apreciar los objetos que le rodean y definirlos como objetos estéticos, es decir, sensibles a su sensorialidad.

Y aquí surge el punto central de la presente reflexión: ¿cómo es posible hablar de arte y cultura sin considerar al arte y la cultura como procesos educativos?

La concepción de estudiar al arte y a la cultura en sí mismas conlleva a un mito del alejamiento de las ciencias humanas, del científico observador y su objeto de estudio observado. Si partimos de que la estética es el fenómeno de la sensorialidad de los sujetos en su entorno cultural, se da la posibilidad de entender que se trata de un proceso que obliga a los sujetos a su comprensión mediante la interdisciplinariedad. Por ende, la experiencia estética es el punto central de la propuesta para que los estudiantes de octavo semestre de una licenciatura en Psicología Educativa comprendan que el objeto estético no sólo está en el museo, sino en todo artefacto que le permite mediar con su mundo para construir y significar su realidad.

Estas premisas refieren a un constante trabajo de “experienciación” y experimentación con el mundo, muchas veces imposible de llevar a cabo por la disposición de los mismos estudiantes, su tiempo y organización respecto con las otras materias curriculares, la disposición emocional y la disposición sensitiva. ¿Qué significa esto? Que los estudiantes se ven influidos por un proceso de trabajo en donde se cuestionan sus juicios estéticos y cómo éstos convergen a sus juicios morales.

III. MANOS EN LA OBRA

Entender el trabajo por el arte es complejo para ellos. A continuación, se exponen algunas de las actividades con las que se desarrolla la materia:

III.1 *“Viviendo en un sensorama”¹*

Hacer un diario de campo semanal en donde anoten cuáles son las experiencias sensoriales que tienen al poner atención en cada uno de sus sentidos: vista, olfato, gusto, oído, tacto. El diario de campo es de sus actividades diarias: la primera semana es relacionada con el acto de comer, la segunda semana con su trayecto de viaje de casa a la universidad, la tercera semana es con la interacción con su ser más significativo.

El propósito de esta actividad es trabajar la atención sensorial en los actos cotidianos con la finalidad de vislumbrar que los objetos estéticos están presentes en tanto se pone atención en ellos. Por ende, la formación de la sensibilidad artística no estriba en la formación de artistas, partiendo desde la prosaica o las sensibilidades de lo cotidiano (Mandoki, 2008).

Al término de la cuarta semana de actividades, la reflexión del ejercicio sensorial “Viviendo en un sensorama”, de los sentidos y su significación comprende una serie de experiencias sensoriales de los estudiantes que los llevan a asociar sus actividades “mundanas” e “insignificantes” con lo que les produce placer y cómo estas experiencias están encaminadas con muchas de sus actividades extracurriculares: cocinar, tocar algún instrumento, elegir cierto camino a la universidad o su casa, etc.

El resultado conlleva a la definición de la educación sensorial como una posibilidad de entender los procesos sensoriales de la experiencia mediante la comprensión y la construcción de los sentidos. A partir de la sensación, como actividad cognoscitiva primaria, permite un conocimiento directo de la realidad a través de las diversas formas perceptibles al sujeto sensible. Posteriormente, con base en las anotaciones que realizan, los alumnos comienzan a darse cuenta de las distinciones que hacen cotidianamente, de la disertación sobre lo que se prefiere o lo que se rechaza a partir de la construcción de los aromas, de las texturas, de los colores, de los sonidos y de los sabores que le son a las otras personas, a los otros seres vivos y a las cosas de su realidad,

¹ Secuencia didáctica de la propuesta de programa de actividades de mi autoría, para la materia “Psicopedagogía del Arte y la Cultura”.

construida a partir de su interacción social. La educación sensorial prioriza la experiencia estética en tanto que es un proceso de atención, contemplación y disposición de los sujetos para interrelacionarse con su exterior, para concebir su exterior desde los sentidos como constructos cognitivos, por lo que no existe una separación entre el sentir y el pensar, se trata de concebir a un sujeto pensante en razón de su experiencia sensorial con el entorno.

Otra de las actividades que realizan en clase refieren a la construcción del llamado objeto de estudio en las ciencias sociales y en las humanidades:

III.2 *‘Imagen en movimiento’*²

Cuando los estudiantes llegan al salón de clase, las sillas ya deberán estar colocadas en forma circular. Ya ocupados sus lugares, ellos dispondrán solamente de una hoja en blanco, una base de apoyo (si las bancas no cuentan con paleta o mesa), lápiz, goma, sacapuntas y colores.

El preámbulo estará contenido de la discusión en torno a la Psicología y el Arte, a la representación de la realidad, el objeto de arte y el objeto estético. La discusión en torno a esta temática concluirá con la discusión en torno a la construcción del objeto de investigación y el sujeto investigador.

El siguiente paso es colocar un objeto en el centro y solicitar a los estudiantes que lo dibujen. Se omitirá en definitiva enunciar que tienen prohibido pararse, tampoco se les dirá que pueden pararse de su lugar y acercarse para observar al objeto desde otra perspectiva. Con la finalidad de prestar atención en las decisiones que tienen los estudiantes respecto a los detalles del objeto a dibujar, es posible identificar cuál es la disposición para investigar, descubrir y conocer.

Una vez terminada la actividad de dibujo, se les solicita a los estudiantes que coloquen su nombre en un costado de la hoja. Es muy importante que el facilitador o profesor, recoja las hojas en forma ordenada, es decir, de acuerdo a la secuencia del círculo. Inmediatamente, el profesor deberá tomar una fotografía del objeto – muestra.

El cierre de la clase será para discutir el objeto de arte y los mitos del distanciamiento estético, de la realidad y el arte y de la actitud estética (Mandoki, 2008)

En la siguiente sesión, se proyectará a los estudiantes la secuencia de sus dibujos. Y se abordará el tema de la perspectiva de estudio, de los campos de conocimiento en torno al objeto y de la construcción de su significado a través del camino metodológico a seguir. (Morin, 2006)

Esta actividad es muy importante en la clase, ya que es posible que ellos comprendan la concepción que se tiene en las Ciencias Sociales y en las Humanidades sobre la “construcción del objeto de estudio”, de conceptos difíciles como “la concepción de la metodología”, ya que logran vislumbrar y “experimentar” el sentido del mirar con la connotación de observar y estudiar al objeto y dar pauta al reconocimiento del fenómeno sensorial llevado de la experiencia estética a un razonamiento.

Cabe mencionar que esta actividad la he realizado en otras licenciaturas, como en Ciencias de la Comunicación, en la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México), con estudiantes de octavo semestre, en el proceso de la elaboración de su tesis para obtener la licenciatura. Los resultados son notables en tanto que pueden materializar un acto cognitivo persistente en el campo de las ciencias sociales que muchas veces es alejado de la

² Secuencia didáctica de la propuesta de programa de actividades de mi autoría, para la materia “Psicopedagogía del Arte y la Cultura”.

educación por las artes: la perspectiva de estudio de un objeto en la construcción de su problema de investigación.

Cabe señalar que la educación sensorial conlleva a un ejercicio continuo de conciencia del cuerpo y el reconocimiento de sus capacidades primordiales: exploración, descubrimiento, reacción, comunicación, expresión, es decir, un conjunto de acciones que permean en los sujetos sensoriales como seres de vida.

Como facultades humanas, los actos sensoriales están sujetos a un proceso educativo, mismo que se encuentra desde la vida del humano en sociedad. Por ende, la educación sensorial comprende un campo interdisciplinario donde las diversas perspectivas de estudio desde distintos campos, se correlacionan para comprender un proceso de convergencia, de interrelación de inmersión y de construcción del sujeto sensorial como actor sensorial de su entorno cultural. En ese aspecto, los sentidos son capacidades fisiológicas y la significación que los sentidos hacen del entorno conllevan a un estudio del entorno cultural y por ende a vislumbrarlos como resultado de una socialización y una culturación primordial para la existencia.

III.3 “Intervención espacial”

Una tercera actividad primordial para la clase de “Psicopedagogía del Arte y la Cultura” es la realización de una “intervención estética”.

Con base en la “Intervención espacial”, en las expresiones de “performance” y en el “Manifiesto situacionista” (Debord, 1958), defino a la “Intervención espacial” como una manifestación sensorial realizada por personas para intervenir en un espacio comunitario o público, mediante recursos estéticos y/o artísticos. El objetivo de la “intervención espacial” es aumentar la conciencia sensorial frente a un determinado hecho o intervención. La intervención espacial comprende un concepto y su constructo cultural. Por ende, refiere a un determinado hecho sociocultural que muestre una ruptura en una cotidianidad.

Para el cierre del semestre, los estudiantes deberán hacer una “Intervención espacial” con base en temas de su interés o de tesis en un espacio definido por ellos. Para llevar a cabo dicha actividad, se debe realizar un trabajo de investigación tanto en el orden de lo conceptual como de lo material, con la finalidad de que decidan cómo van a llevar a cabo dicha actividad. Las intervenciones espaciales como tales sólo quedan registradas generalmente en material audiovisual o sonoro, acompañadas de un trabajo por escrito en donde los estudiantes expresen su experiencia sensorial y cómo les ha permitido resignificar su profesión y formación como psicólogos educativos.

Dicha actividad resulta un reto muy grande para muchos de ellos. Por ejemplo, dos estudiantes mujeres proponían que su intervención sería trabajar con el concepto de televisión en población infantil. En su concepción, ellas proponían realizar una serie de secuencias didácticas para ser “buen televidente”. Este trabajo iba a presentarse en una escuela pública de educación básica. Previamente, ya habían realizado el levantamiento de la información y de las necesidades educativas en dicha escuela. Ante la pregunta: ¿qué es ser un “buen televidente”? Ellas comenzaron a dudar de su propuesta, a lo que en seguida el trabajo tuvo un viraje: trabajar con la misma población a partir de los contenidos televisivos que tenían mayor éxito: “Los caballeros del Zodiaco”. A partir de la significación de los objetos, es decir, del valor simbólico y su significado cultural, se pretende poner atención en la significación de dicho programa televisivo (objeto) en

³ Secuencia didáctica de la propuesta de programa de actividades de mi autoría, para la materia “Psicopedagogía del Arte y la Cultura”.

los sujetos (Morin, 2006). Las estudiantes realizan su intervención espacial desde un programa televisivo preferido por los estudiantes elegidos para trabajar en torno a la Mitología griega”, su significado cultural y su importancia en la comprensión de la cultura griega.

IV. PARTICIPACIONES DESDE LA EDUCACIÓN SENSORIAL EN LAS CIENCIAS SOCIALES Y LAS HUMANIDADES

Uno de los primeros problemas entre los estudiantes es trabajar en torno al concepto de artefacto y objeto de arte. Al respecto, se comienza a trabajar con el redescubrimiento de su sensorialidad ante el mundo, sumando a ello una serie de actividades artísticas que conllevan a la experiencia estética, es decir, un proceso sensorial específico que pretende aproximarse a los aprendizajes significativos para el estudiante a través del trabajo con su atención y concentración en un proceso sociocultural. En ese sentido, la educación sensorial es una pauta de estudio de los procesos estéticos para educar a los sentidos y tener una conciencia de lo sensible tanto en la relación con el mundo, la exploración de éste y su abstracción, lo cual repercute en la forma en cómo significamos a ese entorno y cómo disponemos relacionarnos en él y desde él.

En el presente texto, se hace una breve exposición de la forma en cómo se aborda el trabajo pedagógico con estudiantes de nivel superior de áreas de conocimiento que distan de las Artes.

En consecuencia, hay que señalar que la formación debe estar orientada a la apropiación del cuerpo humano a través de la sensorialidad como sujetos socioculturales, así como la concepción de su entorno a través de la reflexión de su sentir y sus sentidos, como constructos de su realidad.

Para dejar el tema abierto a la discusión en el campo de la educación, es primordial referir a la educación sensorial como el reconocimiento interdisciplinario de los procesos sensoriales y cognitivos como resultado de la interacción sociocultural. Este reconocimiento permitirá la necesaria intervención de la experiencia estética en los procesos de enseñanza – aprendizaje y sobre todo en la interrelación imprescindible de las artes con otros campos de conocimiento. Al fin y al cabo, se trata de saberes y conocimientos que convergen a nuestra cultura y por lo tanto a lo que somos: seres sensibles.

V. FUENTES DOCUMENTALES

Castañeda, Areli Adriana (2013) Las cualidades cinematográficas del cine digital desde la estética de las intensidades como proceso comunicativo. Tesis de Doctorado en Ciencias Políticas y Sociales. México: UNAM-FCPyS.

Debord, Guy (1958) Internationale Situationniste. N.1, Italia.

Dewey, John (2008) El arte como experiencia. Barcelona: Paidós.

Mandoki, Katya (2008) Estética cotidiana y juegos de la cultura. Prosaica I. México: siglo XXI-Conaculta-Fonca.

Merleau Ponty, Maurice (1994) Fenomenología de la percepción. España: Planeta-Agostini.

Morin, Edgar (2006) El método 1. La naturaleza de la naturaleza. España: Cátedra.

Read, Herbert (1982) Educación por el arte. España: Paidós Ibérica.

Reyes, González, Palacios (2013) Temas selectos en “Psicopedagogía del Arte y la Cultura.” Programa educativo de la Licenciatura en Psicología Educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Zambrano, María (2010) Esencia y hermosura. España: Galaxia Gutemberg.

Zubiri, Xavier (2006) Inteligencia sentiente: inteligencia y realidad. España: Alianza Editorial – Fundación Xavier Zubiri.

EDMODO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A REDE SOCIOTÉCNICA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

RIBEIRO, SANDRO JORGE TAVARES
ALVES, MARCELO PARAISO
MARTINS, CASSIO
DA SILVA, WESLEY PINTO
EDUARDO, JANAÍNA RODRIGUES DE FREITAS MACHADO
CARVALHO, MÁRGLORY FRAGA DE
OSUGUE, GUSTAVO JUN
FERREIRA, VITOR
MENEZES, ELLEN OLIVEIRA DE
MENDES, GILNEI
GORITO, ALEX DOS SANTOS
WENTER, MICHELLE
LOMBARDI, ANA CHAVÃO

EDMODO, EDUCAÇÃO AMBIENTAL E A REDE SOCIOTÉCNICA: A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

I. INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior como um espaço de produção de conhecimento, de disseminação e investigação, apresentam-se como um centro significativo na formação de educadores ambientais, principalmente se considerarmos o enfrentamento dos problemas socioambientais da sociedade atual (MORALES, 2007).

Partindo deste pressuposto e da Política Nacional de Educação Ambiental - Lei nº 9795/1999, que estabelece a inserção da referida temática em todos os níveis de ensino, Marcomin e Silva (2009) discutem a necessidade da comunidade acadêmica abarcar a temática nas disciplinas e práticas acadêmicas.

Nesta perspectiva, Thomaz e Camargo (2007) consideram fundamental desenvolver a educação ambiental na formação inicial de professores, pois os autores a percebem como contribuição e estímulo à capacidade crítica de cidadãos, no sentido de favorecer a sua situação de protagonista das transformações individuais e coletivas no meio natural e social em que vivem.

Silva e De Goes Pereira (2015) ao discutir a obrigatoriedade da dimensão ambiental em todos os níveis e modalidades da educação entendem que o ensino superior possui um espaço de destaque, por ser um ambiente de formação de cidadão e de diversos profissionais que atuarão nas diversas áreas da sociedade. Dessa forma, ao apresentar os resultados consideram que a temática ambiental está sendo desenvolvida de modo incipiente visto que: são introduzidos esporadicamente em alguns componentes curriculares, frequentemente são abordados de modo fragmentário e descontextualizados, reducionista e dissociação dos aspectos específicos dos cursos e componentes curriculares.

Diante do exposto e, pensando na discussão da temática socioambiental na formação inicial dos professores de Educação Física, o presente estudo configurou-se a partir da complementaridade entre dois campos do saber: Ensino e Meio Ambiente. Primeiro, o ensino porque procurou discutir como se desenvolveu a construção dos conhecimentos e os entrelaçamentos em rede entre professores, estudantes (atores humanos) e os recursos digitais tecnológicos (*Edmodo*¹), artigos científicos, leis, visitas técnicas (atores não-humanos) para a tecitura de conhecimentos em rede.

Os atores humanos e não-humanos, neste estudo, são concebidos na ótica da teoria ator-rede (TAR) incluindo a antropologia simétrica: “O postulado essencial de Latour está em considerar equanimente humanos e não-humanos, tratando de maneira rigorosamente simétrica o social, a natureza e o discurso” (BACHUR, 2009, p. 2).

Latour (2000) pressupõe que não há hierarquia entre os homens e as coisas, entre os humanos e os não-humanos, uma vez que estes últimos só podem ser pensados em sua relação com os primeiros. Nesse sentido existe uma rede complexa interligando os humanos, os seus objetivos e os meios técnicos utilizados para atingi-los.

¹ *Edmodo* é um ambiente digital de aprendizagem que funciona baseado na internet e viabiliza a comunicação e a colaboração entre professores, estudantes e responsáveis. Permite o compartilhamento de vários tipos de conteúdo, estimula o debate e as narrativas.

Diante deste contexto, ao acompanhar e descrever as redes de conhecimentos que produziram uma possível educação socioambiental, tivemos como questões problematizadoras as seguintes perguntas: Como se constituem as redes *sociotécnicas*² na tecitura dos conhecimentos em educação socioambiental? Quais as controvérsias oriundas destas redes de atores humanos e não-humanos?

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa se configurou da seguinte forma: Descrever a tecitura de conhecimentos dxs³ estudantes sobre educação socioambiental na disciplina Tópicos Especiais - Esportes de Aventura no Curso de Graduação em Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA) especificamente por meio da inserção do recurso digital *Edmodo*. As ações específicas do projeto constituíram-se a partir dos seguintes objetivos: Investigar as narrativas sobre as relações e as associações de aprendizagem dos atores – humanos e não-humanos – por meio do ambiente digital de aprendizagem *Edmodo*.

II. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Consideradas as motivações deste trabalho, ao acompanhar os processos de *ensinoaprendizagem*⁴ em Educação Ambiental, nos aproximamos dos Estudos do Cotidiano (OLIVEIRA; SGARBI, 2008) e da Pesquisa-Ação (THIOLLENT, 2011), pois, considerando a crise do pensamento moderno e a necessidade de repensarmos a atual crise socioambiental, política, econômica e cultural, Santos (1997, p. 322) menciona que há apenas uma saída: "reinventar o futuro, abrir um novo horizonte de possibilidades, cartografado por alternativas radicais às que deixaram de ser".

Nesta linha de pensamento, a pesquisa-ação emergiu com o intuito de proporcionar um espaço de problematização e reflexão (o ambiente digital de aprendizagem *Edmodo*) sobre Educação Ambiental para os estudantes envolvidos no presente estudo. Cabe frisar que, o campo de pesquisa e os sujeitos envolvidos no processo investigativo foram duas turmas de graduação do quarto ano do curso de Bacharelado em Educação Física do Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA.

O aspecto que influenciou na escolha destas turmas e disciplina, foi a mudança em seu currículo, uma vez que a DCN do curso de Bacharelado apontou a necessidade de transversalizar a temática de Educação Ambiental na formação inicial de profissionais de Educação Física. Assim, a escolha para o desenvolvimento da investigação ora mencionada, se deu pela percepção de que a disciplina de Esporte de Aventura apresentava um potencial para o desenvolvimento de processos cotidianos cuja a noção socioambiental fosse sua centralidade.

Dessa forma, ao considerarmos o exposto por Franco (2005, p. 486), não vamos promover neste processo metodológico uma sucessão de etapas, mas a organização de situações relevantes que emergem do processo de problematização da educação socioambiental: “Daí a ênfase no caráter formativo dessa modalidade de pesquisa, pois o sujeito deve tomar consciência das transformações que vão ocorrendo em si próprio e no processo”.

² Rede sociotécnica pode ser definida como interação. Nela, tudo é interação. Não existe algo que seja social por si só. O social não é uma coisa, é interação. Humanos e não-humanos se associam e essas associações geram efeitos, e esses efeitos movimentam objetivos, redefinem posições e sentidos. Não importa as entidades, seja lá qual forem as suas naturezas, o que importa são os efeitos que esses “atores” actantes fazem fazer.

³ O uso do “X” nesse trabalho será em respeito a uma linguagem neutra de gênero.

⁴ Para Alves (2003, p. 63) “Esse modo de escrever se mostrou necessário para buscar superar a dicotomização herdada do período no qual se “construiu” a ciência moderna. Nesse texto aparecerão outros termos assim unidos: ensino e aprendizagem ou ensinar e aprender que, além de tudo, são invertidos e aparecem como “aprenderensinar”, já que ninguém ensina se não aprendeu antes”.

Nesta ótica, o processo da pesquisa-ação se desenvolveu por meio das seguintes ações: detecção do problema, interação, temática a ser problematizada, acompanhamento do processo de *ensinoaprendizagem* e enfrentamento do problema. A opção pelo uso da terminologia “ações” em detrimento de “etapas”, deu-se por concebermos que há enredamentos de uma sobre a outra, ao contrário do engessamento provocado por uma concepção em etapa onde uma inicia ao término da anterior.

Considerando que a matriz curricular do referido curso possui a disciplina de Tópicos Especiais (Esportes de Aventura) e, que a mesma apresenta como desafio a implantação da temática mencionada (Educação Ambiental), nos deparamos com a dificuldade do docente em tecer os conhecimentos técnicos da referida disciplina aos de educação socioambiental. Dessa forma, o problema emergiu na pesquisa com a seguinte pergunta: Como promover o diálogo entre a temática (EA) e o conteúdo da disciplina de Esporte de Aventura?

Com relação à interação (segunda ação metodológica da pesquisa-ação), o processo começou com a apresentação da proposta de estudo e de investigação ao docente e discentes envolvidos no início do ano letivo de 2017. Para viabilizar a interação apresentamos a proposta de sala de aula invertida⁵ e cadastramos todos (docente e discentes) no ambiente digital de aprendizagem *Edmodo*. Dessa forma o docente pode utilizar o ambiente digital *Edmodo* para viabilizar as interações que se estenderam ao longo de todo o período da pesquisa, conforme descrito ao longo deste estudo.

Cabe esclarecer como se deu o desenho de todo o processo de investigação no tocante as atividades propostas, bem como o *espaçotempo* onde as mesmas foram realizadas e ou praticadas. No ambiente digital de aprendizagem *Edmodo*, foram propostas duas tarefas conforme descritas a seguir:

Considerando a especificidade deste estudo, a temática problematizada (terceira ação metodológica da pesquisa-ação) foi a Educação Ambiental, enredada e problematizada a partir de interações propostas da seguinte maneira: duas tarefas (no *Edmodo*) e um debate presencial, conforme dispostos a seguir: Na primeira atividade *online* denominada “Armadilha paradigmática: reflexões do profissional de educação física frente aos desafios da educação ambiental”, os estudantes leram o artigo intitulado “Armadilha Paradigmática” (GUIMARÃES, 2006).

Na quarta ação metodológica da pesquisa-ação, que diz respeito ao acompanhamento do processo de *ensinoaprendizagem*, de forma bem específica, lançamos mão da Teoria Ator-Rede (LATOURETTE, 2012) como o modo de acompanhamento da proposta metodológica de investigação, permitindo ao pesquisador mergulhar no cotidiano (ALVES, 2001), com os atores envolvidos, indo ao encontro dos traços básicos, do “mundo como ele se apresenta na experiência cotidiana [...] não conferindo nenhuma relevância particular a palavras como “estratégia”, “processos”, “dados” ou “sistemas”” (CIBORRA, 1997, p. 72).

Posteriormente, passamos para a etapa de acompanhamento do processo, onde os estudantes postaram suas impressões no ambiente digital contendo as seguintes especificações: mínimo de 150 palavras e o máximo de uma lauda, com as reflexões acerca do artigo. Os estudantes deveriam também escolher a postagem de dois dos seus colegas para fazer uma réplica e uma tréplica em cada uma delas. Por fim, deveriam responder a réplica enviada por um dos seus colegas sobre a sua postagem.

⁵ Uma metodologia de ensino que consiste em inverter a lógica de organização das salas de aula tradicionais. Em outras palavras, os alunos aprendem os conteúdos no aconchego dos seus lares, por meio de recursos digitais interativos, como o Edmodo por exemplo. Já na sala de aula, fazem exercícios, tiram dúvidas com os professores e realizam trabalhos e debates em grupos.

A intenção desta ação foi promover a descrição de como se dariam as interações entre os actantes acerca da concepção da educação socioambiental com viés nas ciências sociais crítica e emancipatória.

Na tarefa *online* dois, os estudantes foram estimulados a, em grupo, assistirem ao vídeo intitulado “A história das coisas”. A tarefa coletiva (grupo de cinco estudantes) foi produzir um texto explicitando as impressões do grupo sobre o conteúdo do vídeo. O vídeo foi utilizado com a mesma intenção da tarefa anterior, no entanto, o vídeo aqui é concebido como “signos mediadores com potencial para o desenvolvimento crítico-reflexivo dos professores” (CHRISTOFOLETTI, 2009, p. 603-616).

Diante do exposto, é importante ressaltar que a tecitura entre a pesquisa-ação e a rede sociotécnica foi constituída por meio do acompanhamento e da descrição das controvérsias que foram surgindo em meio aos processos estabelecidos no ambiente digital *Edmodo*.

Por fim, a última ação metodológica, que versa sobre o enfretamento do problema explicitado na primeira ação (a dificuldade de articular os conhecimentos sobre educação socioambiental e o currículo específico da disciplina) foi realizado ao longo de todo o processo, visto que tal questão se constituiu como a centralidade do trabalho.

Isto posto, a metodologia adotada nessa pesquisa será a Teoria Ator-Rede (TAR) também conhecida pelo seu nome original *Actor Network Theory* (ANT). Cognominada como sociologia da tradução, que teve o seu início em meados de 1980 com os trabalhos de Bruno Latour, Michel Callon e John Law (LATOUR, 2012).

Tal ótica de investigação possui a sua gênese na sociologia da Ciência e da Tecnologia e sua ideia inicial parte do princípio de que os atores humanos e não-humanos mantêm uma relação baseada na protocooperação⁶, constituindo assim uma interconexão de relações que chamamos de rede social de elementos - materiais e imateriais -, sendo desta forma considerada uma relação multilinear, resultante de um processo de “cooconstrução” (MEYER; MATTEDI, 2006). Para tanto, entendemos como questão crucial compreender como acontece a movimentação e as controvérsias dos indivíduos, das organizações e dos objetos como forma de descrever como o conhecimento científico é tecido. No caso específico deste estudo, as relações constituídas entre os sujeitos (coordenação do curso, docente da disciplina, estudantes envolvidos) e os não-humanos (lei de Educação Ambiental, diretrizes do Ministério da Educação (MEC) para o Bacharelado, Projeto Pedagógico do Curso, as teorias de Educação Ambiental desenvolvidas na disciplina, a plataforma *Edmodo*, dentre outros).

Neste sentido, considerando que, a TAR enfatiza a ideia de que os atores humanos e não-humanos estão constantemente ligados a uma rede social de elementos (materiais e imateriais), utilizaremos o termo actante como uma forma de nos referirmos aos atores humanos e não-humanos, pois a palavra "ator" possui uma carga simbólica ligada ao "ser humano". Para a TAR, a produção de redes e associações surge da relação de mobilidade estabelecida entre os actantes que se desenvolve na convergência dos novos meios de sociabilidade que aparecem com a cultura digital, como por exemplo, as redes sociais e as comunidades virtuais. A noção de tradução é o conceito-chave para este método, pois designa a apropriação singular que cada actante faz da rede e na rede, conforme podemos perceber: “tradução é essa modificação mútua entre os dois

⁶Esse termo emerge da área da Biologia. A opção pelo seu uso se deve por entender que a relação estabelecida pela TAR também emerge de uma cooperação recíproca entre humanos e não-humanos. Neste trabalho, protocooperação “é toda relação ecológica harmônica, em que ambas as espécies são beneficiadas, mas uma pode viver independentemente da outra. A protocooperação é uma relação benéfica para ambas as espécies, embora não lhes seja indispensável” (LATOUR, 2002, p.115).

agentes, a mediação deve ser entendida aqui como o produto de uma associação, influência mútua entre homem e artefato” (SANTAELLA; CARDOSO, 2015, p. 170).

Dessa forma ao observarmos os entrelaçamentos surgidos das relações de aprendizagem nas aulas de Tópicos Especiais - Esportes de Aventura, entendemos e descrevemos como se forma o rizoma dessa relação e quais as contribuições do ator não humano (recurso digital *Edmodo*) para a tecitura de conhecimentos socioambientais.

A TAR ainda explicita um olhar voltado para as práticas cotidianas envolvendo ciência, tecnologia e sociedade. Dispomos de amarrações de humanos e não-humanos que, por sua vez, produzem mais amarrações configurando, portanto, um emaranhado de redes que fragmentam qualquer solidez em microconexões ou desconexões. Tal enredamento nos possibilita pensar não mais em termos de unidade, mas a partir de uma vitalidade processual e sempre constante de conexões e associações.

Distintivamente de uma concepção sociológica tradicional, Latour (2012) não busca uma visão direcionada apenas nos interesses que envolvem um fato para explicá-lo – o que configuraria uma realidade explicada a partir de seu “contexto”. Para ele, a disputa de interesses é insuficiente para compreender a produção dos fatos e não deve ser tomada como um fator determinante nesta produção. Latour arrola que os não-humanos – os artefatos tecnológicos – têm importante participação na construção de toda e qualquer solidez. No referencial das redes existe uma simetria no tratamento do social e do tecnocientífico. A análise das redes, portanto, deve adquirir uma perspectiva sociotécnica, seguindo os processos conectivos sociedade afora (TEIXEIRA, 2001). A movimentação nas tramas da rede se dá por meio de hibridações e, neste processo de locomoções diversas, uma realidade vai sendo produzida. A constante busca por uma pureza – a decantação entre natureza e sociedade – acaba por renovar, criar novos problemas que apontam para uma existência sempre bifurcada e uma instabilização da realidade social e natural (DE ALMEIDA NOBRE, PEDRO, 2017).

Ainda como arcabouço teórico metodológico, apoiaremos nossas descrições no recurso das narrativas de experiências do vivido (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). Ao ingressar nas pesquisas brasileiras há cerca de duas décadas, a partir de (NÓVOA, 1991, 1992), com as histórias de vida de professores, a temática da narrativa utilizada como método de investigação ou de pesquisa (tratados neste estudo como sinônimos), deriva, em parte, do descontentamento com as obras no campo da educação que marcaram por falar *sobre* a educação em vez de falar *com* ela e *a partir* dela. A crítica às pesquisas realizadas *sobre* a educação e *sobre* professores se fortaleceu no Brasil principalmente a partir dos anos de 1990, considerando-se a separação entre professor e pesquisador acadêmico (PEREIRA, 1998).

Genuínos são os significados produzidos pelas pesquisas em que os próprios sujeitos são autores e coautores das narrativas. Em outras palavras, pesquisar *sobre* os professores e pesquisar *com* os professores ou pesquisar na escola e com a escola, resultam em estudos diversos (GERALDI, 2006). Estudos confirmados por outros autores (IRWIN, 1995; SANTOS, 2000) têm legitimado a tese de que a racionalidade moderna é insuficiente para enfrentar problemas complexos que se apresenta na sociedade atual. Protegemos aqui, a ideia de que é fundamental que os *saberesefazeres* do cotidiano e da experiência (LARROSA, 2002) sejam considerados e combinados dialogicamente com o conhecimento científico, já que neste está baseado o modelo de educação existente.

A tecitura de conhecimentos com base em pesquisas narrativas compõe, portanto, um grande desafio, por conta do seu desenvolvimento contextualizado onde a “experiência, tomando o sujeito e seu saber em unidade, isto é, um conjunto que não pode ser compreendido

observando ou analisando as partes em separado, isoladamente” (ALVES; GONÇALVES, 2001, p.27).

Também chamadas de narrativas de experiências educativas, as narrativas de experiências do vivido decorrem de uma situação não experimental, mas vivencial. A idiosincrasia delas reside no fato de que o actante da experiência a narra para, debruçando-se sobre o próprio vivido e narrado, extrair lições que amparem os conhecimentos tecidos posteriormente, decorrendo do encontro entre a experiência e os estudos teóricos realizados após a experiência narrada (LIMA; GERALDI; GERALDI, 2015). A pesquisa advinda da narrativa da experiência do vivido não é uma construção anterior à própria experiência narrada. É da experiência vivida que emergem temas e perguntas a partir dos quais se elegem os referenciais teóricos com os quais se irá dialogar e que, por sua vez, fazem insurgir as lições a serem tiradas.

Por fim, ressaltamos que o estudo foi autorizado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (COEPs) do UniFOA sob o registro CAAE 66153617.3.0000.5237.

III. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A Teoria Ator-Rede assesta conhecer os meios que conduzem à construção e transformação de redes sociotécnicas. O foco está em compreender como actantes interagem para construir redes heterogêneas de humanos e não-humanos, formando alianças (protocooperação) e mobilizando recursos, na medida em que se dedicam a transformar uma ideia em realidade.

Law (2005) comenta que é um desafio falar, conceituar, resumir a TAR; uma vez que esta teoria expressa representação em termos de tradução e enfatiza que toda representação trai seu objeto. Dessa forma, entendemos ser necessária a discussão dos principais conceitos da TAR.

Law (2010) argumenta que um dos aspectos mais importantes da Teoria Ator-Rede é a redefinição do conceito de "social", não como algo homogêneo, mas como um caminho de associações entre elementos heterogêneos. Tendo a TAR como pressuposto, o social não designa um domínio da realidade ou algum item particular, mas é o nome de um movimento, um deslocamento, uma transformação, uma translação, um envolvimento. É uma associação entre entidades que não são reconhecíveis como sociais de uma forma convencional, exceto durante o breve momento quando são agrupadas. Para ilustrar este conceito, Latour (2012) utiliza uma metáfora: um supermercado imaginário.

Na visão tradicional de "social", encontraríamos neste supermercado prateleiras repletas de vínculos "sociais", "materiais", "biológicos", "psicológicos" e "econômicos"; mas, segundo a TAR, "social" não é um item específico da prateleira, mas as múltiplas modificações feitas na organização de todos os produtos - suas embalagens, preços, identificação; porque estes pequenos deslocamentos revelam ao observador que novas combinações são exploradas e que caminhos serão tomados (uma referência ao conceito de rede, na TAR).

Assim, social, para a TAR, é o nome de um tipo momentâneo de associação, caracterizado pela forma que agrupa as entidades em novos formatos (LATOUR, 2012). Ainda na companhia de Latour (2012), na visão convencional da teoria social, por exemplo, embora a ciência da administração obedeça a suas próprias regras, é recomendado que considere aspectos sociais, culturais e políticos que podem explicar as razões de alguns princípios organizacionais não serem aplicados na prática.

Latour (2001) comenta que existem quatro pontos de dificuldade na Teoria Ator-Rede, que são as palavras “ator”, “rede” e “teoria” – sem esquecer o hífen. O primeiro deles é “rede”.

Agora que a *World Wide Web* existe, todos acreditam que entendem o que é uma rede: transporte sem deformação, acesso instantâneo e não mediado à informação. Porém, isto é o oposto do que o autor quer dizer: a palavra rede significa uma série de transformações – translações, traduções.

A segunda dificuldade é com a palavra “ator” e sua conexão hifenizada com a noção de “rede”. O autor não teve a intenção de ocupar uma posição no debate ator sistema, ação-estrutura, dentre outros. Observou as insatisfações dos cientistas sociais que, ao pesquisarem o nível micro (interações face-a-face, o local, o comum, o cotidiano), sentiram a necessidade de procurar por outros elementos, em outro nível, não diretamente visíveis na situação, mas agindo sobre ela; e o mesmo acontece quando pesquisam o nível macro (sociedade, normas, cultura, estrutura).

Para Latour, cada *locus* pode ser visto como enquadramento e soma. “Ator” aqui não faz o papel de agente e “rede” de sociedade. Ator e rede designam duas faces do mesmo fenômeno, o reconhecimento lento que o social é certo tipo de circulação que viaja infundavelmente sem encontrar o nível micro – não há interação que não esteja enquadrada – ou o nível macro – há somente um local que soma, produzindo “totalidades locais” ou “localidades totais”. O autor considera que a contribuição mais útil da TAR é a transformação do social de superfície, território, província da realidade em circulação.

A TAR sempre foi um método de aprender a partir dos atores, sem impor a eles uma definição *a priori* de suas capacidades de criadores do mundo. TAR é uma teoria que diz que seguindo as circulações nós obteremos mais que definindo entidades, essência e províncias. Neste sentido a TAR é meramente um dos muitos movimentos contra essencialistas que parece caracterizar o final do século. Mas é também, como a etnometodologia, simplesmente um caminho para os cientistas sociais acessarem locais ou focos de pesquisa, um método e não uma teoria. Uma forma de viajar de um foco para o próximo, de um campo de estudo para o outro. Não é uma interpretação do que os atores fazem simplesmente.

Latour (2004) menciona que descrever é a ação mais importante dentro da TAR. Simulando um diálogo fictício entre um professor, conhecedor de TAR, e um estudante de doutorado, ansioso por encontrar uma teoria que possa utilizar em seu trabalho, afirma que “nós estamos no negócio das descrições” (LATOUR, 2004, p. 67). Questionado pelo estudante sobre quando ele deve parar de descrever, quando uma descrição está completa, o professor responde que é “quando ele escreveu as 80.000 palavras” ou o necessário exigido pela sua instituição. Esta é a forma que autor encontrou para apontar que o resultado esperado de uma abordagem a um assunto na perspectiva da TAR não é explicar algo ou enquadrar uma situação numa teoria. Deste aspecto derivam questões importantes para uma pesquisa que se oriente pelas ideias da Teoria Ator-Rede. O trabalho do cientista neste caso envolve acompanhar a circulação da rede e escrever sobre o que observa.

Utilizar a ideia de tecitura de conhecimento em rede, conforme nos esclarece Ferrazo, Perez, Oliveira (2008), em contraposição a proposta de construção do conhecimento não é semântica modista. Os saberes são e estão disponíveis e contidos em todos os sujeitos praticantes e à medida que são entrelaçados uns com os outros se cria uma rede rizomática que rompe com a ideia de homogeneização, uniformidade e dependência de única fonte, deveras representada pela figura de uma árvore onde seus galhos são eternamente dependentes do fornecimento de suprimentos advindos do tronco. O termo construir remete ao pensamento de tabula rasa completamente vazia (estudante como folha em branco) e à disposição do professor para que o mesmo “construa” (preencha) o estudante com os conhecimentos. Nesse ponto Maturana, Varela (1995) oferecem sustentação com o conceito de autopoiese que na educação designa a capacidade autônoma dos sujeitos autorregularem e autoproduzirem saberes e fazeres sempre mantendo

interações com o meio a partir de suas próprias vivências e estruturas, e não por um agente externo.

O professor preocupado em tecer saberes deveria experimentar oferecer e apresentar formas diferentes de ensinar para respeitar as diferentes formas de aprender. Assim sendo, diminuiríamos o risco de “enchermos cabeças” coletivamente e de forma embrutecida, e aumentaríamos as chances de viabilizarmos tecituras de “cabeças bem-feitas” e emancipadas.

IV. A REDE SOCIOTÉCNICA E A TECITURA DE CONHECIMENTOS

Apoiados nos preceitos da Teoria Ator Rede (TAR) também conhecida pelo seu acrônimo na língua inglesa (ANT) e, amparados na Legislação de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e na Lei de Educação Ambiental (9.795/99), de posse do caderno de campo constituído no decorrer da investigação, somado às narrativas dos sujeitos que habitam o curso de bacharelado em Educação Física, às visitas técnicas realizadas, aos artigos debatidos, aos vídeos assistidos e aos DADOS produzidos pelos estudantes e por fim, à plataforma digital *Edmodo*, passaremos a discutir o cenário que compôs a rede sociotécnica (Figura 4) de humanos e não-humanos (actantes) do estudo em questão e de modo específico aos entrelaçamentos de saberes ambientais que promoveram a tessitura singular dos profissionais de Educação Física participantes da pesquisa.

Em consonância com o professor da disciplina preparamos materiais e estratégias pedagógicas voltadas ao tema educação ambiental e disponibilizamos na plataforma *Edmodo*. À luz da TAR e das narrativas de experiências do vivido descreveremos as produções localizadas no ambiente digital *Edmodo* onde foram disponibilizadas para os estudantes, duas atividades. Tais atividades foram realizadas no próprio ambiente digital de *ensinoaprendizagem* e tiveram o intuito de levar os estudantes a uma reflexão sobre a educação ambiental numa perspectiva emancipatória (SANTOS, 2002).

Esperava-se que essa provocação prévia entre os actantes no ambiente digital, possibilitasse encontros presenciais (aula presencial) onde o professor pudesse aprofundar as discussões iniciadas no *Edmodo* aproveitando-se dos benefícios advindos da metodologia da sala de aula invertida. Tal fato ocorreu enriquecendo e, de certa forma, melhor aproveitando o tempo escasso que o professor da disciplina tem para “transmitir” uma grande quantidade de conteúdo do ementário. O professor aproveitou o tempo ganho com a inversão da lógica da sala de aula para aprofundar as discussões acerca do tema: Educação Ambiental.

Mergulhados (ALVES, 2001) no cotidiano das aulas presenciais pudemos perceber as dificuldades que o docente enfrenta na relação tempo e quantidade de conteúdo a desenvolver. Isto posto descreveremos os entrelaçamentos que os actantes produziram sob o tema Educação Ambiental no ambiente digital *Edmodo*.

IV.1 Atividade 1 online

Na primeira atividade denominada “Armadilha paradigmática: reflexões do profissional de educação física frente aos desafios da educação ambiental”, os estudantes foram estimulados a ler o artigo intitulado “Armadilha Paradigmática” do Geógrafo Mauro Guimarães (2006). Após a leitura eles deveriam fazer uma postagem, com no mínimo 150 palavras e no máximo uma lauda, com as reflexões acerca do mesmo; deveriam também escolher a postagem de dois dos seus colegas para fazer uma réplica e uma tréplica em cada uma delas; por fim, deveriam responder a réplica enviada por um dos seus colegas sobre a sua postagem. Dos 65 (sessenta e cinco) estudantes cadastrados na plataforma *Edmodo*, 56 (cinquenta e seis) que correspondem a 86%

(oitenta e seis por cento), completaram a tarefa e cumpriram com toda a atividade proposta gerando 268 (duzentas e sessenta e oito) interações/entrelaçamentos.

A provocação intrínseca na primeira atividade proposta tinha a intenção de descrever como se dariam as discussões com a participação dos actantes acerca de um texto que aborda a concepção da educação ambiental pautado nas ciências sociais com viés crítico e emancipatório. As movimentações nas tramas da rede afloram por intermédio das hibridações e locomoção diversa na direção de qual realidade vai sendo produzida.

Assim, considerando que a Resolução nº. 007/2004 do CNE, que versa sobre as Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Educação Física em nível superior aponta para a necessidade da formação do Profissional de Educação Física estar em consonância com as questões socioambientais, vamos descrever, a partir da rede sociotécnica, o modo como os estudantes foram tecendo, em rede, tais conhecimentos.

As narrativas originadas nas postagens da atividade 1 no *Edmodo* revelam indícios (GINZBURG, 1989) da produção dos *sujeitospraticantes*:

Estudante 1 - O texto trata de como as questões ambientais devem ser tratadas por todos, tanto no ambiente escolar quanto fora dela...porém as atitudes do ser humano em relação ao meio ambiente não mudaram muito... as pessoas continuaram a consumir exageradamente diversos produtos sem se preocuparem com o lixo que produzem[...].

Estudante 2 - [...] isso, nosso país visa somente atender o consumismo, onde o capitalismo está sempre em primeiro lugar...onde estão as Leis? Porque não são respeitadas? E o poder público? [...] – Grifos do autor.

Estudante 3 - Concordo, vejo que o capitalismo é um grande empecilho para as questões ambientais, tendo em vista o lucro, grandes empresas e até mesmo governos não aderem tecnologias ambientais, pois geram muita despesa. E com o petróleo sendo a matriz energética do mundo, movimentando milhões, se torna inviável a proibição do uso do mesmo. – Grifos do autor.

Conforme explicitado, o estudante 1, apresenta em sua narrativa, aproximações à tendência antropocêntrica, pois sugere que o homem tão somente seria capaz de resolver todos os problemas ambientais apenas mudando seus hábitos. Não temos, ao trazer a narrativa do estudante, o intuito de categorizar ou classificar tais impressões, mas acompanhar e descrever as redes em que os estudantes estão inseridos e, posteriormente, acompanhar os movimentos estabelecidos pelas trocas e compartilhamentos. Dessa forma, é fundamental compreendermos a ótica instaurada pelo estudante.

Para Reigota (1991) a referida concepção é limitada, pois concebe que o homem está no centro das relações ambientais, e, portando, o meio ambiente seria o provedor das necessidades humanas. Tal perspectiva nos move a compreender a razão pela qual a sociedade se preocupa apenas com a sua geração.

Como podemos perceber, o estudante 2 ao replicar a postagem anterior, amplia a rede sociotécnica complexificando a concepção de meio ambiente. Na referida narrativa, percebemos um movimento que acrescenta à rede outros entrelaçamentos visibilizando actantes que não foram mencionados anteriormente. Para o estudante 2 as leis e o governo, precisariam agir para minimizar os impactos ambientais advindos de um modelo de sociedade capitalista.

De outro modo, o estudante 3, entra na rede como actante, explicitando suas concepções de EA em relação ao texto e dialogando com as postagens anteriores. Tal ação nos remete a noção de tecitura de conhecimentos em rede explicitada abaixo:

[...] são redes nas quais estão presentes as escolhas, os desejos e as possibilidades *políticaspráticasexpressivas* dos sujeitos neles envolvidos, tanto na definição formal e geral do que deve ser ensinado quanto circunstancialmente, em função das especificidades locais, naquilo que efetivamente se faz. Oliveira (2013, p. 376).

Interessante aproveitarmos a ótica da TAR e as narrativas, para perceber que um novo laço é atado a rede sociotécnica quando o estudante 3 interfere na rede, nos permitindo encontrar evidências (GINZBURG, 1989) do questionamento do modelo social dominante na sociedade capitalista. Dessa forma, percebemos que ao lançar a ideia inicial, o estudante I produz um incômodo nos estudantes 2 e 3 que desencadeiam diálogos que viabilizam o compartilhamento e o diálogo em rede.

Neste estudo, a simetria não se apresenta na perspectiva da equidade, igualdade, mas na proposta elaborada pelo autor que procura romper com a dicotomia imposta pela racionalidade moderna evitando os dilemas suscitados pela oposição entre natureza/cultura, homem/natureza, dentre outros, por isso o uso de humanos e não-humanos.

Há conjuntos mais ou menos estáveis que se interpenetram e constituem associações para determinada ação nas quais localizadores ou articuladores e *plugins* (LATOURE, 2012) colocam em partilha tempos e lugares distintos. Cabe ao pesquisador social sair da armadilha de ter que escolher o seu lugar de análise, seja a partir do “macro” (o global, o contexto, a estrutura, a lei), seja a partir do “micro” (a agência individual, o interacionismo, o meio ambiente local). Pela comodidade de ter uma escala definida (um polo de observação fixo), o analista faz desaparecer a dinâmica social. As associações não mais podem ser vistas já que rastros dos actantes são apagados em prol de uma resolução fixa de um “espaço” geral, ou de um “lugar” particular. No entanto, a ação dos actantes pode ser vista se partimos de uma espacialização plana, sem divisões de níveis e sem grandezas, como sugere o autor.

Considerando que a TAR menciona que a ciência, como prática social de produção de conhecimento, é a interação entre os actantes e em decorrência as contingências peculiares do laboratório (LATOURE, 2012), seguiremos com a descrição etnográfica das cadeias de eventos e práticas que constituíram o laboratório deste estudo.

IV.2 *Atividade 2 online*

Na atividade dois, postada no ambiente digital de aprendizagem *Edmodo*, os estudantes foram estimulados a, em grupo, assistirem ao vídeo intitulado “A história das coisas”. Cabe frisar que aqui o vídeo é concebido como um ator, pois é ele que provoca um movimento, se responsabiliza pela ação.

Para reforçar tal ótica, gostaria de trazer para nossa reflexão os apontamentos de Ingold (2012):

Sentado no meu escritório enquanto escrevo, parece evidente que me encontro cercado de objetos de todo tipo: da cadeira e mesa que sustentam meu corpo e meu trabalho ao bloco de notas no qual escrevo, à caneta na minha mão e os óculos que se equilibram sobre meu nariz. Imaginemos por um instante que cada um desses objetos desaparecesse como por encanto, deixando apenas o chão, as paredes e o teto, vazios. Não posso fazer nada, a não ser ficar em pé ou andar sobre as tábuas do chão. Uma sala sem objetos, poderíamos concluir, é praticamente inabitável. Para que ela esteja pronta para qualquer atividade, ela deve ser mobiliada. Como sugerido pelo psicólogo James Gibson (1979) ao introduzir sua abordagem ecológica para a percepção visual, o mobiliário

de um cômodo inclui as *affordances*⁷ que permitem ao morador realizar suas atividades cotidianas: a cadeira convida e permite sentar; a caneta, escrever; os óculos, enxergar; e por aí vai.

Nesta ótica, cabe salientar que o vídeo, ao entrar na rede, acarreta um movimento que acrescenta alterações nos conhecimentos produzidos pelos estudantes.

De forma articulada ao vídeo solicitamos aos estudantes que realizassem uma produção textual coletiva, devendo um dos componentes postar uma produção em nome do todo o grupo. As reflexões deveriam estar relacionadas ao conceito de “Armadilha Paradigmática” desenvolvido na primeira atividade no ambiente digital. Neste alicerce iniciamos a descrição das narrativas dos grupos:

GT 1: [...] o vídeo nos mostra a história por trás desse nosso sistema capitalista e consumista... o desejo por "ter" sempre mais passou a ser um vício da sociedade atual. Nossa natureza está sendo esmagada em prol do consumo, do dinheiro, da ganância [...] [...] um sistema de consumo que ninguém consegue derrubar.

GT 2: Vivemos em um mundo finito, onde implantamos um sistema linear que está destruindo completamente todos os recursos naturais presentes nele...O governo, que tem poder para mudar isso tudo simplesmente não faz nada. Tapam os olhos para um grande problema mundial. Somos a cada dia que passa mais induzidos ao consumo.

GT3: O texto vem nos alertar sobre o ciclo do consumo e como isso vem afetando nosso meio ambiente [...] [...] Porém não paramos aqui, os produtos vão sendo inovados que vamos sempre querendo inovar também fazendo com que os produtos "ultrapassados" sejam jogados fora para podermos comprar o novo e nesse momento a mídia acaba sendo a vilã de tudo, pois a todo o momento vemos propagandas que estamos com roupas feias, sapatos que não são dá moda [...] Como educadores temos que montar uma nova estratégia de conscientização para mudar de uma vez esse ciclo vicioso que estamos contribuindo.

Até que ponto o vídeo reproduziu a visão conservadora de meio ambiente explicitada na narrativa do grupo?

O que buscamos salientar é que na explanação do grupo I, nos parece que ocorre uma aproximação a ótica conservacionista de Sauv  (2005). Para a autora, a perspectiva conservacionista se preocupa com a conserva o da natureza em quantidade e biodiversidade ao modo de uma gestão ambiental. Sauv  (2005) também considera que esta concep o se aproxima dos programas ambientais centrados no princípio dos 3R's: Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Nesse sentido o Ministério de Meio Ambiente do Brasil acaba por apoiar e até mesmo incentivar que essa perspectiva conservacionista por meio de publica o em seu site oficial (<http://www.mma.gov.br/component/k2/item/7589?Itemid=849>) onde afirma que:

Um caminho para a soluço dos problemas relacionados com o lixo   apontado pelo Princípio dos 3R's - Reduzir, Reutilizar e Reciclar. Fatores associados com estes princípios devem ser considerados, como o ideal de preven o e não-gera o de resíduos, somados   ado o de padrões de consumo sustentável, visando poupar os recursos naturais e conter o desperdício.

Voltando nossas aten es para as conexões da rede sociotécnica, nessa segunda tarefa percebe-se que um debate mediado pelo professor e logo após a utiliza o de um actante (o vídeo) que impacta nos conhecimentos tecidos em rede, faz-se necessário para despertar reflexões

⁷ Na literatura especializada, o termo – que designa a qualidade de um objeto que convida e permite se fazer algo com ele – tem sido mantido no ingl s original (N. de T.).

importantes nos estudantes. No caso da atividade dois esses entrelaçamentos não foram previstos e isso, de certa forma, colaborou para um entendimento reducionista do tema trazido pelo vídeo.

V. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em uma pesquisa em que utilizamos a TAR como arcabouço teórico metodológico não nos parece ser coerente falar em considerações finais. Cientes da constante, pulsativa e onipresente rede sociotécnica de associações entre humanos e não-humanos que agem o tempo todo sem cessar, podemos, no mínimo, falar de considerações pontuais, mas nunca finais.

Observamos, inicialmente, por meio de conversas em aulas presenciais, que havia dificuldades para acessar o ambiente e, essas, como foram detectadas, eram causadas pelo desconhecimento em relação ao *Edmodo*. Corrigida essa questão, os recursos compartilhados (atividades, vídeos e textos) propostos no *Edmodo*, inicialmente, obtiveram ótima participação. Lentamente, conforme as associações aconteciam, lançando as atividades e convidando os estudantes a participarem, as interações foram aumentando em quantidade e em qualidade. As associações eram estimuladas para que ocorressem entre os próprios estudantes, visando a promover um ambiente cooperativo, no qual todos se sentissem em liberdade de perguntar, trocar, postar materiais, indicar referências, etc.

Atores humanos e não-humanos por meio de associações multilineares teceram conhecimentos em rede que emergiram de forma significativa quando valorizados os conhecimentos de cada enredado bem como a consideração de que cada actante era apto a produzir movimento à teia. À medida que os movimentos foram percebidos, a tecitura de conhecimento foi sendo articulada e tomou caminhos impossíveis de serem previstos.

Ao descrever as narrativas produzidas a partir de duas atividades propostas no ambiente digital *Edmodo*, amparados pela TAR e pela noção do conhecimento em rede, podemos sugerir que pode ser possível um afastamento do paradigma arbóreo da aprendizagem que solidifica a idealização de fonte única do conhecimento, ao mesmo tempo em que nos aproximamos da ideia rizomática de entrelaçamentos de *saberesefazer* dos atores da rede sociotécnica viabilizando uma experiência em um processo *ensinoaprendizagem*.

Movimentos percebidos a partir da ação dxs estudantes, do ambiente digital *Edmodo*, das leis, dos textos, das visitas técnicas, do debate presencial, da roda de conversa, dos vídeos propostos, das intervenções do professor, da ação do PPC do curso entre outros, provocaram um entrelaçamento que, do ponto de vista individual, valorizou a rede de saberes de cada um e do ponto de vista global, produziu enredamentos que notadamente representaram a tecitura de conhecimento em rede.

A TAR também nos fez perceber o rompimento com a ideia de níveis, classes, categorias ou camadas em que o paradigma moderno apoia-se para reproduzir o modelo hegemônico de acesso ao conhecimento e, nos aproximou da possibilidade de termos o macro e o micro nivelados no mesmo plano e interagindo em prol dos entrelaçamentos da rede sociotécnica.

A partir da descrição das narrativas dos atores humanos e não-humanos e da percepção dos movimentos constituidores da tecitura dos conhecimentos em rede com a devida ajuda dos amparos advindos da TAR, podemos concluir também a importância da percepção de que a insustentabilidade do modelo econômico social dominante se faz explícita no quadro da problemática ambiental.

Este estudo sinaliza na direção de um maior aprofundamento nas discussões e reflexões acerca de uma Educação Ambiental política, justa, igualitária, emancipatória e participativa na

formação do profissional de Educação Física. Numa expectativa por meio de uma rede de conhecimentos, surge a sugestão de um produto na forma de um curso de extensão com a proposta de colaborar na formação inicial desse profissional no tocante às discussões e reflexões supracitadas e aos *saberes e fazeres* ambientais.

VI. REFERÊNCIAS

ALTVATER, Elmar. *Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos*. In: HELLER, A. et al. *A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109-153.

ALVES, José Ferreira; GONÇALVES, Óscar F. *Educação narrativa de professores*. 2001.

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

ALVES, Nilda. *Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares*. Educar, Curitiba, n. 17, Editora da UFPR, 2001.

_____. ALVES, Nilda. *Cultura e cotidiano escolar*. Revista Brasileira de Educação, 2003.

ANTONELLO, Cláudia Simone. *O Movimento de Humanos e Não-Humanos: Um Estudo com Profissionais de Pilates à Luz da Teoria Ator-Rede*. ANPAD, 2014.

BACHUR, João Paulo. *Assimetrias da Antropologia Simétrica de Bruno Latour*. Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 31, n. 92, p. 1-21, 2016.

BENJAMIN, Walter. *El narrador*. 2008.

BORGES, Luis M. Gouveia. *Sociedade da Informação*. Porto: Univ. Fernando Pessoa.(2004). Disponível em: <http://homepage.ufp.pt/lmbg/reserva/lbg_socinformacao04.pdf> Acesso em nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 28 de abril de 1999. *Estabelece a Política Nacional de Educação Ambiental*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. Seção 1, p.1.

_____. Ministério da Educação. CNE/CES. *Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física*. Brasília, 2004.

_____. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº. 007/2004. *Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação em Educação Física em nível superior de graduação plena*, 2004.

BRAGA BRANQUINHO, Fátima Teresa; DA SILVA SANTOS, Jacqueline. *Antropologia da ciência, educação ambiental e Agenda 21 local*. Educação & Realidade, v. 32, n. 1, 2007.

BRUNER, Jerome S. *Realidade mental, mundos possíveis*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CALLON, M. *Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St Brieuc Bay*. First published in J. Law, Power, action and belief: a new sociology of knowledge? London: Routledge, 1986, p.196-223 (p. 1-29).

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. Tradução de Álvaro Cabral. São Paulo: Cultrix, 1982.

CASTELLS, Manuel. *A Sociedade em Rede. A Era da Informação: Economia, Sociedade e Cultura - Volume I*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2002.

CASTELLS, Manuel; CARDOSO, Gustavo. *A Sociedade em Rede: Do Conhecimento à Acção Política*. Imprensa Nacional - Casa da Moeda. (2005). Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/a_sociedade_em_rede__do_conhecimento_a_acao_politica.pdf>. Acesso em nov. 2016.

CAVALCANTE, Márcio Balbino; NETO, Belarmino Mariano. *Reflexões sobre os impactos sócio-ambientais da atividade ecoturística no Parque Estadual da Pedra da Boca, Paraíba*. Caminhos de Geografia, v. 8, n. 24, 2007.

CHRISTOFOLETTI, Rogério. *Filmes na sala de aula: recurso didático, abordagem pedagógica ou recreação?* Educação (UFSM), v. 34, n. 3, p. 603-616, 2009.

CIBORRA, Claudio. *Deprofundis? Deconstructing the concept of strategic ignment*. Scandinavian Journal of Information Systems, Aalborg, v. 9, n. 1, p. 67-82, 1997.

CRESWELL, J. W. *Projeto de pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DA COSTA, Roberta Dall Agnese; LOPES, Paulo Tadeu Campos. *Educação Ambiental Escolar Crítica: as contribuições de Marcos Reigota*. In: I Encontro de Ciências em Educação para a Sustentabilidade. 2013.

DA SILVA, Lídia J. Oliveira Loureiro. *A internet – a geração de um novo espaço antropológico*. 2011. Disponível em: < <http://www.bocc.uff.br/pag/silva-lidia-oliveira-Internet-espaco-antropologico.pdf> >

DE ALMEIDA NOBRE, Júlio Cesar; PEDRO, Rosa Maria Leite Ribeiro. *Reflexões sobre possibilidades metodológicas da Teoria Ator-Rede*. Cadernos UniFOA, v. 5, n.14, p.47-56, 2017. Disponível em:

<<http://web.unifoa.edu.br/revistas/index.php/cadernos/article/view/1018>>. Acesso em: maio de 2017.

DE LUNA FREIRE, Leticia. *Seguindo Bruno Latour: notas para uma antropologia simétrica*1. Comum-Rio de Janeiro-v. 11-nº 26-p. 1 a 220-janeiro/junho 2006, p. 46.

DE OLIVEIRA, Gilson Batista. *Uma discussão sobre o conceito de desenvolvimento*. Revista da FAE, v. 5, n. 2, 2017.

DE OLIVEIRA, Inês Barbosa; ALVES, Nilda. *Pesquisa no/do cotidiano das escolas: sobre redes de saberes*. DP & A Editora, 2001.

DOSSE, François. *A história em migalhas: dos Annales à Nova História*. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

EULAKS. (s.d.). *Sociedade da Informação versus Sociedade do Conhecimento*. Disponível em: <http://www.eulaks.eu/concept.html?_lang=pt>. Acesso em: nov. 2016.

FARIA, Ana Carolina Viana et al. *Turismo e Impactos Ambientais: um estudo sobre a trilha e a Cachoeira dos Macacos–Distrito São Sebastião das Águas Claras, Nova Lima/MG*. Caderno de Geografia, v. 20, n. 34, p. 1-7, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. *Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. Cotidiano escolar, formação de professores (as) e currículo*. SP: Cortez, 2005.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; PEREZ, Carmen Lúcia Vidal; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Aprendizagens cotidianas com a pesquisa: novas reflexões em pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas*. DP et Alii, 2008.

FERRAZ DE TOLEDO, Renata; JACOBI, Pedro Roberto. *Pesquisa-ação e educação: compartilhando princípios na construção de conhecimentos e no fortalecimento comunitário para o enfrentamento de problemas*. Educação & Sociedade, v. 34, n. 122, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia da pesquisa-ação*. Educação e pesquisa, v. 31, n. 3, p. 483-502, 2005.

FUNDAÇÃO OSVALDO ARANHA - FOA. Centro Universitário de Volta Redonda – UniFOA. *Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física - Bacharelado*. 2017.

GERALDI, Corinta Maria Grisolia. *Desafios da pesquisa no cotidiano da/na escola*. Cotidiano e diferentes saberes. Rio de Janeiro: DP&A, p. 181-222, 2006.

_____. *Novelas de formação expressas em metáforas autobiográficas de escolaridade-atravesando margens, tempos e saberes*. Trabalho apresentado no Painel: Aventuras de formação com fragmentos autobiográficos deslocando partituras e incluindo saberes, sujeitos, tempos e linguagens. XENDIPE, mai-jun/2000. Publicação em CDRoom.

GINZBURG, Carlo. *Sinais: raízes de um paradigma indiciário*. Mitos, emblemas, sinais, p. 143-179, 1989.

GOMES, Paulo César da Costa. *Geografia e modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996.

GUIMARÃES, Mauro. *Armadilha paradigmática na educação ambiental*.

In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). *Pensamento complexo, dialética e educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2006.

HABERMAS, J. *La modernité: un projet inachevé*. Critique, Paris, v. XXXVII, n. 413, 1981. p. 950-967.

HERNÁNDEZ, Antonio Arellano. *La sociología de las ciencias y de las técnicas de Michel Callon y Bruno Latour*. In: LEDESMA, Jorge Ocampo; MARTÍNEZ, Elia Patlán; HERNÁNDEZ, Antonio Arellano (orgs.). *Um debate abierto. Escuelas y corrientes sobre la tecnología*. Chapingo, Mexico: Universidad Autónoma Chapingo/Centro de Investigaciones Económicas, Sociales y Tecnológicas de la Agroindustria y la Agricultura Mundial (PIHAAA-CIESTAAM), 2013.

IBGE, Diretoria de pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por amostra de Domicílios, 2013-2015.

INGOLD, Tim. *Trazendo as coisas de volta à vida: emaranhados criativos num mundo de materiais*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 18, n. 37, p. 25- 44, jan./jun. 2012.

IRWIN, Alan. *Ciência cidadã: um estudo das pessoas: especialização e desenvolvimento sustentável*. 1995.

KINGSLAND, S. E. *Defining Ecology as a Science*. In: L. A. Real & J. H. Brown (editors), *Foundations of Ecology: classic papers with commentaries*. pp. 1-13. Chicago: University of Chicago Press, 1991.

LABEYRIE, V. *As consequências ecológicas das atividades tecno-industriais*. In: MORIN, E. (Org.). *A relação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução de Flávia Nascimento. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 125-139.

LACERDA, Fátima Kzam; BRANQUINHO, Fátima Teresa Braga. *EaD e as Concepções de Meio Ambiente e Saúde*. Contribuições do Conceito de Rede Sociotécnica. *EaD em FOCCO*, v. 1, n. 1, 2010.

LARROSA, Jorge. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, n. 019, p.20-2. 8. São Paulo, 2002.

LATOUR, Bruno. *Ciência em Ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Redes que a razão desconhece*: laboratórios, bibliotecas, coleções. In: Marc Baratin; Christian Jacob, (orgs.). *O poder das bibliotecas: a memória dos livros no Ocidente*. Rio de Janeiro: UFRJ. p. 21-44,2000.

_____. *Jamais fomos modernos*. Editora 34, 1994.

_____. *Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede*. Salvador: Edufba, 2012.

_____. *A esperança de Pandora: ensaios sobre a realidade dos estudos científicos*. Bauru, SP: EDUSC, 2001.

_____. *Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia*. Edusc, 2004.

LATOUR, Bruno; WOOLGAR, Steve. *A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 1997.

LAYRARGUES, Philippe Pomier. *Do ecodesenvolvimento ao desenvolvimento sustentável: evolução de um conceito*. *Revista Proposta*, v. 25, n. 71, p. 5-10, 1997.

LAW, John. Traduction/Trahison: *Notes on ANT*. Published by the Centre for Science Studies, Lancaster University, Lancaster LA1 4YN. (2005). Disponível em: <<http://www.lancaster.ac.uk/fass/resources/sociology-online-papers/papers/law-traduction-trahison.pdf>>. Acesso em dez.2016.

LAW, John; SINGLETON, Vicky. *Object Lessons*. *Organization* v. 12, n. 3, 2010, p. 331–355.

NÓVOA, Antônio. (org.). *Profissão professor*. Porto, Portugal: Ed. Ltda, 1991.

_____. (org.). *Vidas de Professores*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículo e Processos de Aprendizagem ensino: Políticas práticas Educacionais Cotidianas*. *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set. /dez. 2013.

_____. *Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo*. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, 2007.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. SGARBI, Paulo. *Estudos do cotidiano e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

PAIS, José Machado. *Cotidiano e reflexividade*. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 98, p. 23-46, 2007.

PEREIRA, Elisabete M. de A. et al. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das, 1998.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes*. *Novos estudos-CEBRAP*, n. 79, p. 71-94, 2007.

_____. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*,

2. ed., São Paulo: Cortez, 2000.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. São Paulo: Cortez, 2003.
- _____. Para *uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista crítica de ciências sociais, n. 63, p. 237-280, 2002.
- _____. *Pela Mão de Alice*. O social e o político na pós-modernidade. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1997.
- SANTOS, Edméa; SILVA PONTE, Felipe; SODRÉ ROSSINI, Tatiana Stofella. *Autoria em rede: uma prática pedagógica emergente*. Revista Diálogo Educacional, v. 15, n. 45, 2015.
- SATO, Michèle. *Formação em Educação Ambiental—da escola à comunidade*. BRASIL. Panorama da Educação Ambiental no Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, p. 07-15, 2001.
- SAUVÉ, Lucie. *Uma cartografia das correntes em educação ambiental*. Educação Ambiental: pesquisa e desafios, 2005.
- SELGAS, F. J. G. *Posthumanismo (s) y ciências sociales: una introducción*. Política e Sociedad, v. 45, n. 3, p. 7-15, 2008.
- SILVA, José Irivaldo Alves Oliveira. *Desenvolvimento e meio ambiente no semiárido: contradições do modelo de conservação das Reservas Particulares do Patrimônio Natural (RPPNs) na Caatinga*. Sociedade e Estado, v. 32, n. 2, p. 313-344, 2017.
- SILVA, Norma Nancy Emanuelle Silverio; DE GOES PEREIRA, Jorge Luiz. *A Educação Ambiental e o Planejamento Educacional no Ensino Superior: a formação do professor/The Environmental Education and Educational Planning in Higher Education: teacher training*. Revista de Educomunicação Ambiental, v. 5, n. 2, p. 57-75, 2015.
- TEIXEIRA, Márcia de Oliveira. *A ciência em ação: seguindo Bruno Latour*. História, Ciências e Saúde – Manguinhos, mar/jun, vol.8, nº1, 2001.
- TEIXEIRA, Michel. *A ciência em ação: seguindo Bruno Latour*. História, Ciências, Saúde-Manguinhos, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v8n1/a15v08n1.pdf>>. Acesso em: maio. 2017.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- THOMAZ, Clélio Estevão; DE CAMARGO, Dulce Maria Pompêo. *Educação ambiental no ensino superior: múltiplos olhares*. REMEA-Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental, v. 18, 2013.
- THOMPSON, John B. *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. Editora Vozes Limitada, 2011.
- WALSHAM, Geoff. *Actor-network theory and IS research: current status and future prospects*. Proceedings of IFIP Working Group 8.2 Conference, Philadelphia, Pennsylvania, USA, 31 May - 3 June, 2014. Disponível em:
- <http://link.springer.com/chapter/10.1007/978-0-387-35309-8_23#page-1>. Acesso em: dez. 2016.

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇOS EDUCATIVOS E DE RESISTÊNCIA

ZACHARIAS RODRIGUES, MARINETE APARECIDA
SCALON FACHIN, VIVIANE

ESTUDANTES INDÍGENAS NO ENSINO SUPERIOR: ESPAÇOS EDUCATIVOS E DE RESISTÊNCIA.

Em 1720 Raphael Bluteau publicou a obra Vocabulário Português e Latino, um dicionário em que o termo resistência se define como a “ação de opor uma força a outra” (Raphael Bluteau:1720, 283). Para o ano 1913, a mesma palavra foi definida no Novo Dicionário da Língua Portuguesa, de Cândido de Figueiredo, como o “ato ou efeito de resistir.” (Cândido Figueiredo: 1913, 1749) Aproximadamente dois séculos separam esses autores e os significados da palavra resistência, que em quase nada sofreu mudanças de sentido ou agregou novo valor subjetivo. Derivado do latim *resistentia* o termo manteve o sentido de oposição, obstinação, ou seja, subsistir, não ceder à pressão oponente, ou contrária. Nessa perspectiva podemos pensar a questão da resistência indígena contra a dominação pelo outro, o não indígena, presente na história do Brasil desde o período colonial, como uma forma de subsistir a opressão, a desterritorialização, e a perda dos referenciais culturais, que fortalecem o sentido de comunidade grupal étnica.

O presente trabalho procura evidenciar que os estudantes indígenas do ensino superior tem promovido ações nos espaços educativos como uma forma de aprendizagem, interação, mas também de resistências a dominação do outro. Podemos perceber que “[...] na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmos e outros, com objetivos de interação, eles formam grupos étnicos neste sentido organizacional”(Philippe Poutignat, Jocelyne Streiff-Fenart,: 2011, 194). Essa organização se constituiu tendo como foco os objetivos significantes aos próprios atores que participam dos grupos étnicos em questão.

Diante desta situação constatada pelos dirigentes da Universidade Estadual de Mato Grosso e visando a permanência dos estudantes indígenas Universidade e governo estadual criaram, como incentivo, o Programa Vale Universidade Indígena, que é uma política pública estadual, executada pela Secretaria de Estado de Direitos Humanos, Assistência Social e Trabalho, voltada a garantir a permanência dos estudantes indígenas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, localizada no estado de Mato Grosso do Sul.

Observamos que esse movimento se tornou mais contundente a partir das Políticas Públicas que implementaram o acesso específico e diferenciado dos indígenas aos cursos de graduação. As cotas contribuíram para que um número maior de estudantes indígenas adentrassem as Universidade brasileiras, embora nem sempre consigam finalizar os cursos por falta de recursos financeiros. Entendemos políticas públicas como sendo “[...] programas de ação governamental visando a coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados” (Mara P. Bucci:2006, 241). Nesse sentido, é possível constatar que essas políticas públicas, sobretudo, as cotas e o Programa Vale Universidade Indígena (PVUI) vem contribuindo para ampliar o acesso dos indígenas à Educação Superior, em Mato Grosso do Sul. Os resultado dessas Ações Afirmativas revelam que, segundo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), o número de alunos indígenas ingressantes cresceu 52,5% e o de concluintes dos cursos universitários 32,18%. São dados significativos se lembrarmos que:

A presença dos acadêmicos indígenas nas universidades públicas se constitui um fenômeno recente no Brasil, localizado principalmente na última década, decorrente da progressiva ampliação da escolarização de crianças, jovens e adultos em terras indígenas. Apresenta-se contextualizado mediante o reconhecimento da educação escolar indígena na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, no Plano Nacional de Educação de 2001 e nas Diretrizes

Nacionais da Educação Escolar Indígena no Brasil, bem como associado às discussões e experiências de implantação das cotas para estudantes negros oriundos de escolas públicas e indígenas nas universidades públicas (Wagner R. Amaral, Tania M. Baibich-Faria: 2012, 819).

Em decorrência dessa escolarização das populações indígenas no Brasil, é que percebemos um intenso interesse por parte dos indígenas em promover a interação socioeducativa entre etnias diversas, mas com objetivos de formalizar um maior acesso aos cursos universitários, ao mesmo tempo em que procuram estabelecer critérios e códigos de valores que subsidie “[...] um conjunto sistemático de regras dirigindo os contatos interétnicos” (Philippe Poutignat, Jocelyne Treiff-Fenart: 2011,196), com os quais promovem formas de resistências na preservação das diferenças culturais e na manutenção das identidades que caracterizam os vínculos com as comunidades de origem.

Dessa forma, em 2013, foi organizado na Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR) o I Encontro Nacional dos Estudantes Indígenas: Metas e Desafios no Caminho do Ensino Superior, na cidade de São Carlos, no estado de São Paulo. Nesse primeiro encontro participaram comitivas de 27 Universidades e 51 etnias indígenas. O objetivo foi discutir a permanência e a formação de profissionais indígenas. Os debates foram organizados em Mesas Temáticas formadas por estudantes indígenas, lideranças e profissionais de diversas áreas do conhecimento.

Com esse primeiro encontro os estudantes indígenas demonstravam que as diferenças culturais não podem servir para obstar qualquer cidadão dos direitos de acesso a uma educação plena e ao exercício profissional com qualidade e competência, exigências comuns em todas as profissões. Naquele momento era uma oportunidade para mostrar que os saberes indígenas podiam contribuir para melhorar as relações entre povos indígenas e não indígenas, para promover a inserção dos indígenas nas Universidades, a partir de políticas públicas de acesso aos cursos voltados para saúde, educação, gestão territorial e ambiental e nas licenciaturas interculturais já existentes. Também foi o momento de enfatizar que os estudantes indígenas podiam, concomitantemente, cursar o ensino superior e, ao mesmo tempo conviver em ambientes do poder público relacionados com a sua formação e qualificação profissional.

Importante observar que para dar identidade as suas ações educativas dentro das Universidades os estudantes indígenas tiveram que estabelecer um conjunto de prescrições para que de fato o Encontro fosse pensado como um espaço de debates, voltados para suas demandas estudantis e sociais. Para tanto buscaram articular diferentes propostas colocadas pelos grupos étnicos que desejavam participar do Encontro, pois perceberam que essa era uma oportunidade para implementar ações que permitiram a eles dialogar com diferentes setores e campos de atividades que envolvem a formação superior e a qualificação profissional nos mais diferentes campos do conhecimento científico.

No I Encontro – I ENEI¹ - os estudantes apresentaram cinco mesas temáticas. Cada uma das mesas apresentava eixos para discussões relacionadas aos problemas que eles enfrentam no dia a dia, na vida cotidiana e nos espaços de educativos. Vejamos:

Mesa 1 : AS AÇÕES AFIRMATIVAS E OS POVOS INDÍGENAS

COORDENADOR: Agenor Custodio Terena – formado em Imagem e Som/UFSCar

Objetivo: Discussão das políticas de inclusão dos povos indígenas no nível superior através dos Programas de Ações Afirmativas, o processo de exclusão vivido pelos povos indígenas no que se refere às Políticas Públicas e que justifica as Ações Afirmativas. A importância da formação de

¹ Não pudemos analisar todos os Relatórios dos Encontros realizados pelos Estudantes Indígenas por serem de acesso limitado. Alguns dos Relatórios analisados aqui se reportam aos Encontros Regionais.

indígenas, os ganhos e perdas com a formação em cursos regulares e não-específicos para indígenas e os desafios enfrentados pelos alunos.

Propostas:

1. Criação de rede de universidades para debater os diversos mecanismos e instâncias responsáveis para o acesso e permanência dos estudantes indígenas com a finalidade de aproximar os diversos programas de cada universidade, garantindo moradia, alimentação, bolsas, apoio pedagógico e espaços físicos de estudo de qualidade e específicos para atender a este público;
 2. Criação de rede de universidades com a finalidade de discutir as modalidades de validação das identidades indígenas para a seleção e o ingresso de estudantes indígenas nas universidades, com ampla discussão com as comunidades e as associações indígenas;
 3. Reconhecimento pelo MEC dos estudantes indígenas já ingressos nas universidades a partir de critérios de seleção como candidatos à bolsa permanência sem necessidade de comprovação adicional de sua identidade indígena;
 4. Reforçar a auto-declaração como critério de ingresso, de acordo com as organizações políticas das comunidades de origem;
 5. Cada Programa de Ingresso de estudantes indígenas das Universidades públicas contemplem estudantes indígenas residentes em cidades e centros urbanos, com a criação de um grupo de trabalho para o debate dos critérios e das modalidades deste ingresso;
 6. Garantir uma vaga para representante indígena na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC;
 7. Criação de Grupo de Trabalho na Comissão Nacional da Educação Escolar Indígena no MEC para debater o acesso e a permanência dos estudantes indígenas na universidade, em nível de graduação e pós-graduação;
- Criação de cursos específicos nas áreas de saúde, educação e gestão territorial e ambiental para estudantes indígenas, ampliando as ofertas já existentes em cursos regulares e licenciaturas interculturais;
9. Criação de disciplinas sobre temáticas indígenas ministradas pelos próprios nas universidades para informar e esclarecer melhor aos estudantes e docentes do ensino superior assuntos referentes aos povos indígenas;
 10. Fomentar o debate para a criação de programas de inclusão de estudantes indígenas nas universidades estaduais e particulares, e garantir o apoio dos estudantes indígenas do Ensino Superior e das experiências das Universidades Federais para a criação de Programas também nas universidades estaduais;
 11. Formação de um Grupo de Trabalho para debater a criação de uma Associação Nacional de Estudantes Indígenas;
 12. Ampliação dos Programas de Ações Afirmativas e de ingresso de estudantes indígenas na Pós-Graduação;
 13. Formação específica de docentes e gestores conforme prevê a Lei 11.645/2008 para que sejam preparados para debater as temáticas indígenas e acolher os estudantes indígenas nas universidades;
 14. Que as universidades garantam espaços de fomento para a produção acadêmica dos estudantes indígenas em pesquisa e extensão;
 15. Garantir a institucionalização dos processos seletivos específicos já existentes nas universidades para além das cotas;

16. Debater a política dos Programas de Ações Afirmativas nas Universidades no que se refere ao oferecimento de cursos de Licenciatura Intercultural e cursos regulares como os que são oferecidos na UFSCar, de modo que se assegure o direito ao acesso a qualquer curso de nível superior.
17. Criação de cursos específicos para indígenas semelhantes às Licenciaturas Interculturais em áreas estratégicas tais como gestão ambiental e outros;
18. Garantir que os estudantes participem de projetos de pesquisas e recebam financiamento de pesquisas como PET, Rede de Saberes, PIBEX, PIBIC, PROIC e outros;
19. Criação de espaços de encontro e de apoio aos estudos para estudantes indígenas em cada universidade;
20. Apoio ao estágio para estudantes indígenas;
21. Garantia de mecanismos de retorno dos estudantes indígenas a suas comunidades de origem em cada intervalo letivo (férias), para que seu vínculo permaneça e para que sua formação possa ser compartilhada e debatida pela e com a comunidade, que assim pode participar ativamente deste processo;
22. Proteção dos estudantes indígenas para que não se tornem objeto de estudo no interior da própria IES em que estuda, a não ser com seu consentimento;
23. Orientação pedagógica para estudantes indígenas, para que possam completar seus cursos;
24. Ter um acompanhamento específico para os estudantes indígenas, oferecido pelas instituições de ensino, buscando garantir sua permanência nos cursos de ensino superior;
25. Realização de Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas anualmente;
26. Apoio do MEC para a realização anual dos Encontros Nacionais de Estudantes Indígenas;
27. Apoio do MEC para a realização de 5 (cinco) encontros preparatórios com ao menos dois estudantes indígenas representantes de cada estado para compor uma comissão nacional a organização do II ENEI, na construção do Tema, definição de palestrantes, e organização.

As demandas elencadas revelaram uma luta silenciosa para obter espaço de poder nas Instituições com as quais estabelecem relações educativas, políticas, econômicas e culturais. A construção desses espaços, pensados e articulados pelos próprios estudantes indígenas, deixam entrever que há uma valorização da identidade étnica no universo macrossocial, ainda que, no nível microssocial “[...] a identidade étnica implica uma série de restrições sobre os tipos de papéis que um indivíduo pode desempenhar [...]” (Philippe Poutignat , Jocelyne Streiff-Fenart: 2011, 198). Eles querem participar de forma ativa nas escolhas e decisões que são atinentes aos seus objetivos e problemas socioeducativos. Percebemos que rejeitam com coerência e determinação papéis de coadjuvantes num processo que interfere e modifica suas vivências, seus aprendizados e saberes. Essa forma de resistência fundada numa organização poliétnica tem surgido nesse complexo universo burocrático, globalizado, em que as informações chegam de forma rápida, as vezes distorcidas, pelos meios de comunicação operados por tecnologias cada vez mais atualizadas. Isso fortalece os laços e vínculos comunitários dos grupos interétnicos e contribui para somar esforços na busca de novas oportunidades e transformações sociais.

No V Encontro de Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul reafirmavam a necessidade de Políticas Públicas que garantissem a permanência dos alunos nas Universidades públicas e privadas. Algumas Universidades já haviam criado a Bolsa Permanência, que em muitos casos, era insuficiente para mantê-los. No documento elaborado pelo Grupo, com a participação de estudantes indígenas de 3 IES de Mato Grosso do Sul – UEMS, UCDB e UFGD - eles solicitavam suporte econômico e acadêmico aos estudantes indígenas, criação de programas

como o Rede de Saberes, acesso à informática e bolsas de Pós-Graduação *stricto sensu*, entre outras demandas.²

O X Encontro dos Estudantes Indígenas em Mato Grosso do Sul: Educação Superior Indígena: Nenhum Direito a Menos, realizado na cidade de Amambai, na Unidade Universitária de Amambai, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, contou com a presença de mais de 200 estudantes indígenas, e de professores indígenas que ministram aulas na Educação Escolar Indígena. O Encontro foi bastante profícuo, pois mostrou que muitas das propostas colocadas no I Encontro já haviam se transformado em realidade, ou seja, algumas Políticas Públicas, como as cotas, foram implementadas pelos Governos Estaduais e pelas Universidades. Oportuno enfatizar que em Mato Grosso do Sul, de acordo com IBGE/2010, a população indígena representa 8,6%, da população geral do estado e se constitui na segunda maior do Brasil, somando entre as etnias Atikum, Guarani Nhandeva, Kaiowá, Guató, Kadiwéu, Kamba, Kinikinau, Ofaié e Terena, 77.025 pessoas. Os dados do IBGE/2010 também revelam que no Brasil a população indígena cresceu 1,1% e, em Mato Grosso do Sul, o crescimento foi de 3,4% na área rural e de 2,2% na área urbana. Essa estimativa demonstra que houve um aumento de 42% entre a população indígena no estado, o que pode ser atribuído ao avanço nas Políticas Públicas direcionadas aos povos indígenas. Dessas comunidades, um percentual de 55,46% se identifica como Kaiowá e Guarani e vivem na porção meridional do estado de Mato Grosso do Sul, distribuídas em 40.282 pessoas na área rural e 2.419 pessoas na área urbana, somando 42.701 pessoas.

Atualmente a população Kaiowá e Guarani, se concentra, em sua maioria, onde se localiza a Unidade Universitária de Amambai, na região ao sul de Mato Grosso do Sul. O número de estudantes indígenas nos cursos de História e Ciências Sociais, ofertados pela UEMS é bastante significativo. É partir desse lugar social que o estudante indígenas de ensino superior mostra sua compreensão de interação com a Universidade³:

A troca da experiência, a comunicação é a melhor forma de promover a diversidade e valorizar as diferenças, é promover o diálogo Inter cultural; prende-se com a possibilidade de aprendermos mais sobre outras culturas e sobre outras formas de trabalhar e de ver as coisas, o que enriquece a própria organização e de lutar pelos direitos. A partir de então a experiência universitária veio contribuir para que sejamos reconhecidos como povo originário de direitos iguais, com sua diversidade, especificidade com valor e saberes do desenvolvimento das comunidades indígenas (Entrevistado(a) 2, 14.05.2017).

Numa perspectiva mais contundente, outro entrevistado pontuou de forma clara e objetiva como o conhecimento pode fazer a diferença em suas vidas:

Existem grandes impactos, mas o principal é enfrentar um mundo totalmente diferente, uma visão de mundo com a qual não estamos habituados. Quase tudo nos é estranho, a rotina universitária, os horários e todo tipo de dificuldades que se potencializa no caso dos acadêmicos indígenas. Com certeza optaríamos por outro caminho, mas entendemos a necessidade de tomarmos posse do conhecimento com a finalidade de melhor fazer ouvir a nossa voz e visibilizar nossa luta (Entrevistado(a) 3, 17.05.2017).

“Fazer ouvir nossa voz”! Sim, o conhecimento possibilita romper com as fronteiras sociais, abre espaços para que se faça ouvir, viabiliza a manutenção dos traços culturais que os define enquanto grupos étnicos, o que contribui para o fortalecimento do lugar de pertença.

² Relatório do V Encontro dos Acadêmicos Indígenas de Mato Grosso do Sul: o indígena no Ensino Superior: formação, apoio e profissionalização, realizado em 2011, produzido por estudantes indígenas representantes das IES de Mato Grosso do Sul.

³ A entrevistas apresentadas fazem parte do texto Estudantes Indígenas e Políticas Públicas para o Ensino Superior em Mato Grosso do Sul, publicado pela Revista Desenvolvimento, fronteiras e cidadania.

Melhora as condições de vida da comunidade, e ajuda a promover o bem estar social, além de consolidar a interação socioeducativa nas Universidade no país.

BIBLIOGRAFIA.

AMARAL, Wagner Roberto, BAIBICH-FARIA, Tania Maria (2012). *A Presença dos Estudantes Indígenas nas Universidade Estaduais do Paraná: Trajetórias e Pertencimentos*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília.

BLUTEUA, Raphael (1720). *Vocabulário Português & Latino*. Lisboa: Oficina de Pascoal da Sylva. Disponível:

https://digital.bbm.usp.br/browse?type=author&value=Bluteau%2C+Rafael%2C+1638-1734&value_lang=pt Acesso: 20 de maio 2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari (2006). *Direito Administrativo e Políticas Públicas*. São Paulo: Saraiva.

FACHIN, Viviane Scalon (2017). *Desenvolvimento, fronteiras e cidadania*. v.1, n. 1. P. 182-204.

FIQUEIREDO, Cândido (1913). *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Lisboa: Empresa Literária e Typográfica, 1913. Disponível em: <http://www.dicionário-aberto.net/dict.pdf> Acesso: 20 de maio de 2018.

POUTIGNAT, Philippe, STREIFF-FENART, Jocelyne (2011). *Teorias da Etnicidade*. Trad. Elcio Fernande. São Paulo: UNESP.

**INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR
E MOBILIDADE ESTUDANTIL:
O VAI E VEM DE JOVENS ACADÊMICOS**

MONTEIRO DE AGUIAR PEREIRA, ELISABETE
SELPA HEIZLE, MÁRCIA REGINA
MOOG PINTO, MARIALVA

INTERNACIONALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E MOBILIDADE ESTUDANTIL: O VAI E VEM DE JOVENS ACADÊMICOS

I. INTRODUÇÃO

O processo de internacionalização na educação superior vem se intensificando desde os anos de 1980 e, neste século XXI, tem se expandido nas universidades em diferentes aspectos como na mobilidade de docentes e discentes; na extensão de campus em diferentes países; a interculturalidade no currículo, bem como o desenvolvimento de parte dele em outros países; desenvolvimento conjunto de projetos de pesquisas, organização de eventos sobre determinada temática.

Pereira e Passos (2015) ressaltam que a internacionalização do Ensino Superior “não é uma característica nova, como pode parecer. O início da universidade é marcado pela mobilidade dos estudantes europeus para estudar nas poucas universidades existentes na Idade Média” e reforçam que desde as duas últimas décadas do séc. XX, os programas de mobilidade educacional cresceram significativamente, cada qual com seu propósito, mas todos

Assim, entre as muitas interfaces com a globalização, se fortalece a política de internacionalização no contexto universitário brasileiro. Nesse cenário múltiplo, muitas universidades assumiram a internacionalização como uma de suas funções, ao lado do ensino, pesquisa e extensão, o que já ficou denominada de a quarta missão da universidade por Almeida e Santos (2012). Os autores apontam que a internacionalização se transforma em missão da universidade quando esta é capaz de mobilizar de forma intencional e consciente.

Da mesma forma, Morosini (2006) reconhece que tem sido uma característica da universidade moderna o trabalho conjunto de pesquisadores de várias partes do mundo em desenvolvimento de projetos, uma vez que “a universidade sempre teve como norma a internacionalização da função pesquisa, apoiada na autonomia do pesquisador” (MOROSINI, 2006, p.108).

No entanto, podemos afirmar que tem havido uma intensificação quanto à internacionalização da Educação Superior, proporcionada por diferentes políticas como: o aumento de concessões de pesquisa internacional e projetos internacionais de pesquisa cooperativados; associações internacionais envolvendo consultorias para universidades estrangeiras; universidades privadas com campus internacionais; colaboração em conselhos; dupla diplomação; doutorado em cotutela e doutorado sanduíche. A internacionalização traz, agregada em si, a possibilidade de alcançar alguns dos valores universitários enfatizados atualmente como: a diversidade cultural; o plurilinguismo; a flexibilidade curricular; a integração de áreas; a investigação em redes temáticas; o compartilhamento de conhecimentos. Com isso, a universidade assume um protagonismo na positividade da globalização, por favorecer a formação de um estudante aberto ao multiculturalismo, à multiversidade, à multireferencialidade. Retoma-se desde o início deste século, e com mais força, a movimentação de acadêmicos (professores, alunos e pesquisadores) entre centros de saberes, favorecendo partilhas de experiências e conhecimentos.

No Brasil, o processo de internacionalização teve uma significativa presença nos programas de pós-graduação no século XX e, desde o início dos anos 2000, intensifica-se na graduação por meio de convênios diretos entre universidades brasileiras e estrangeiras e por meio de programas governamentais. Entretanto, foi a partir dos anos de 2011 que a mobilidade acadêmica no ensino superior cresceu com a criação do Programa Ciência sem Fronteiras (PCF), implementado pelos Ministérios da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) e Ministério da

Educação (MEC), por meio de suas respectivas Instituições de Fomento, CNPq e CAPES e pelas Secretarias de Ensino Superior e de Ensino Tecnológico do MEC, encerrado no ano de 2016.

Por outro lado, o Brasil tem sido uma possibilidade interessante para estudantes estrangeiros provenientes dos PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa – que buscam formação inicial em IES brasileiras. Os estudantes consideram que o país tem forte influência dos costumes africanos, uma reconhecida qualidade de ensino e possui a mesma língua falada.

A mobilidade acadêmica de estudantes para graduação e pós-graduação em universidades estrangeiras tem se intensificado consideravelmente nas últimas décadas, tanto de brasileiros para o exterior, quanto de estrangeiros para nosso país, especialmente para universidades de ponta como USP e UNICAMP, consideradas primeira e segunda melhores universidades da América Latina pelo Ranking Quacquerelli (QS/2016). No mesmo ranking, outras seis universidades brasileiras figuram entre as 20 melhores da América Latina¹, qualidade que atrai estudantes de vários países latino-americanos a estudarem no Brasil.

Segundo Knight (2004) os motivos que levam os estudantes a interessar-se pela mobilidade e internacionalização estão classificados em cinco grupos: motivos políticos; motivos econômicos; sustentabilidade financeira; motivações socioculturais; motivos acadêmicos; motivos mercadológicos, de marketing e venda das atividades acadêmicas como produtos.

Altbach e Knight (2007, p.5), apresentam ainda as motivações de caráter individual e pessoal como também significativas e apontam que estudantes, mesmo sem auxílio financeiro institucional ou outro tipo de apoio, decidem buscar desenvolver-se academicamente para estudar por conta própria em outro país. Para eles, “os estudantes acabam compondo a maior fonte de recursos financeiros para a internacionalização”.

Por termos tido ultimamente uma intensificação na mobilidade de acadêmicos, quer de estudantes, quer de docentes, pesquisadores e administradores, o tema da internacionalização vem sendo objeto de um número maior de estudos, de pesquisas e trabalho de sistematização. Amal e Borges (2015, p. 76) pesquisaram sobre o tema e apontam que o intercâmbio de estudos é a modalidade mais ativa no fenômeno da internacionalização. Em suas palavras: "percebe-se que o intercâmbio de alunos é o modo mais citado de acordo com as pesquisas realizadas, seguido pelo intercâmbio de professores e adaptação de currículos".

Embora o intercâmbio seja apenas uma das formas de internacionalização de uma IES, percebe-se a necessidade de aprofundar estudos no campo da mobilidade estudantil, a partir das experiências dos estudantes brasileiros que retornam para suas Instituições de origem, bem como analisar as percepções dos estudantes africanos sobre sua formação em Instituições brasileiras. É ao desafio de analisar as experiências dos estudantes intercambistas africanos e brasileiros em estudar em outro país que esta pesquisa se propôs, cujos resultados são apresentados neste artigo.

II. O CONTEXTO DA PESQUISA

Os intercâmbios que se processam no Brasil estão estruturados de várias formas e se referem à mobilidade de estudantes, de docentes, de pesquisadores e funcionários. Este trabalho tomou em consideração a mobilidade estudantil e considera o contexto da mobilidade de jovens acadêmicos brasileiros para universidades estrangeiras e de jovens acadêmicos africanos que chegam às IES brasileiras. Nesse segmento acadêmico encontramos que a mobilidade se configura por meio de convênios entre universidades, programas governamentais de incentivo a

¹ As seis melhores universidades brasileiras entre as 20 melhores da América Latina, segundo o Quacquerelli Symonds (QS) de 2016 são: Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Universidade de Brasília (UnB), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Universidade Católica do Rio de Janeiro (UCRJ) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

internacionalização. Há, ainda, formas independentes dos estudantes desenvolverem o intercâmbio, isto é, o estudante encontra por si, meios de contatar as universidades e fazer toda a tramitação de documentos necessárias.

Como o objetivo da pesquisa foi o de conhecer as opiniões dos intercambistas sobre a experiência vivida, ela circunscreve-se em apenas um dos lados do processo de intercâmbio, deixando de considerar o lado da Instituição. A pesquisa foi desenvolvida em várias etapas como apresentado a seguir. A investigação é de natureza qualitativa, de cunho exploratório e, como instrumento de levantamento de dados, foi utilizado questionário com questões abertas e fechadas para estudantes intercambistas de três Instituições de Ensino Superior do sul do Brasil: uma Instituição Pública e uma Instituição Comunitária do estado de Santa Catarina; uma Instituição comunitária de direito privado no Rio Grande do Sul. Todas foram escolhidas por terem um considerável número de estudantes que preenchiam os critérios da pesquisa, isto é, alunos brasileiros com experiência em Instituição no exterior e alunos africanos frequentando cursos nas Instituições brasileiras.

Na fase inicial, a pesquisa coletou dados quantitativos obtidos pelo setor de Coordenadoria de Relações Internacionais – CRI de cada Instituição. Neste levantamento foi possível identificar na Instituição Pública de Santa Catarina o número de estudantes brasileiros que entre os anos de 2011 a 2015 estudaram em IES estrangeiras. Reconhece-se que nesse período houve maiores possibilidades de ofertas de bolsas por meio dos convênios que a universidade possuía, e, em especial, a partir do Programa Ciência sem Fronteiras- PCsf².

Os estudantes africanos que ingressaram na Instituição Comunitária de Santa Catarina e na Instituição comunitária de direito privado do Rio Grande do Sul estão matriculados desde 2009, pois realizam cursos completos de graduação nas Instituições investigadas.

Após o mapeamento dos sujeitos, na segunda fase da pesquisa foram encaminhados os questionários. Em uma das Instituições o formulário foi enviado por meio eletrônico, *google docs* e nas outras duas Instituições os questionários foram aplicados diretamente em sala de aula.

Na Instituição pública de Santa Catarina contamos com um universo de 282 (duzentos e oitenta e dois) acadêmicos sendo que destes, 103 (cento e três) responderam ao questionário no ano de 2015, formando uma amostra de 36,5%. Já entre os estudantes africanos ingressantes nas duas Instituições, uma do estado de Santa Catarina e outra do Rio Grande do Sul, o universo foi de 250 (duzentos e cinquenta), sendo que 107 (cento e sete) 42,8%, responderam ao questionário também no ano de 2015. Nossa amostra se configurou com um total de 210 estudantes das três Instituições, ou seja, 38,5% do total dos estudantes. Quanto ao país de origem destes estudantes, temos que 102 (cento e dois) são de Angola, 03 (três) da República Democrática do Congo e 02 (dois) de Cabo Verde. Para análise dos resultados obtidos foi utilizada a metodologia da análise de conteúdo (BARDIN, 2010).

Dos objetivos da pesquisa destacou-se dois principais aspectos para a apresentação dos dados neste texto: a) as motivações que levaram os jovens a estudar fora do país; b) as dificuldades e desafios encontrados pelos estudantes.

III. O QUE DIZEM OS ESTUDANTES SOBRE A EXPERIÊNCIA

A partir do objetivo de analisar as experiências de estudantes brasileiros que estudaram em outros países e estudantes africanos que optaram por estudar em Instituições de Educação Superior no sul do Brasil, interessou-nos identificar as principais motivações que os levaram a

² “Ciência sem Fronteiras” foi um grande programa de intercâmbio desenvolvido pelo Ministério da Educação em conjunto com o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação durante os anos de 2011 a 2016. Perto de 100 000 estudantes participaram do programa.

participar do intercâmbio, suas principais dificuldades e os desafios enfrentados no contexto universitário. Em relação as motivações, encontramos duas categorias: a) língua materna e a imersão cultural; b) formação acadêmica. Sobre as dificuldades e principais desafios dos estudantes, destacou-se como uma das principais dificuldades o sentimento de distanciamento e de discriminação social. Em relação aos desafios identificou-se questões voltadas para os processos de ensino e aprendizagem nas IES.

A maior parte dos acadêmicos brasileiros que foram para o exterior responderam que a principal motivação foi a de aprender e estudar um novo idioma, ou seja, o aperfeiçoamento de uma língua estrangeira, sobretudo a língua inglesa. No entanto, a pesquisa revela que os três países de destino dos estudantes da Instituição investigada foram: Portugal com o envio de 27 (vinte e sete) acadêmicos; Suécia 25 (vinte e cinco) e Alemanha com 22 (vinte e dois) alunos. Nota-se que Portugal é o país favorito dos intercambistas o que evidencia que a escolha foi pela aproximação da língua materna e não para aprender outra língua. Pesquisas no âmbito nacional revelam que o país mais procurado pelos estudantes brasileiros também é Portugal e talvez a preferência se deva ao fato de não haver problemas com a comunicação linguística. Este pode não ser o país de preferência, mas a opção mais adequada, uma vez que para realizar intercâmbios em países de língua inglesa os estudantes têm que realizar os testes TOEFL e IELTS³ que, para muitos, é um desafio, tanto pela ausência do inglês na sua formação, como pelo tempo que antecede o intercâmbio e impossibilita a preparação adequada para a realização dos testes.

Na questão da escolha pela Suécia, percebe-se que há um incentivo da própria universidade de origem onde há um convênio com várias universidades desse país, que são especialmente voltadas para cursos tecnológicos. E a opção pela Alemanha justifica-se pelo fato de parte dos estudantes terem aproximação com a língua, uma vez que a região da universidade de origem dos acadêmicos é de imigração europeia com colonização alemã.

O que chama a atenção nos estudantes angolanos e moçambicanos que vêm estudar no Brasil, é que, embora sejam de países de língua portuguesa, esta não é uma motivação mencionada de forma recorrente. Ao contrário, eles reportam que a linguagem e a escrita muitas vezes se constituem em um desafio a ser enfrentado. Um dos interlocutores diz que “o principal desafio que tenho enfrentado é a comunicação. Apesar de falarmos a mesma língua, alguns termos que são empregados aqui são desconhecidos para muitos de nós” (Estudante angolano).

Sabemos que países que falam a mesma língua, como no caso o Brasil e Angola, há diferenças na comunicação, o que demanda certas adaptações. Os atos linguísticos e demais elementos da cultura de cada povo diferem e isso define a identidade nacional. O desafio se dá por ser por meio da linguagem que as relações de significação são entendidas e dão sentido à realidade. Assim, foi possível detectar nos depoimentos, algumas dessas diferenças.

Os acadêmicos brasileiros e africanos em geral apontam a imersão cultural, equivalente a “conhecer e ter contato com as novas culturas” (Estudante brasileiro) no sentido da interculturalidade, como um fator essencial e determinante no processo de intercâmbio. “Era comum perceber alunos e professores de diversas partes do mundo. Na nossa sala eram mais de 30 diferentes nacionalidades” (Estudante brasileiro). A interculturalidade no contexto acadêmico, portanto, abrange campos sociais, geográficos, culturais. Assim conhecer novas culturas e novas pessoas também impulsionou os jovens a buscarem uma formação no exterior

Os estudantes africanos, embora tenham escolhido o Brasil, relataram que inicialmente tinham preferência por países do hemisfério norte, mas como a oportunidade de bolsa era para o Brasil, aceitaram e sentem-se felizes por terem sido contemplados. Disseram ainda que alguns

³ TOEFL – Test of English as a Foreign Language, é o exame Norte Americano mais conhecido; e IELTS- International English Language Testing System, é o exame Britânico mais conhecido . Ambos têm como objetivo principal avaliar o domínio da Língua de quem quer ingressar em suas universidades.

colegas que, mesmo depois de aceitarem, quando vieram, fizeram a troca de país na primeira possibilidade. Alguns foram transferidos para uma oportunidade surgida no Chile. Justificaram a situação como sendo o medo, deles e das famílias, em relação a violência no Brasil.

Os acadêmicos brasileiros também registraram como aspectos motivadores a possibilidade de dupla diplomação e, ao mesmo tempo, complementam destacando “a importância de adquirir conhecimentos acadêmicos em outro país, bem como um diferencial em seu currículo profissional”. Acreditam que, “com o intercâmbio as oportunidades profissionais crescem, mas acima de tudo, o crescimento pessoal é o que faz a diferença” (Estudantes brasileiros).

A valorização do diploma estrangeiro também foi apontada pelos estudantes africanos como uma das motivações e, a maioria deles, alia este aspecto à uma melhor colocação no mercado de trabalho, isto é, relacionam o diploma à possibilidade de melhoria no emprego. “O diploma de um país estrangeiro tem mais peso e aí consigo encontrar um emprego com maior facilidade” (Estudante angolano). Este depoimento nos remete aos estudos de Peña (2014) quando afirma que os jovens estão cada vez mais conscientes sobre as vantagens de uma formação internacional para ter melhor acesso ao mundo do trabalho.

Os estudantes africanos mencionaram também a qualidade de ensino e formação no Brasil, um deles afirmou que “o que me motivou estudar no Brasil foi a qualidade de ensino e a qualidade na formação profissional” (Estudante angolano). Apontaram ainda como motivo o fato de no Brasil haver maior opção de cursos de graduação e um deles diz “primeiro pelos variados cursos existentes, pela extensão da escolha e pelo que pode ser feito com o curso que escolhi” (Estudante angolano).

A influência familiar também foi apontada pelos estudantes africanos e brasileiros como decisiva para estudar em outro país, considerando a formação acadêmica de qualidade e o status do futuro reconhecimento no campo profissional, via de regra, pela busca do “sucesso no mercado de trabalho” (Estudante angolano), “possibilidades de trabalho e reconhecimento do seu currículo” (Estudante brasileiro). A decisão e a motivação dos pais tornam-se ainda mais forte quando é vislumbrada uma oportunidade de bolsa de estudos.

Em relação as áreas do conhecimento e respectivos cursos em que os acadêmicos brasileiros frequentaram no exterior, os dados mostram a prevalência de alguns campos do saber como: Ciências Exatas (35%); Ciências Sociais Aplicadas (26%); Cursos Tecnológicos (26%); Ciências Humanas (5%); e Ciências da Saúde (5%).

Já os estudantes africanos que vieram como bolsistas de empresas que os prepara para assumir postos de trabalho em Angola, por exemplo, a maioria cursa Engenharia Cartográfica, Geologia e cursos próprios para sua futura área de atuação.

Quanto às possíveis dificuldades de adaptação na Instituição de Ensino Superior Estrangeira, os estudantes brasileiros relatam, na sua maioria, que não houve dificuldades significativas representando um índice de 45% acadêmicos. Entretanto, 40% dos intercambistas responderam que em alguns momentos sentiram dificuldades e 15% assinalaram que tiveram dificuldades no que tange à adaptação ao país durante o Intercâmbio, em especial nos primeiros meses. As maiores dificuldades foram em relação a língua e aos costumes do país. “Confesso que as primeiras experiências com a língua foram frustrantes e engraçadas, percebi logo cedo que no cotidiano é muito diferente do que se aprende em um curso de idiomas” (Estudante brasileiro). Destacam que com o passar do tempo, os estranhamentos e as dificuldades tornam-se menos evidentes e a superação ganha espaço, “quando você passa a morar em um outro país e a falar a linguagem deles diariamente, você aprende o idioma de fato”, (Estudante brasileiro). Outro estudante aponta que as relações de aproximação com os colegas não foram acolhedoras, “no começo não foi nada fácil. Os estudantes da universidade eram pessoas fechadas, não se

aproximavam, ainda mais quando se tratava de aluno brasileiro em mobilidade” (Estudante brasileiro).

Os estudantes africanos relataram algumas dificuldades mais voltadas à sua aceitação e ao acolhimento do Brasil a eles que deixou a desejar por não se sentirem bem acolhidos pelos colegas da turma e relataram suas percepções e sentimentos: “Por parte dos colegas houve certo grau de indiferença e sarcasmos” (Estudantes angolanos). Este fato demonstra a importância de se trabalhar o entendimento à diferença cultural e à atitude de aceitação cultural em nossas escolas e Instituições de Ensino Superior.

Isto ocorreu também com os estudantes brasileiros que foram para o exterior, “é possível sentir um certo distanciamento entre as pessoas que costumam ser mais reservadas” (Estudante brasileiro). Mesmo nos casos de países falando a mesma língua existem “guetos culturais” em que o outro nem sempre é bem-vindo. Percebe-se que os estudantes locais nem sempre percebem o estrangeiro e não fazem questão de o acolher, por fatores que ainda não podemos responder neste estudo. O que ocorre nestes casos é que tanto estudantes que saem do Brasil como os que chegam para aqui estudar, acabam formando um grupo dos “outros”, isto é, dos que não são os locais.

Os estudantes africanos relataram também dificuldades financeiras, principalmente por aqueles que não possuem nenhum tipo de subsídio para custear as despesas de mensalidades, alimentação, transporte e moradia. Um deles disse que “a verdadeira dificuldade é a questão financeira, a falta de subsídios que se traduz na falta de alguns pagamentos, como é o caso das propinas da universidade e do aluguel. De uma forma ou de outra acaba por afetar o rendimento do estudante”.

Esta situação foi diferente entre os estudantes brasileiros pois, em grande parte, tinham bolsas de estudos que cobriam as despesas essenciais. Entre os que tinham bolsas do Programa Ciência sem Fronteiras, os valores eram expressivos e permitiam aos intercambistas conhecerem outros países durante o período de sua estadia.

Um outro desafio enfrentado pelos estudantes africanos foi o de superar a saudade familiar. O fato de virem cursar graduação, de quatro ou cinco anos, é tido por eles como um tempo bastante significativo e dizem que “estudar fora nos obriga a crescer de uma hora para outra, porque já não tens mais a mãe para passar a mão nos nossos erros” (Estudante angolano).

Os estudantes africanos apontaram o racismo e discriminação social como um problema que afetam as relações sociais. A discriminação aparece nos depoimentos e foi percebida por eles tanto de forma clara como de forma velada, sutil. “O maior desafio talvez seja o racismo silencioso das pessoas que talvez seja por ignorância” (Estudante angolano).

Embora os problemas e desafios sejam muitos, ainda assim, os estudantes africanos continuam nas Instituições e apresentam expectativas importantes quanto ao retorno ao país de origem.

Os acadêmicos intercambistas brasileiros descrevem alguns desafios relacionados aos processos de ensinar, aprender e de adaptação ao currículo. Evidenciaram que a relação professor-aluno é bastante formal e os professores possuem um status diferenciado, com certa hierarquia. Um dos estudantes brasileiros menciona que “era visível o desprazer de um professor quando um aluno chegava atrasado à sua disciplina”, ao contrário das universidades brasileiras, onde a relação professor aluno é mais informal e acessível. Por outro lado, os estudantes reconhecem a competência, a vasta experiência e o conhecimento científico dos professores. Os estudantes mencionam que os docentes possuem premiações internacionais e são valorizados pela comunidade em geral.

Outro ponto observado é que os docentes de algumas Instituições estrangeiras estão continuamente disponíveis para os atendimentos extraclases, onde nestes, oferecem orientações e tiram dúvidas dos alunos a respeito dos conteúdos apresentados, das avaliações e projetos a serem realizados. Entretanto, chama a atenção que praticamente em todas as IES estrangeiras os estudantes têm como perfil a independência do professor, o autodidatismo e autonomia nos estudos.

Para os africanos é ponto alto da educação brasileira a liberdade que o professor proporciona ao aluno para dialogar com ele durante suas explicações. Os estudantes africanos demonstraram certa dificuldade em relação à metodologia e conteúdos desenvolvidos no Brasil a que tiveram que se adaptar. O ensino no Brasil é visto por eles como sendo mais prático, e em Angola, é mais teórico. Na perspectiva dos estudantes angolanos, os professores brasileiros “passam” os conteúdos mais detalhadamente, fato que consideram positivo. Em Angola o professor não sintetiza os conteúdos, o que leva o aluno a pesquisar e estudar mais.

Sobre as perspectivas dos estudantes ao retornar ao país de origem, a partir da formação obtida no Brasil ou no exterior, perguntamos o que esperavam fazer. Foi possível perceber que são distintas as perspectivas de cada grupo.

Os estudantes brasileiros quando vão para uma experiência no exterior vislumbram uma oportunidade de ficar no país, principalmente quando se trata de um país desenvolvido. No caso do Programa Ciência sem Fronteira os estudantes têm que voltar para finalizar a graduação e a expectativa de ficar no país, não se confirma. Entretanto, expressam constantemente o desejo de voltar ao país visitante.

Os estudantes africanos têm um compromisso muito maior com o seu país, com sua reconstrução e desenvolvimento e visam a aplicação dos conhecimentos adquiridos na reconstrução do país. Um número significativo de estudantes se referiu ao crescimento e reconhecimento pessoal como a maior expectativa ao retornar ao país de origem.

IV. CONSIDERAÇÃO FINAIS

A pesquisa sobre mobilidade estudantil nos auxiliou a entender um dos fatores que é bastante comum entre os estudantes que se mobilizam para estudar fora. Este fator é o de buscar melhor formação, tanto acadêmica quanto cultural, e conhecimento em países que julgamos ser mais desenvolvidos do que o nosso.

A língua, por ser uma referência fundamental, ocupa papel importante na escolha do país de intercâmbio. Todos os estudantes dizem querer tirar o máximo de aprendizagem do período do intercâmbio para uma melhora pessoal em termos culturais e em termos acadêmicos.

No entanto, a experiência de chegar em um lugar que não é o lugar de origem, provoca não só insegurança, como enormes desafios para a sociabilidade, pois muitas vezes a presença do “estrangeiro” também gera estranhamento nos nativos e leva a uma atitude de autoproteção do grupo local. É comum que, quem chega, chega aberto a conhecer o diferente, mas quem está no local, tende a se fechar, pois entende não precisar destes estrangeiros para se sentir bem em suas comunidades.

Podemos afirmar que a mobilidade, sendo uma das formas da internacionalização, está sendo assumida pelas universidades como uma nova função ao lado das funções de ensino, pesquisa e extensão. A experiência do intercâmbio tem uma avaliação muito positiva como oportunidade acadêmica de interculturalidade, de desenvolvimento da autonomia pessoal, de ampliação cultural e de possíveis novas oportunidades no mundo do trabalho. Nesse processo de imersão cultural e acadêmica, um dos estudantes menciona que “certos traços de nossas personalidades mudaram com o intercâmbio, a visão de mundo não é a mesma”.

No geral, todos os alunos avaliaram como de grande significado o tempo passado em universidades estrangeiras, mas podemos entender que a boa avaliação sempre recai na experiência vivida em países considerados mais desenvolvidos que o de origem. Isto foi apresentado tanto pelos estudantes brasileiros como pelos dos países africanos. Podemos concluir que a internacionalização é vista pelos intercambistas de países em desenvolvimento ou subdesenvolvidos como uma oportunidade do diferencial necessário para uma melhor colocação no mundo do trabalho. Isto foi verificado no caso dos intercambistas brasileiros e africanos. No entanto, nenhum dos estudantes brasileiros apontou a importância de adquirir conhecimentos que pudessem beneficiar o desenvolvimento do país, sendo este um dos propósitos dos programas de internacionalização. Entretanto, para os africanos, o conhecimento adquirido é visto primeiramente como necessário para auxiliar no desenvolvimento do seu país e é assim que entendem o diferencial na sua formação pessoal e profissional.

V. REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Naomar; SANTOS, Fernando Seabra (2012). *Internacionalização Universitária na Sociedade do Conhecimento*. Co-edição Ed. Universidade de Coimbra e Ed. Universidade de Brasília.

ALTBACH, Philip G.; KNIGHT, Jane. (2007). The internationalization of higher education: motivations and realities. *Journal of studies in internacional education* 11. (3 e 4), p. 290 - 305.

AMAL, Mohamed; BORGES, Gustavo da Rosa.(2015). Internacionalização de Instituições de Ensino Superior: uma perspectiva sobre a mobilidade estudantil. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. (Orgs.). *Internacionalização na Educação Superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica*. Blumenau, Editora FURB.

AZEVEDO, Mário Luiz Neves de Azevedo. (2015).Internacionalização e transnacionalização da Educação Superior: trata-se de formação de um campo social global ou de um mercado mundial em construção? In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selpa. (Orgs.). *Internacionalização na Educação Superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica*. Blumenau, Editora FURB.

BARDIN, Laurence. (2010). *Análise de conteúdo*. 4. ed. rev. e atual. Lisboa: Edições 70.

BRASIL. Decreto nº 7.642, de 13 de dezembro de 2011. Institui o Programa Ciência sem Fronteiras. *Diário Oficial da União [da] República Federativa do Brasil*, Presidência da República, Brasília, DF, 14 dez. 2011. Seção 1, p. 7.

KNIGHT, Jane.(2004). Internacionalização remodeled: definition, approaches, and rationales. *Journal of Studies in Internacional Education*. Sage Publications, v. 8, n.1, spring, p. 5-32.

LAUS, Sonia Pereira. (2004).Alguns desafios postos pelo Processo de Internacionalização da Educação Superior no Brasil. In: *Gestão Universitária na América do Sul- IV Colóquio Internacional*, Florianópolis.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO.(2014). Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior. Relatório de gestão do exercício de 2014. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Contas_Publicas/2014_Relatorio_de_Gestao_CAPES.pdf. Acesso em 15/08/2016.

MOROSINI, Marília Costa.(2006). Estado do conhecimento sobre internacionalização da Educação superior – conceitos e práticas. Editora da UFPR. *Educar*. Curitiba, n. 28., p. 107-127.

PEÑA, Daniel. Internacionalização. (2014). Que metas? A que ritmo? Que as estratégias? Universidade Carlos III de Madri, Espanha. III Encontro Universia de Reitores. Rio de Janeiro.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; PASSOS, Rogério Duarte Fernandes. (2015). Internacionalização na Educação Superior: políticas, integração e mobilidade acadêmica. In: PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar; HEINZLE, Marcia Regina Selva. (Orgs.) - Blumenau, Ed. FURB.

QUACQUERELLI SYMONDS (QS). (2016). University Ranking Latin America 2016. Disponível em: [www://topuniversities.com/latin-america-rankings](http://www.topuniversities.com/latin-america-rankings). Acesso em 22/07/2016.