

EDUCAÇÃO NA AMÉRICA LATINA COMO TAREFA HISTÓRICA: PESQUISAS, IMPASSES E DESAFIOS

**MARILENE PROENÇA REBELLO DE SOUZA
ALAYDE MARIA PINTO DIGIOVANNI
JÚLIO CÉSAR SUZUKI
(ORGANIZADORES)**



DOI: 10.11606/9786587596570

Marilene Proença Rebello de Souza

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Júlio César Suzuki

Organizadores

Educação na América Latina como tarefa histórica: pesquisas, impasses e desafios



REALIZAÇÃO

Universidade de São Paulo (USP)
 Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (IP-USP)
 Programa de Pós-Graduação Interunidades em Integração da América Latina (PROLAM)
 Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar (LIEPPE)

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Reitor da Universidade de São Paulo

Carlos Gilberto Carlotti Junior

Vice-Reitora

Maria Arminda do Nascimento Arruda

Pró-Reitor de Graduação

Aluisio Augusto Cotrim Segurado

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Rodrigo do Tocantins Calado de Saloma Rodrigues

Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação

Paulo Alberto Nussenzveig

Pró-Reitora de Cultura e Extensão Universitária

Marli Quadros Leite

Pró-Reitora de Inclusão e Pertencimento

Ana Lúcia Duarte Lanna

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Diretora

Ianni Regia Scarcelli

Vice-Diretora

Patrícia Izar

Chefe do Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade (PSA)

Pedro Fernando da Silva

Chefe do Departamento de Psicologia Clínica (PSC)

Maria Livia Tourinho Moretto

Chefe do Departamento de Psicologia Experimental (PSE)

Miriam Garcia Mijares

Chefe do Departamento de Psicologia Social e do Trabalho (PST)

Belinda Piltcher Haber Mandelbaum

Presidente da Comissão de Graduação

Paula Debert

Presidente da Comissão de Cultura e Extensão

Bernardo Parodi Svartman

Presidente da Comissão de Cooperação Internacional

Jaroslava Varella Valentova

Presidente da Comissão de Pesquisa e Inovação

Luís Guilherme Galeão da Silva

Presidente da Comissão de Pós-Graduação

Maria Livia Tourinho Moretto

Presidente da Comissão de Pertencimento e Inclusão

Adriana Marcondes Machado

Coordenador do Centro-Escola

Pablo de Carvalho Godoy Castanho

Responsável pela Assistência Acadêmica

Sandra Dias dos Santos

Responsável pela Assistência Administrativa

Tatiana Carvalho de Freitas

Responsável pela Assistência Financeira

Claudenia Diniz da Silva Lima

Chefe Técnica da Biblioteca Dante Moreira Leite

Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini

Chefe da Seção Técnica de Informática

Eduardo Makoto Okamura

Chefe do Serviço de Apoio Institucional

Islaine Maciel

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO INTEGRAÇÃO DA AMÉRICA LATINA (PROLAM)

COORDENAÇÃO

Marilene Proença Rebello de Souza

Júlio César Suzuki

COMISSÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO

Membros Titulares

Dennis de Oliveira

Luciana Romano Morilas

Lucilene Cury

Maria Célia Lima-Hernandes

Larissa Lazarin

SECRETARIA

Willian Almeida

ORGANIZAÇÃO

Marilene Proença Rebello de Souza

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Júlio César Suzuki

CONSELHO EDITORIAL

Alexandra Anache Ayache – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Brasil

Ana Elena Del Bosque – Universidade Nacional Autónoma do México, México

Ângela Fátima Soligo – Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Carlos Manuel Osorio García -Universidad internacional ibero-americana, México

Elenita de Riccio Tanamachi –Universidade Estadual Paulista, Brasil

Fauston Negreiros –Universidade de Brasília, Brasil

Gisele Toassa –Universidade Federal de Goiás, Brasil

Hugo Adrian Morales –Universidad Nacional de San Luis, Argentina

Iolete Ribeiro –Universidade Federal do Amazonas, Brasil

Iracema Neno Tada–Universidade Federal de Rondônia, Brasil

José Anicama –Universidad Autónoma do Perú, Perú

José Tasat –Universidad Nacional Tres de Febrero, Argentina

Luciane Maria Schlindwein–Universidade Federal de Santa Catarina

Marilda Gonçalves Dias Facci –Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Marli Lúcia Tonatto Zibetti -Universidade Federal de Rondônia, Brasil

Miguel Angel Martínez –Universidad Nacional Autónoma do México, México

Mitsuko Aparecida Makino Antunes –Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Nilza Sanches Tessaro Leonardo –Universidade Estadual de Maringá, Brasil

Regina Helena Campos –Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil

Ruth Mercado Maldonado –Instituto Politécnico Nacional, México

Sergio da Silva Leite –Universidade Estadual de Campinas, Brasil

Silvia Maria da Silva –Universidade Federal de Uberlândia, Brasil

Sonia Mari Shima Barroco –Universidade Estadual de Maringá, Brasil

DIAGRAMAÇÃO

Gabriela de Moraes Sganzerla

CAPA

Gabriela de Moraes Sganzerla

EDITORAÇÃO

Gabriela de Moraes Sganzerla

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Educação na América Latina como tarefa histórica: pesquisas, impasses e desafios / Organização de Marilene Proença Rebello de Souza, Alayde Maria Pinto Digiovanni e Júlio César Suzuki.
São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2024.
310 p.

ISBN: (eletrônico) 978-65-87596-57-0

DOI: 10.11606/9786587596570

1. Educação. 2. América Latina. I. Souza, Marilene Proença Rebello de (Org.). II. Digiovanni, Alayde Maria Pinto (Org.). III. Suzuki, Júlio César (Org.).

LC L 7

Ficha elaborada por: Aparecida Angélica Zoqui Paulovic Sabadini: CRB 3995



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a *Licença Creative Commons* indicada.

Sumário

APRESENTAÇÃO DO LIVRO.....	8
Marilene Proença Rebello de Souza Alayde Maria Pinto Digiovanni Júlio César Suzuki	
POR UMA ESTÉTICA DE APROXIMAÇÃO: O TEMPO, O MODO.....	12
Rosa Soares Nunes	
APORTES DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN GEOGRAFÍA (EPG) A LA GEOGRAFÍA COLOMBIANA.....	22
Nohora Inés Carvajal Sánchez Wladimir Mejía Ayala	
ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA ARGENTINA E NO URUGUAI	31
Gabriela de Moraes Sganzerla Carolina Pinheiro Silva de Almeida Prado Alayde Maria Pinto Digiovanni	
OS REFLEXOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO	50
Sandra Maria Fodra Marilene Proença Rebello de Souza Alayde Maria Pinto Digiovanni	
LA VIDA EN CIERNES: COVID-19. EL PERIODO DE LA EDUCACIÓN ASOCIAL	60
Rocío Rosero Jácome	
IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA SALUD DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS Y EN LA GESTIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA.....	87
Norma Coppari	
USO DE TIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA ARGENTINA	114
Ana Borgobello Melisa Mandolesi Andrea Espinosa	
LA BUENA EDUCACIÓN. ¿CÓMO ORGANIZARLA Y REALIZARLA?	127
Guillermo Arias Beatón Laura Marisa Carnielo Calejón María Silvia Rosa Santana	
LECTURAS (ANTI) CAPACITISTAS DE LOS PROCESOS DE MEDICALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR MASIVO.....	150
María Fabiola Sandoval Noreña Eduardo Bolaños Mayorga	

EL DEBATE EN TORNO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CENTROAMÉRICA: MODERNIDAD CIENCIA Y RAZA A FINALES DEL SIGLO XIX.....	171
---	-----

Rogelio de la Mora V.

EU, LUCIANE, DA ETNIA KAINGANG: O TESTEMUNHO DE UMA INDÍGENA ASSISTENTE SOCIAL E SEU DUPLO PERTENCIMENTO NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA.....	196
--	-----

Wagner Roberto do Amaral

Marcio Pascoal Cassandre

Luciane Aparecida de Paula

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESTRUTURA FUNDIÁRIA NO SÉCULO XX: AS VEIAS ABERTAS DO BRASIL	219
---	-----

Gisele Cardoso Costa

Sílvia Cristina Conde Nogueira

EDUCAÇÃO DO CAMPO: APRENDIZADOS DA GEOGRAFIA NA LEITURA DA AMAZÔNIA	232
---	-----

Leandro Rodrigo Leão do Amaral

Júlio César Suzuki

PSICOLOGIA LIBERTÁRIA E CLÍNICA POLÍTICA: O LEGADO DE MARTÍN-BARÓ	256
---	-----

Flávia Cristina Silveira Lemos

Manoel Ribeiro Moraes Júnior

Tatiane Moraes Chagas

Arthur Elias Silva Santos

EDUCACIÓN SIN ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: NUEVOS CAMINOS DE APRENDIZAJE QUE GENERAN ESPERANZA	268
--	-----

Erwin Fabián García

Juan Carlos Mojica

Jeffer Chaparro Mendivelso

ÍNDICE REMISSIVO.....	291
-----------------------	-----

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES	2913
----------------------------------	------

SOBRE AS ORGANIZADORAS.....	2999
-----------------------------	------

APRESENTAÇÃO DO LIVRO

É com imenso prazer que apresentamos a coletânea intitulada *Educação na América Latina como tarefa histórica: pesquisas, impasses e desafios*. Esta obra reúne trabalhos de pesquisadores e pesquisadoras de diferentes países da América Latina e da Península Ibérica. Nosso objetivo foi explicitar, problematizar e apresentar possibilidades e desafios às questões fundamentais da educação, em todos os seus níveis, em nossos países a partir de um compromisso histórico com uma sociedade emancipatória e participativa que considera as causas da diversidade, dos direitos humanos, das lutas contra as diversas formas de desigualdade.

A coletânea versa desde políticas educacionais para a Educação Básica e Ensino Superior, reflete aspectos decorrentes da Pandemia de COVID-19, processos de medicalização da Educação, inclusão e exclusão, processos capacitistas, abarca a temática étnico-racial, educação indígena e diversidade sexual, além de ressaltar movimentos importantes de resistência na Educação.

Iniciamos com o texto em linguagem filosófica e sempre poética problematizando os desafios contemporâneos da Educação, escrito pela Rosa Soares Nunes, intitulado *Por uma estética de aproximação: o tempo, o modo*, que apresenta uma discussão sobre o desenvolvimento da Ciência e também da tecnologia e quais são as formas de captura dos indivíduos na contemporaneidade, processos medicalizantes que rotulam e interferem no cotidiano e na subjetividade contemporânea, salienta que esse “contexto em que o sistema capitalista mundializado conhece e explora a lógica do desejo, já que, ainda que venda felicidade, sabe que o contrário da tristeza não é a alegria mas a actividade”. Mas o que se faz com as crianças, independentemente de qualquer coisa, querem-na calada e imóvel, dócil, para isso a pronta indústria farmacêutica oferece inúmeras soluções externas consumidas cada vez mais por todas as faixas etárias. Uma sociedade dependente e fragilizada, mas o texto denuncia também oferece alternativas, pelo conhecimento, liberdade e vida na sua plenitude e essência.

Segue-se a leitura com o texto que reflete sobre os *Aportes de los Estudios de Posgrado en Geografía (EPG) a la Geografía colombiana*, escrito por Nohora Inés Carvajal Sánchez e Wladimir Mejía Ayala, que nos insere nos estudos realizados nos 42 anos de existência do EPG e a contribuição e impulso que as produções acadêmicas deram a Geografia colombiana. Insere a importância da produção científica para alavancar a América Latina em todas as suas áreas. Apresentam um recorte do que há de mais significativo desde o início do EPG, seu primeiro programa, o apoio da pós-graduação para a organização e a consciência da apropriação espacial na Colômbia e por fim a criação do Doutorado em Geografia. Em tempos atuais em que, não raras vezes, a ciência é colocada em segundo plano por grupos de extrema-direita que tentam incansavelmente se apropriar dos governos latino-americanos. Portanto, este texto comprometido com as necessidades históricas nos dá subsídios para refletir e argumentar sobre o lugar da academia e da produção de conhecimento para o desenvolvimento da América Latina e Caribe.

Continuando, temos uma *Análise comparada das políticas de educação especial e inclusão na Argentina e no Uruguai*, cujas autoras são Gabriela de Moraes Sganzerla, Carolina Pinheiro Silva de Almeida Prado e Alayde Maria Pinto Digiovanni. Trata-se de um estudo

biográfico e documental que se articulou a uma pesquisa mais ampla desenvolvida em vários países da América Latina sobre as políticas inclusivas e contou com financiamento da Fundação Araucária. Traz um debate sobre as influências externas em ambos os países estudados no período analisado 1990 e 2018, nas políticas nacionais para a Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior e ressalta a importância de políticas consistentes que escapem da lógica neoliberal imposta aos sistemas educacionais em toda a América Latina.

Com a mesma perspectiva teórico-crítica na continuidade temos o texto *Os reflexos do neoliberalismo nas políticas públicas educacionais do estado de São Paulo*, de autoria de Sandra Maria Fodra, Marilene Proença Rebello de Souza e Alayde Maria Pinto Digiovanni, que também problematiza políticas educacionais elaboradas e aplicadas no estado de São Paulo que traduzem os ideais neoliberais na educação pública produzindo a patologização da vida e individualizando supostos problemas educacionais.

Seguindo na análise de questões educacionais na América Latina temos o texto *La vida em ciernes: covid-19. El camino de la educación asocial* de autoria de Rocío Rosero Jácome, a pesquisadora nos faz refletir sobre os efeitos da pandemia de COVID-19 sobre os processos educacionais e os indivíduos nele envolvidos nos níveis básico e superior de ensino no Equador. Efeitos esses que se prolongam para além do período pandêmico e merece a atenção de gestores e educadores para a superação das possíveis sequelas tanto na aprendizagem e no aspecto psicológico, como nas mudanças nos padrões de relação de gerações que em fase crucial de desenvolvimento se viram isolados e deixaram de desfrutar experiências importantes para seu crescimento pessoal.

Na continuidade do debate deste período Norma Coppari nos apresenta o texto *Impacto de la pandemia en la salud de los docentes paraguayos y en la gestión de la labor educativa*. Aprofundando através de estudos de caso os efeitos sobre os docentes no Paraguai e consequentemente nas ações didáticas, acrescentando conteúdo ao debate necessário sobre o processo de medicalização massiva vivido por diversos países da América Latina que escamoteiam a verdadeira razão dos problemas psíquicos manifestos individualmente, mas que, no entanto, tem suas origens em práticas sociais historicamente situadas.

Em seguida o texto intitulado *Uso de tic e formação de professores em uma universidade pública na Argentina*, de autoria de Ana Borgobello, Melisa Mandolesi e Andrea Espinosa, nos apresenta o resultado de uma pesquisa realizada sobre o uso das tecnologias em período pandêmico e seus efeitos através de uma análise minuciosa e detalhada.

No texto seguinte *La buena educación. ¿cómo organizarla y realizarla?* Guillermo Arias Beatón, Laura Marisa Carnielo Calejón e Maria Silvia Rosa Santana nos oferecem alternativa para a realização de uma boa educação, a partir da premissa de que todas as crianças aprendem, basta que lhes ensine, e que o aprendizado é que promove o desenvolvimento, sob o enfoque da Psicologia Histórico-Cultural este texto é um convite à reflexão e ao reconhecimento da possibilidade real de um bom ensino em toda a América Latina e Caribe.

Seguindo nesta direção temos o texto *Lecturas (anti) capacitistas de los procesos de medicalización del fracaso escolar masivo*, em que María Fabiola Sandoval Noreña e Eduardo Bolaños Mayorga explicam sobre os processos de exclusão capacitistas vividos no capitalismo contemporâneo, trazendo um debate conceitual importante que não pode ficar de fora quando se pensa em uma educação de qualidade para a América Latina e Caribe.

Temos como premissa que é importante conhecer o passado para compreendermos o presente e projetarmos o futuro. Nessa direção Rogelio de La Mora nos brinda com o texto *El debate en torno a la educación indígena en centroamérica: modernidad ciencia y raza a finales del siglo XIX*. O autor examina em seu contexto histórico as representações que os atores e atorras fazem de si mesmos nos documentos decorrentes do Primer Congreso Pedagógico Centroamericano ocorrido na Guatemala em fins do século XIX. Orientados pela crença de que a missão da ciência seria a “regeneração da raça indígena”. Importante estudo que nos permite compreender os conceitos originários que produzem até os dias atuais o preconceito e corroboram com os estereótipos com que se representa das diversas comunidades indígenas presentes na América Latina e Caribe.

Seguindo na temática sobre as questões indígenas os autores Wagner Roberto do Amaral, Marcio Pascoal Cassandre e Luciane Aparecida de Paula, trazem o texto *Eu, Luciane, da etnia kaingang: o testemunho de uma indígena assistente social e seu duplo pertencimento no contexto de uma política afirmativa*. Mostrando mais de um século depois a necessidade de políticas afirmativas para que a população indígena possa em pleno século XXI acessar a formação universitária, explicitando os percalços e as dificuldades apresentadas nesse caminho através da narrativa de uma indígena que traduz seu processo de formação a importância dessa inserção para a comunidade como um todo, os autores e a autora explicam a “teimosia educativa em pertencer simultaneamente a espaços tão díspares – as aldeias e a universidade” e como essa teimosia resultou “na constituição de circuitos de trabalho indígena, focados por eles na ocupação de espaços institucionais em órgãos públicos gestores de políticas sociais”.

Na continuidade Gisele Cardoso Costa e Sílvia Cristina Conde Nogueira analisam a questão da terra e sua relação com a estrutura fundiária no texto *O direito à educação e a estrutura fundiária no século XX: as veias abertas do Brasil*. Apresentam como a expropriação da terra, intrinsecamente excluiu da educação escolar o trabalhador rural, e que por essa razão, em sentido contrário, o acesso à escola quase sempre foi uma demanda acoplada à luta pela Reforma Agrária. Faz um percurso histórico da Educação no Campo no Brasil e salienta que o papel do educador do campo, “é refletir numa concepção de assumir o compromisso social com as comunidades, além de interagir ou participar dos movimentos sociais e atentar para as discussões que envolvam políticas públicas que atendam os sujeitos do campo, seja no quesito agrícola, saúde, moradia, segurança e educação”.

Após temos os autores Leandro Rodrigo Leão do Amaral e Júlio César Suzuki que nos trazem aprofundamento e reflexão importante no texto intitulado *Educação do Campo: aprendizados de Geografia na leitura da Amazônia*, sobre a Educação do Campo e a utilização das categorias geográficas no Ensino Fundamental sob a perspectiva de docentes de escolas do campo na região amazônica. Através de Rodas de Conversa estabelecem um diálogo com os educadores e educadoras que permitem aprofundar a temática e apontar para aspectos do ensino de Geografia que seja significativo para os discentes e que sobretudo promovam um desenvolvimento crítico.

Em seguida temos o texto *Psicologia Libertária e Clínica Política: o legado de Martín-Baró*, de autoria Flávia Cristina Silveira Lemos, Manoel Ribeiro Moraes Júnior, Tatiane Moraes Chagas e Arthur Elias Silva Santos. O ensaio analisa dimensões do trauma psicossocial a partir da Psicologia Social, interrogando os efeitos nefastos das Ditaduras e

Regimes Autoritários na América Latina e seus processos educativos que moldam a subjetividade e sinalizam como resistência às práticas microfascistas a Clínica Política.

Finalizamos a leitura com o texto *Educación sin escolaridad obligatoria: nuevos caminos de aprendizaje que generan esperanza*, em que os autores Erwin Fabián García, Juan Carlos Mojica e Jeffer Chaparro Mendivelso descrevem as abordagens conceituais e teóricas mais relevantes para a educação sem escolaridade obrigatória, caracterizando experiências concretas e apresentando os desafios imediatos desses processos, trazem experiências em que as aprendizagens são vinculadas ao contexto, a partir de projetos e problemas, bem como reconhecem a importância dos territórios, das comunidades de aprendizagem e dos afetos.

Com essa coletânea sobre Educação composta por quinze capítulos de autores de diferentes países pretendemos divulgar e colocar sob o crivo acadêmico produções latino-americanas e caribenhas que tocam nos principais desafios da contemporaneidade, e sobretudo com o compromisso anticolonial de produção de conhecimento a partir e para a América Latina e Caribe, desejamos a todos e todas uma boa leitura!

Marilene, Alayde e Júlio

POR UMA ESTÉTICA DE APROXIMAÇÃO: O TEMPO, O MODO

Rosa Soares Nunes

As crianças, quando começam a falar,
começam a ser cientistas pois começam a fazer perguntas:
Por que é o céu azul?

O que sustenta os pássaros no ar?

Os pais devem responder-lhes e não calar-se. Porque para isso lá estão mais tarde os professores na escola, para os calar e ensinar a ser políticos ou polícias. Mas alguns recusam calar-se e então tornam-se físicos ou poetas.¹

Vinda da área das chamadas “ciências duras”, esta provocação transporta em si o drama de uma escola do silêncio.

I

Pelas mudanças a que não pode escapar a relação entre métodos e processos educacionais e modos de funcionamento cognitivo, os desenvolvimentos da Ciência e da Técnica, na abrangência da sua etimologia, colocam à escolarização das crianças e dos jovens incontornáveis desafios. Daí a consideração de uma formação dos agentes educativos que não pode alienar o carácter imprescindível da condição investigativa dos docentes, sem o exercício da qual se compromete uma reformulação significativa da educação escolar, na qual as práticas educacionais da sociedade devem cumprir as suas vitais e historicamente importantes funções de mudança.

Acontece que, a minha relação com a escola é um texto de fruição que (à maneira de Roland Barthes), tal como o prazer, não é uma coisa simples. Não se pode falar dele, mas dentro dele.

Para João Caraça (cientista da física nuclear), numa sociedade moderna, aparentemente tão dominada pela tecnologia e pela acumulação de riqueza, tão obcecada com a pretensa racionalidade das escolhas e a explosão da informação, o que a estabiliza e assegura a permanência, afinal, é a rede de interacções emocionais e afectivas que se tece e se reconstrói

¹ Começava assim o primeiro programa de uma série – *Viagem Infinita* – sobre Ciência, no canal 2 da televisão pública portuguesa, em que a ciência, a arte e a cultura em geral são um caso sério de serviço público. Essa entrevista está publicada em Rosa Soares Nunes (2005) *NADA SOBRE NÓS SEM NÓS – A Centralidade da Comunicação na Obra de Boaventura de Sousa Santos*, São Paulo, Cortez Editora, com lançamento na 19ª Bienal Internacional do Livro de São Paulo.

a todas as horas, minutos e segundos de todos os dias. No conjunto dos significados que constituem o nosso conhecimento da realidade, os ligados aos afectos, são dominantes. Este aspecto é central na moderna teoria do conhecimento (Caraça, 2003).

O projeto sócio-cultural da modernidade, a par de esperançosas promessas, inventou ou reinterpretou sistemas de controlo de enorme eficácia, como tão bem os descreve Foucault em toda a sua obra, entre os quais se encontra esta escola que temos, e a violência simbólica estrutural que a habita. Sendo um projeto muito rico, capaz de infinitas possibilidades, é muito complexo e sujeito a desenvolvimentos contraditórios.

Na reflexão de Boaventura de Sousa Santos (1991), ele assenta em dois pilares fundamentais: o pilar da regulação e o da emancipação, na sua própria complexidade constituídos cada um por princípios que, como em qualquer outra construção, estão ligados por cálculos de correspondência. Inscrita a racionalidade cognitivo-instrumental no pilar da emancipação, ela tem uma correspondência específica com o princípio de mercado, inscrito no pilar da regulação, não só porque nele se condensam as ideias de individualidade e de concorrência, centrais ao desenvolvimento da ciência e da técnica, mas porque também desde o século XVIII eram já visíveis os sinais da conversão da ciência numa força produtiva. Um projeto internamente tão complexo e com uma riqueza e diversidade de ideias novas, com possibilidades infinitas, contempla um excesso de promessas mas também um déficit no seu cumprimento. É assim que a gestão reconstrutiva desses excessos e défices foi progressivamente confiada à Ciência que, no processo, e por critérios de eficácia e eficiência por ela própria ditados, foi colonizando, com a sua própria racionalidade, as outras racionalidades do campo da emancipação.

Daí que, já nos princípios do s. XIX, a ciência se assumia como instância moral, para além do bem e do mal, ocupando, então, um lugar central no paradigma da modernidade. O caminho é o do rigor matemático como única forma de rigor; da certeza e da reversibilidade; da compartimentação do real, até à sua ínfima materialidade, para melhor o conhecer. Só que, no infinitamente pequeno havia toda a incerteza; e quanto à reversibilidade, é o 2º princípio da termodinâmica a contraditá-la e a trazer também para as ciências humanas e sociais mais esse acréscimo de inquietação.

Pela sua conexão privilegiada ao princípio de mercado, num salto para o presente da pandemia que vivemos, ressoam as palavras de Boaventura de Sousa Santos quando, em Agosto de 2000, em resposta a questões por mim colocadas em entrevista que me concedeu, falava da actual promiscuidade entre a ciência e o dinheiro, esclarecendo nessa entrevista que, quanto mais ciência têm as empresas mais sobem as ações. E muitas vezes são os próprios cientistas

acionistas. Ora, numa perspectiva não essencialista, as coisas não são boas nem más. O que fazemos com elas é que reverterá nesses atributos. O pilar da emancipação não tem sentido nem consistência sem a solidariedade. A colonização por uma racionalidade cognitivo-instrumental das demais racionalidades emancipatórias e a sua conexão privilegiada com um mercado, regulador de si próprio e de tudo o que coloniza, faz da solidariedade uma miragem. A produção e comercialização da vacina para a COVID 19 está aí, autenticando a ausência de solidariedade internacional e mostrando à luz do dia que o facto seminal da modernidade, não é o de que a terra gira à volta do sol mas de que o dinheiro gira à volta da terra, como o diz Zizek.

Parafraseando Shatzman (cito de cor), dar a todos a consciência de que a ciência não é contrária à liberdade, dar a oportunidade a todos de compreender a natureza da percepção científica, parece ser o único meio de tornar a ciência aceitável, numa sociedade repressiva, que não hesita em exercer a sua repressão em nome da ciência. Então,

II

Criar os nossos filhos, ocupar-se dos filhos dos outros, obriga-nos a oscilar entre dois desejos: o desejo de que eles saibam adaptar-se ao que a sociedade espera deles e, ao mesmo tempo, o de os proteger da mesma sociedade, com medo que eles sejam por ela formatados e os faça perder a “consciência de si”, isto é, do seu Eu, em devir. (Giampino, S. e Vidal, C. 2009, p. 11)

Nesta síntese com que começam a sua preocupante e esclarecedora obra - *As nossas crianças sob alta vigilância – Avaliações, despistagens, medicamentos...*, as autoras dão-nos uma actualíssima reflexão sobre o exigente caminho para a formação de sujeitos crescentemente autónomos e esclarecidos, na tensão entre liberdade e adaptação, como resistência à domesticação.

Se só se transforma o que se conhece, creio poder situar-se este nosso Encontro na mira do sentido consciencializador de que os níveis de maior complexidade do conhecimento só adquirem sentido, na operação eficaz da permanente reelaboração do confronto intersubjectivo de que emergem as emoções, os sentimentos, as paixões que dão sentido à vida.

Como tenho partilhado noutros lugares, foi este também o sentido da formação de um Círculo de Estudos e Intervenção na Medicalização da Educação (CEIME), vai para 12 anos, na sua condição informal, de abertura constitutiva não hierarquizada e solidária, que é da natureza cooperativa do Círculo. Ele tomou o lugar de um tempo auto-formativo e de aprofundamento da inquietação ética que nos desafia a interpelar e a denunciar os efeitos da transposição do modelo médico para a Educação, e o carácter exponencial na escola, do

deslocamento da procura de soluções educativas, para o campo das soluções psicologizantes e medicalizantes.

A reflexão que estamos aqui hoje a partilhar, não pode deixar de nos remeter para um contexto em que o sistema capitalista mundializado conhece e explora a lógica do desejo, já que, ainda que venda felicidade, sabe que o contrário da tristeza não é a alegria mas a actividade.

Interpretado o diagnóstico de Deficit de Atenção com Hiperatividade como a reação infantil a um conflito que retém o desejo, - isto é, sempre que o desejo está comprometido, a acção inibe-se ou intensifica-se (Colina in C. Rey, 2012) -, excluía essa dimensão do desejo e o sentido interpretativo dos actos, o discurso da causalidade biológica e dos modelos condutivistas - a que a Universidade deu púlpito e cátedra -, inscreve-se no retorno ao reducionismo biológico que informa as engenharias do eu, negligenciando o saber que vem do sujeito que se maneja melhor na sua ausência.

A produção inflacionada de discursos ausentes de sujeito é paralela à grande quantidade de sujeitos sem discurso, caídos nas malhas de uma das formas mais violentas de silenciamento. Não é o silêncio de quem é impedido de falar. É o silêncio de quem não tem como dizer o que deveria ser dito.

Face à inoperância da palavra, a espuma das palavras e das coisas se dilui no ruído que ignora a dimensão do dizer de si e do contexto, no alheamento dos movimentos de retração e silenciamento responsáveis em parte pelo percurso de deambulação no interior de si mesmos, em busca da sua identidade e da consciência do seu existir. Um dizer de si que atravessa universos verbais e não verbais dando conta das suas inquietações existenciais, plasmando no grito do silêncio os meandros da sua interioridade.

Num contexto escolar de consistente assimetria comunicacional, é alarmante o número de crianças diagnosticadas com **Déficit de Atenção** e submetidas ao tratamento medicamentoso que se tornou uma norma reclamada por professores e educadores, eles próprios confrontados com alunos com quem não sabem o que fazer. Imersos numa lógica tecnocrática - que induz ao esquecimento de que as crianças e os adolescentes diferem quanto à sua capacidade de atenção, são mais ou menos inquietos, mais ou menos agitados -, e sem tempo e disposição reflexiva para acolherem e integrarem esses dados na sua prática pedagógica, enriquecendo a resposta educativa, esses dados vão servir para legitimar a ausência dessa resposta educativa ajustada, remetendo a escola para fora de si essa sua responsabilidade primordial.

Mas... “É tão fácil ser menor. (...) Porque a imensa maioria dos homens considera a passagem à maioridade difícil e também muito perigosa é que os tutores de boa vontade tomaram a seu cargo a superintendência deles” (Kant, E., p.11).

É imitando a impossível objetividade das chamadas “ciências fundamentais”, e também da psicologia experimental, que a pedagogia experimental encontrou uma fundamentação médica. E tentou fazê-lo num impressionante esforço de analogia conceptual e do discurso correspondente. É que o poder envolvido na linguagem pericial (e o seu sugestivo e legitimado leque de etiquetas) não é aqui de pouca monta. Pondo as causas dos problemas escolares dos estudantes no seu passado recente ou ainda na sua herança genética, as soluções catalogadoras e medicamentosas são instrumentos que, num mesmo golpe de auto-afirmação providenciam uma “base científica” para a orientação da escola, legitimando esta nas suas tarefas de funcionalidade a exigências macro-sistémicas.

Pois se existe uma origem orgânica, esse défice, esse defeito de fabrico de auto-domesticação, porque não corrigi-lo? – ironizam Giampino & Vidal, p. 47.

Em “Medicalizar a Mente” Richard Bentall (2012) põe a claro que, nem com a aplicação enganadora da estatística se consegue reduzir a baixa fiabilidade dos diagnósticos que tanto a academia quanto os mercados nos vendem como científicos. E como afirma o reconhecido geneticista francês Axel Kahn,

a visão de um gene, comandando um comportamento complexo como os que conduzem à agressividade, à violência, à delinquência, à pedofilia é absurda e falsa. É claro que uma tal afirmação não vem negar a influência das propriedades biológicas do nosso cérebro sobre a nossa vida psíquica. Em contrapartida ela se desvia do estereótipo reducionista de um determinismo genético do destino de cada pessoa (2009, p. 8).

Daí que,

III

Bem sei que a vida é feita de pequenos nada que a atenção crítica aos fenómenos de superfície aprofunda até à essência do tempo e do lugar que nos coube em sorte. Ligando a magna questão do tempo e do determinismo, este último no avesso de uma ciência do futuro, Ilya Prigogine em *O fim das certezas*, remete para que

a questão do tempo e a do determinismo não se limita às ciências, está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos “racionalidade” e que situamos na época pré-socrática. (...) Como conceber a criatividade humana ou como pensar a ética num mundo determinista?²

² Ilya Prigogine (1996), *O Fim das Certezas*, Gradiva, Lisboa.

(...) Podemos hoje conceber o *big bang* como um acontecimento associado a uma instabilidade, o que implica que ele é um ponto de partida do nosso universo, mas não o do tempo. Enquanto o nosso universo tem uma idade, o

Vai a resposta a esta questão no sentido esperançoso de

estarmos assistindo à emergência de uma ciência não mais limitada a situações simplificadas, idealizadas, mas que nos coloca perante a complexidade do mundo real, uma ciência que permite à criatividade humana³ viver como a expressão singular de um traço fundamental comum a todos os níveis da natureza (ibid)?

Acontece que, no atual contexto do desenvolvimento capitalista, de mercadorização medicalizante da educação e da saúde, dos nossos sonhos e das nossas vidas, depois da expansão geográfica o capitalismo aposta, sem dó nem piedade, na expansão temporal.

Numa das crônicas de um recente livro de António Guerreiro (2021) recorre-se à reflexão de Walter Benjamin, de onde a lógica do capitalismo requer um tempo homogêneo global, não sujeito a interrupções. Daí que, qualquer hipótese salvífica para a sociedade, reside nas imagens do sono e do acordar, que quebram o continuum temporal. Jonatan Crary (ibidem: p. 20,21) fala de um mundo que funciona 24 horas por dia, 7 dias por semana. Um mundo de onde foram erradicados o escuro e as sombras, sem alternância entre o dia e a noite: a conquista do tempo inútil do sono, sendo o sono a maior afronta à voracidade do capitalismo. Dormir é uma interrupção do tempo do consumo, do trabalho, do empreendedorismo. Dormir, essa inutilidade, é uma figura da resistência e da autonomia, da apropriação de um tempo e de um imaginário que não podem ser instrumentalizados e controlados do exterior. De onde resulta um universo reduzido a uma superfície horizontal, despolitizado, domesticado, instaurando as condições de uma sociedade do controlo. O triunfo de uma duração sem quebras, da experiência empobrecida, o fim do sonho. O sono e o sonho como resistência a esse empobrecimento. Se o tédio implicava a percepção de um tempo exasperante de lentidão que abria aquele abismo do *Spleen* Baudeleriano, (essa profunda melancolia nascida do “mal de viver” - *Les fleurs du mal*), ele foi ultrapassado pelo regime de superabundância digital que provoca em nós uma estimulação sem repouso. Em muitos casos, se privados temporariamente da ligação às redes, da capacidade de sentir tédio, passa-se ao pânico (cf. Guerreiro, 2021: 31, 32).

meio onde a instabilidade se produziu não a teria. Nesta concepção, o tempo não tem começo e provavelmente não terá fim. (pp13)

(...) A questão do tempo e a do determinismo não se limita às ciências, está no centro do pensamento ocidental desde a origem do que chamamos “racionalidade” e que situamos na época pré-socrática.

À síndrome de *burnout*, doença civilizacional, não é alheia a organização social do trabalho que retira o mais precioso dos bens: o tempo. É neste contexto de profundas mudanças radicais globalizadas que a problemática da **atenção** dá origem a uma economia e a uma ecologia, na medida em que se tornou um bem difícil de obter e pelo qual todos lutam. E o autor recorre a um estudo de Katherine Hayles da Universidade da Califórnia, sobre o assunto que, num artigo de 2007, numa revista da especialidade, desenvolveu a sua ideia de *deep attention*. Em oposição à *deep attention* (atenção profunda) a autora definia a *hyper attention*.

Enquanto a primeira se caracteriza pela incidência num único objeto durante muito tempo, a segunda procede por rápidas oscilações entre diferentes tarefas e múltiplos fluxos de informação, buscando altos níveis de estimulação exterior. Os tempos longos de que a primeira necessita são, para a segunda, causa de um tédio intolerável. Para a autora, esta diferença cognitiva entre uma atenção profunda e uma hiper-atenção é a marca de uma *mudança geracional*. O livro, o medium tradicional que assegurou a eficácia do ensino ao longo de gerações e gerações, e promoveu a transmissão e a acumulação de saberes, tornou-se de uso difícil para quem foi imerso desde a infância nos media digitais. A concentração e a atenção tornaram-se bens raros. Daí que se tenha tornado tão importante atualmente uma “economia da atenção”. É ela que domina o mercado. E porque é um recurso raro, assistimos a uma corrida pela sua posse, por parte desta “nova economia”. E Hayles (2007), forneceu números espantosos sobre o número de horas por dia que, em média, os jovens americanos dedicavam aos novos media.

Ora acontece que (e aqui levamos diretamente a água ao nosso moinho) à altura desses números, indiciando um número maciço, estão os resultados estatísticos relativos ao uso de **psicofármacos**, estimulantes da concentração por parte dos estudantes.

A partir de um certo limite, **o déficit de atenção profunda** é categorizado como uma **doença**, um transtorno: O transtorno de déficit de atenção com hiperatividade (TDAH).

Esta investigadora considera que a combinação equilibrada das duas formas de atenção poderia ser, eventualmente, muito interessante para a pedagogia. O problema é que a hiperatenção ganhou uma força descontrolada e Bernard Stiegler, que concorda no essencial com Hayles - se bem que (na sua visão mais fenomenológica⁴) com discordâncias acerca da

⁴ Bernard Stiegler refletindo sobre a digitalização contemporânea, na sua última aula debruça-se sobre como o capitalismo, ao quantificar tudo, proletariza o espírito, gera barbáries e desvanece o poder das ideias e do desejo.

natureza da atenção, definida por ela como duração -, aponta para a necessidade de proteger as crianças dessa mutação do modo cognitivo. Ao mesmo tempo que recomenda a necessidade premente de inventar uma filosofia educacional para a hiperatenção.

Mas, como previne Guerreiro (acima citado), recorrendo a Hayles, os efeitos são irreversíveis. As crianças que cresceram em ambientes dominados pelos media são capazes de conexões diferentes daquelas que atingiram a maturidade noutras condições.

E de novo a problemática do tempo para viver a escola no desejo e na alegria de assumir como lugar de perguntar (não é *investigar* fazer perguntas com instrumentos?), de descoberta, de partilha, de construção coletiva de conhecimento útil a quem vive a realidade da educação escolar por dentro, e domina as relações dialéticas que se produzem nessa realidade, não endossando tacitamente a responsabilidade das necessárias transformações a haver, a quem continua a debitar discursos por uma escola que preserve modelos e exigências de um outro tempo, como se o tempo não fosse irreversível. Este desencontro (que não é novo) da escola com a dinâmica da vida, gerador de muito sofrimento e de muita injustiça cognitiva e social, reclama, portanto, uma formação de professores que não deixe de fora a sua condição investigativa. Também aqui a questão do tempo roubado à disponibilidade para pensar e agir; também aqui a situação de burnout não pode iludir as suas repercussões diretas e indiretas no mal-estar e às vezes mesmo adoecimento das crianças – o elo mais fraco da assimétrica comunicação pedagógica - num espaço favorável à fabricação de inquietantes rótulos e etiquetas que, confundidos com diagnósticos, se colam à pele, com tanta mais pregnância, quanto mais cedo acontecerem.

É assim que, à confusão entre prevenção e predição há que contrapor uma visão esclarecida multirreferencial de políticas de formação transdisciplinar, geridas no princípio da cooperação. Somos mais felizes quando cooperamos do que quando competimos.

Um dos nossos maiores na área da medicina, no começo do século passado, dizia que um médico que só sabe medicina, nem medicina sabe. Digo o mesmo em relação ao ofício de professor. Nos dois casos, o lugar multidimensional do exigente, mas estimulante desafio do encontro da ciência e da arte. Na materialidade desse encontro, no dizer do astrofísico Hubert Reeves “a poesia faz-nos ver as coisas de outra maneira. Simplesmente faz-nos vê-las”⁵. Talvez por isso os grandes físicos sejam também poetas.

I Cortaram as asas

ao rouxinol!

Rouxinol sem asas

não pode voar.

II Quebraram-te o bico

rouxinol!

Rouxinol sem bico

não pode cantar.

III Que ao menos a Noite

ninguém, rouxinol

ta queira roubar.

Rouxinol sem Noite

Não pode viver.

(Sebastião da Gama: o Professor Poeta)

<http://www.youtube.com/watch?v=TUhcgk8PjY=>

REFERÊNCIAS

Bentall, R. (2012), “Medicalizar a Mente”, C. Rey, “Para una clínica basada en la clínica”, *Altres/Otras Lectur@s*, Revista del COPC / 234, feber-març 2012: 39-43.

Barthes, R. (1997), *O Prazer do Texto*, Lisboa, Edições 70.

Caraça, J. (2003), *À Procura do Portugal Moderno*, Lisboa Ed.

Colina (2012), in Rey, C. “Para una clínica basada en la clínica”, *Altres/Otras Lectur@s*, Revista del COPC / 234, feber-març 2012: 39-43.

Giampino, S. e Vidal, C. (2009), *Nos enfants sous haute surveillance -évaluations, dépistages, médicaments ...* Ed. Albin Michel, Paris.

Guerreiro, A. (2021), *zonas de baixa pressão – crónicas escolhidas*, Lisboa, Edições 70

Hayles, K. (2007), *Hayles-hyper-and-deep-attention.pdf* - Digital Rhetoric and ...

<https://digitalrhetoricandnetworkedcomposition.web.unc.edu> › 6

Nunes, R. S. (2005) Nada Sobre nós Sem Nós – A centralidade da comunicação na obra de Boaventura de Sousa Santos, São Paulo, Cortez Ed.

Kant, I. A Paz Perpétua e Outros Opúsculos, Edições 70, Lisboa 2015.

Kahn, A. (2009) Préface d’Axel Kahn à Nos enfants sous haute surveillance -évaluations, dépistages, médicaments ... Ed. Albin Michel, Paris.

Santos, B. S. (1991), “Ciência” in Carrilho, M. M. Dicionário do pensamento Contemporâneo, Lisboa , Publicações Dom Quixote.

Zizeck, Slavoj (2016) A Europa à Deriva - A verdade sobre a crise dos refugiados e o terrorismo, Lisboa, Grupo Editorial Unipessoal Lda.

⁶ Ver Hyper and Deep Attention: The Generational Divide in Cognitive Modes Author(s): N. Katherine Hayles Source: Profession, ofession (2007), pp. 187-199 Published by: Modern Language Association Stable URL: <http://www.jstor.org/stable/25595866> Accessed: 06-01-2016 20:53 UTC REFERENCES Linked references are available on JSTOR for this article: http://www.jstor.org/stable/25595866?seq=1&cid=pdf-reference#references_tab_contents.

6 de xan. de 2016 — **Hyper and Deep Attention:** The Generational Divide in Cognitive Modes. Author(s): N. **Katherine Hayles**. Source: Profession, ofession (2007), ... 14 páxinas.

APORTES DE LOS ESTUDIOS DE POSGRADO EN GEOGRAFÍA (EPG) A LA GEOGRAFÍA COLOMBIANA

Nohora Inés Carvajal Sánchez

Wladimir Mejía Ayala

INTRODUCCIÓN

Los Estudios de Posgrado en Geografía (EPG) en sus 41 años de existencia han contribuido de forma significativa a la geografía colombiana. Así, a través de su programa de Maestría formó un grupo importante, en su mayoría profesores, que a su vez se encargaron de promover y abrir programas de pregrado en Geografía en diferentes partes de Colombia. Más adelante con su programa de Doctorado, ha impulsado la formación de profesionales que vienen de diversas disciplinas.

Teniendo en cuenta los temas de discusión del presente texto, es decir, la educación en América Latina como tarea histórica, en este capítulo presentamos, a través de un recorrido histórico, los principales aportes y desafíos del EPG a la geografía colombiana, para aportar al eje temático sobre Políticas Educativas para la Educación Básica y la Enseñanza Superior. Se parte de destacar los antecedentes y el origen del EPG y su relación con la geografía académica en Colombia. Luego, se muestran los aportes tanto académicos como institucionales más significativos del EPG, siguiendo lo que denominamos las tres etapas del EPG, es decir: 1) sus inicios con el primer programa de Maestría en Geografía en el país, 2) el apoyo del EPG a la organización espacial de Colombia y 3) la creación del Doctorado en Geografía.

ANTECEDENTES Y ORIGEN DEL PROGRAMA DE ESTUDIOS DE POSGRADO EN GEOGRAFÍA (EPG)

A finales de la década del setenta del siglo pasado el profesor Rucinqui se refería a la geografía y a la formación de geógrafos así: “La estructura de la ciencia (geográfica) se caracteriza por su complejidad (...). La formación de un geógrafo competente no es fácil (...) el nivel ideal de formación es el posgrado y el enfoque de trabajo, el interdisciplinario” (Rucinque, 1979).

En la idea citada arriba, la cual se encuentra expuesta en el documento proyecto Uptc-IGAC que preparó el profesor Héctor Fabio Rucinque en 1979, para la firma del convenio de

cooperación interinstitucional, que daría nacimiento a los Estudios de Posgrado en Geografía, se señalan la pertinencia, necesidad e importancia de crear un programa de posgrado, en ese momento inexistente en el país, que permitiera a profesores de Ciencias Sociales y de otras áreas, algunos autodidactas, avanzar en su formación como geógrafos investigadores y pensar en una especialización dentro de esta ciencia tan compleja.

Hasta ese momento, la investigación geográfica en Colombia e incluso en Latinoamérica, salvo por los importantes aportes realizados anteriormente por el sabio Francisco José de Caldas y por lo que sucedía a nivel académico principalmente en Brasil, venía siendo desarrollada históricamente por extranjeros: Alexander von Humbolt, Alfred Hettner y Eliseo Reclus son tal vez los geógrafos más recordados por su vida, paso e influencia en el desarrollo de la geografía en la región. “Vistas de las cordilleras y monumentos de los pueblos indígenas de América (1810)”, “Viajes por los Andes colombianos (1882 -1884)”, “Viaje a la Sierra Nevada de Santa Marta (1864)”, son respectivamente algunas de sus obras más importantes. Así mismo, se tienen otros referentes de suma importancia como la Comisión Corográfica en cabeza del ingeniero militar Agustín Codazzi (participación entre 1850-1858) y la Expedición Botánica al frente de José Celestino Mutis (a partir de 1783 y con la participación del sabio Caldas). Por otra parte, se tienen los trabajos técnicos llevados a cabo más adelante por institutos geográficos militares y catastrales nacionales, relacionados con levantamientos cartográficos y topográficos, los cuales, por la información generada y los objetivos con los que se desarrollaban, contribuyeron al conocimiento de los territorios, a identificar su potencial y a ordenar; mostrando una geografía aplicada puesta al servicio de los nuevos Estados.

En Colombia, la institucionalización de la geografía a nivel universitario empezó a tomar forma en los currículos de los programas de Ciencias Sociales y de Ingeniería Geográfica, como se verá más adelante, con la aparición en 1954 del programa de Ingeniería Geográfica, en un principio, Facultad de Ingeniería Geográfica, en la universidad Jorge Tadeo Lozano en convenio con el Instituto Geográfico Agustín Codazzi (IGAC). No obstante, fue en la década de 1930, en lo que sería luego la Facultad de Ciencias de la Educación, la primera del país, donde surgieron las escuelas normales, donde se dan los primeros esfuerzos para ofrecer cursos de Geografía de carácter universitario, que pasarían luego a hacer parte del currículo de la Licenciatura en Ciencias Sociales de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia

(Uptc), creada en 1953⁷, y que serían replicados en programas de licenciatura similares en otras universidades colombianas. Es así cómo, si bien existía en ese momento una formación en Geografía, esta se enfocó a formar profesores de educación media y no investigadores. Es en la Licenciatura de Ciencias Sociales de la Uptc donde se dan las primeras innovaciones en la estructura de un currículo al dar la posibilidad de una subespecialización en Geografía, al crear la opción de escoger esta área como la de mayor interés, con cursos sistemáticos de Ecología, Geografía Humana, Geografía de la Población, que incluían trabajos finales de investigación con teorías y métodos geográficos, permitiendo pasar de una formación basada en descripciones a una más analítica, representando un gran aporte al desarrollo de la geografía académica del país.

Por otra parte, la Uptc va a estar siempre vinculada a los eventos más importantes relacionados con el desarrollo de la Geografía en Colombia. En esta universidad aparece en 1965 el primer Club Geográfico de estudiantes y profesores, la Uptc propicia en Tunja en 1967 el Primer Encuentro de Geógrafos Colombianos, con el apoyo de la Asociación Colombiana de Universidades y la Comisión de Intercambio Educativo, del cual surge la Asociación Colombiana de Geógrafos ACOGE que organiza a su vez el Congreso Nacional de Geografía en 1977 y paralelamente se desarrolla la Primera Conferencia Internacional de Geógrafos Latinoamericanos, eventos que tendrán como anfitriona a esta misma universidad. En los años 1970, con el apoyo de la Comisión para el Intercambio Educativo, el IGAC, ACOGE, la Universidad de California y la Michigan State University, la Uptc empieza a ofrecer entrenamiento a profesionales colombianos mediante cursos de postgraduación intensivos como Técnicas Avanzadas de Geografía Rural y Urbana, Diseño de Investigación Científica en Geografía, Problemas en Geografía Urbana, Aspectos Espaciales de la Demografía Colombiana, que son desarrollados por profesores en su mayoría estadounidenses. Esto permite reconocer que en ese momento ya había en el país, más que una demanda, una necesidad de ofrecer una formación en Geografía a nivel de posgrado, que se concreta finalmente en 1981,

⁷ La Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia – UPTC es producto de los múltiples cambios que vivió la Escuela Normal de Varones, fundada en 1872 en la ciudad de Tunja. La Escuela fue trasladada a Bogotá en 1936, y allí se fusionó con la Facultad de Educación de la Universidad Nacional y con el Instituto Pedagógico Nacional, formando así la Escuela Normal Superior, que en 1951 cambiaría su nombre por Universidad Pedagógica de Colombia, antecesora directa de la UPTC (CONGRESO DE COLOMBIA, 1962).

con la suscripción del convenio de cooperación interinstitucional entre la Uptc y el IGAC, que da nacimiento a los Estudios de Posgrado en Geografía.

En cuanto al IGAC, es una institución que tiene sus orígenes en la Comisión Corográfica, la Oficina de Longitudes y el Instituto Geográfico Militar Catastral que luego tomaría el nombre de Instituto Geográfico Agustín Codazzi, y que se crea a partir de unos objetivos claros que tienen que ver con la elaboración de la cartografía oficial del país, generar conocimiento sobre las características geográficas del territorio, principalmente de sus suelos, con fines agrícolas para el desarrollo y la realización y manejo del catastro nacional.

El centro de investigación y divulgación del IGAC, fue creado para apoyar los entes gubernamentales en materia de ordenación y desarrollo regional. Así, el 10 de junio de 1967, se crea el Centro Interamericano de Fotointerpretación (CIAF), por Decreto Presidencial No. 1113 como un organismo especial adscrito al Ministerio de Obras Públicas y Transporte. En enero de 1987, el CIAF fue fusionado al Instituto Geográfico Agustín Codazzi. A través del decreto 208 de enero 28 de 2004, el IGAC se reestructura y el CIAF recibe el nombre de Oficina Centro de Investigación y Desarrollo en Información Geográfica; en 2018 el CIAF es reconocido por Colciencias como centro de investigación. Actualmente, se conoce como la Dirección de Investigación y Prospectiva.

El IGAC ha desempeñado siempre un papel muy importante en cuanto a la enseñanza de la geografía en diferentes niveles, que se identifica en la realización de estudios de carácter regional, los estudios sobre migración del campo a la ciudad y los problemas del acelerado crecimiento de las ciudades, distribución de los recursos naturales, el ambiente humano, entre otros, así como con la publicación de manuales como el de materiales didácticos para la enseñanza de la geografía a nivel medio, el Diccionario Geográfico de Colombia que se sigue actualizando hoy en día, igual que la revista Colombia Geográfica, el Manual de Percepción Remota en Geografía Física y de la Clasificación de ciudades intermedias colombianas.

Lo que vemos detrás del convenio que daría nacimiento a los Estudios de Posgrado en Geografía (EPG), en el contexto en el que se originó y hasta la actualidad, es el conjunto de dos instituciones robustas, con la experiencia necesaria para garantizar el avance exitoso de lo que el profesor Rucinke creador y en ese entonces director del EPG, junto a otros actores, en su momento, había logrado visionar como una necesidad para el país y que se convertiría en un importante aporte para el desarrollo e institucionalización de la geografía académica en el país.

PRIMERA ETAPA DEL EPG. EL PRIMER PROGRAMA DE MAESTRÍA EN GEOGRAFÍA EN COLOMBIA

Como se mencionó más arriba, el convenio que dio nacimiento al EPG se firmó en 1981 y el programa de Maestría inicia en 1983 con el Acuerdo 112 del Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior. La primera cohorte de la maestría aparece en 1984.

Los principales aportes del EPG en esta etapa se pueden sintetizar en: 1) la formación a escala nacional y regional de geógrafos a nivel de maestría que requería Colombia y otros países de América Latina como Venezuela, Chile, Costa Rica y Panamá, entre otros, muchos licenciados en Ciencias Sociales; el relacionamiento del EPG con el CIAF favoreció el hecho que un grupo importante de estos estudiantes extranjeros que venían allí a realizar cursos cortos, conocieran el programa de maestría y más tarde se vinculan como estudiantes de la misma; 2) el surgimiento de nuevos programas de Geografía en el país, gracias al liderazgo de muchos de los magísteres formados en el EPG.

En cuanto a la investigación, desde los inicios del EPG, se centra en el acervo teórico de la geografía, en los conceptos, temas y problemas que ésta trata, en las corrientes principales del pensamiento geográfico y en las vertientes metodológicas y de investigación más notables en geografía física y humana. En vista de que, lugares, paisajes, configuraciones y procesos espaciales entrañan la acción constructiva de la sociedad, el programa acentúa la construcción de determinaciones analíticas y conceptuales para que los estudiantes ganen una comprensión amplia de los procesos de configuración o consolidación del espacio geográfico en el tiempo, desde una orientación de carácter holístico e integral. La investigación es un pilar fundamental de los programas académicos del convenio Uptc-IGAC. Es así como, en 1988, en un contexto político que iba tomando forma de una nueva Constitución, donde se daría un tratamiento integral a la problemática espacial y ambiental de los territorios en diferentes ámbitos espaciales, desde el pensamiento de sostenibilidad, fue creado, por el primer egresado del programa de Maestría en Geografía, el grupo de investigación Geografía y Ordenamiento Territorial -GEOT. Así mismo, el IGAC, por medio del EPG, tenía el propósito de brindar competencias científicas geográficas sistemáticas, procedimientos modernos de investigación y análisis espaciales, fisiología, metodología y teoría geográfica, entre otros, además, en comunicación oral, escrita y gráfica de la producción científica⁸. Siguiendo la línea trazada por

⁸ <https://www.igac.gov.co/es/contenido/resena-historica>

el IGAC, las investigaciones realizadas en ese momento por el GEOT, estarían relacionadas con la comprensión de la experiencia latinoamericana en procesos de ordenamiento territorial y el proceso de globalización a partir de la apertura económica neoliberal.

SEGUNDA ETAPA DEL EPG. APOYO A LA ORGANIZACIÓN ESPACIAL DE COLOMBIA

En el contexto colombiano de los años noventa del siglo pasado, con la nueva constitución política de 1991, el ordenamiento territorial tomó mucha importancia. A partir de la nueva carta magna, surge la Comisión de Ordenamiento Territorial (COT) cuyo secretario general fue Orlando Fals Borda. El influjo de la COT impulsó la aparición de la Ley 388 de 1997 sobre desarrollo territorial. Es así como el EPG pone el énfasis de la Maestría en ordenamiento territorial, el cual permaneció durante varias cohortes. Desde entonces, cuando quedó incorporado como Título XI de la Carta Constitucional, el ordenamiento territorial se ha considerado como uno de los problemas nacionales fundamentales que merece tratamiento prioritario.

Por otra parte, Perspectiva Geográfica que nace como órgano de difusión del EPG en manos del profesor Ángel Massiris, creador de la revista y en ese momento a cargo del programa de Maestría en Geografía junto a la profesora Hilda Sarmiento, también apoya a todo este proceso que se estaba dando en Colombia alrededor del ordenamiento territorial. Por ejemplo, en el volumen V del 2000 aparecen artículos sobre el diagnóstico territorial en la formulación de planes de ordenamiento territorial, sobre la propuesta para una ley orgánica de ordenamiento territorial y sobre las relaciones entre ordenamiento territorial y políticas ambientales en Colombia. El contexto latinoamericano va en la misma vía, así para la revista Norte Grande, Hidalgo et al (2015) destacan el surgimiento de trabajos orientados a la planificación y el ordenamiento territorial que pasaron de representar menos del 1% entre 1974 y 1990 a 7,7% en el lapso 1991-2005.

Los principales aportes del EPG en esta segunda etapa, son: 1) la formación de expertos en el tema de ordenamiento territorial, por el enfoque que se le dio a la maestría y un diplomado que se imparte de manera descentralizada en las diferentes ciudades del país; 2) el apoyo a la organización espacial de Colombia en lo relativo a la formulación y apoyo técnico a los planes de ordenamiento territorial.

TERCERA ETAPA DEL EPG. EL DOCTORADO EN GEOGRAFÍA

En esta etapa se presenta un auge en la creación de nuevos programas universitarios de Geografía en América Latina. En la tabla 1 observamos que para 2011, en el número de

programas de maestría la delantera la lleva Brasil, luego sigue Colombia y en tercer lugar al mismo nivel Chile, Costa Rica y México, mientras que, en el número de programas de doctorado, Brasil sigue a la cabeza, en segundo lugar, Argentina y en tercer lugar Colombia y México.

El Doctorado en Geografía del EPG, es el resultado del trabajo de los profesores con dedicación a tiempo completo en el EPG, con el apoyo académico y en equipo principalmente con geógrafos de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Universidad de Valencia (España) y la naciente Red Iberoamericana de Ordenamiento Territorial. Paralelamente, la Universidad de Quintana Roo (México) crea su programa de Doctorado en Geografía y apoya el proceso del EPG, de allí el relacionamiento institucional de 15 años con la UQROO, el cual se ve reflejado en los ocho Simposios Colombo-Mexicanos de Investigación Geográfica realizados ininterrumpidamente cada dos años y de manera alterna una vez en México y otra en Colombia.

Para Colombia la situación actual en cuanto a programas de doctorado no ha cambiado, ello implica un gran desafío para el EPG al tener uno de estos dos programas a su cargo.

Tabla 1. Programas de Geografía en países de América Latina

País	Núm. de deptos.	Núm. total programas	Licenciatura	Maestría	Doctorado	Población total por país*	Habitantes/ Núm. de deptos. **
Argentina	21	27	20	1	6	40 914	1.9
Brasil***	42	100	42	42	15	198 739	4.7
Chile	7	9	7	2	0	16 602	2.3
Colombia	8	12	6	4	2	43 677	5.4
Costa Rica	2	4	2	2	0	4 254	2.1
Cuba	1	3	1	1	1	11 452	11.4
Ecuador	2	2	2	0	0	14 573	7.8
México	9	12	8	2	2	111 212	12.3
Nicaragua	1	1	1	0	0	5 891	5.8
Panamá	2	3	2	1	0	3 360	1.6
Perú	3	4	2	2	0	29 547	9.8
Rep. Dominicana	1	1	1	0	0	9 650	9.6
Uruguay	1	1	1	0	0	3 494	3.5
Venezuela	2	2	2	0	0	26 815	13.4
TOTALES	102	181	97	57	26	520 180	5.1

Fuente: Tomado de Palacio Prieto (2011).

A MANERA DE CIERRE

En el contexto actual no solo de América Latina sino del mundo y en general del planeta Tierra, debemos preguntarnos acerca de los temas de estudio que deben ser abordados

desde la geografía. Tanto los temas que han sido tratados en las recientes versiones del Encuentro de Geografías de América Latina (EGAL), como las temáticas que los estudiantes del EPG están investigando, nos acercan a un panorama general de los temas actuales de interés.

Así, el EGAL-2019 titulado “Hacia geografías de la integración y la diversidad”, nos dejó ver una búsqueda por el estudio de América Latina en su conjunto, pero también en su diversidad. En este evento encontramos dos tendencias espaciales al respecto, una geografía de Brasil que superó la discusión sobre el Sur Global y el resto de América Latina insistiendo en la necesidad de encontrar teorías y metodologías propias fuera del marco colonizador.

Por otra parte, los estudiantes del EPG están abordando temas relacionados con el cambio climático global, la gestión del agua y de los bosques, los conflictos territoriales en las altas montañas y páramos, el ocio, el turismo y sus diversas alternativas como el viaje de mujeres en solitario, las geografías raizales en la región Caribe, el ordenamiento marino-costero de Tumaco un lugar en el que se concentran muchas de las grandes problemáticas del país (narcotráfico, cultivos de uso ilícito, pérdida de la biodiversidad, asesinato de líderes sociales, problemas con la propiedad de la tierra, entre otros), la apuesta socioterritorial de las zonas de reserva campesina, la informalidad en la tenencia de la tierra, las disputas en la reconfiguración socioespacial, la arqueología del conflicto y lugares de memoria, el feminicidio en Boyacá, las migraciones en la frontera colombo-venezolana y la geografía de la música, por nombrar algunos.

Temas que tienen mucho que ver con los problemas centrales de Colombia, como la búsqueda de la paz y su relación con las grandes disputas territoriales, el narcotráfico siempre presente, los temas ambientales y las nuevas miradas desde la geografía del género. Al mismo tiempo son temas geográficos, pero con un carácter interdisciplinar cada vez más marcado y más complejo. La geografía se concibe así, como un potencial de oportunidades teóricas y metodológicas para entender la complejidad de los fenómenos espaciales, desde una aproximación integral y holística, desde su contexto como expresión específica de esos fenómenos. El comprender las dinámicas internas de los fenómenos espaciales y el reconocer cuales son los elementos externos que inciden en esas dinámicas, afectando sus elementos internos, permite ponderar a la geografía como una ciencia de las relaciones.

Finalmente, otros aportes del EPG a la geografía colombiana tiene que ver con el número de graduados, en la maestría 201 y en el doctorado 25, constituyéndose en las cifras más altas de graduados a este nivel en Colombia. Por otra parte, la cooperación interinstitucional entre la Uptc y el IGAC ha permitido que 25 funcionarios del IGAC hayan recibido becas para realizar sus estudios de posgrado en el EPG. Así mismo, 4 estudiantes se

benefician del programa de Becas de Excelencia Doctoral del Bicentenario de Colciencias, lo cual es especialmente significativo y novedoso en Colombia.

REFERENCIAS

CONGRESO DE LA REPUBLICA DE COLOMBIA. Ley 73. (14, diciembre, 1962). Por la cual se adiciona el nombre de la Universidad Pedagógica de Colombia y se dictan otras disposiciones. Diario Oficial. Bogotá, D.E., 1962. No. 30982. P. 2.

HIDALGO, R.; SÁNCHEZ, R.; SANTANA, D.; ARENAS, F. El desarrollo de la ciencia geográfica en América Latina: La producción científica a través de la Revista de Geografía Norte Grande. Revista de Geografía Norte Grande, Santiago de Chile, v. 60, p. 7-20, 2015.

PALACIO, J. L. Los estudios de Geografía en las universidades de América Latina; desarrollo, situación actual y perspectivas. Investigaciones Geográficas, Alicante, v. 74, p. 107-124, 2011.

RUCINQUE, H. Proyecto UPTC-IGAC. Programa de Estudios Graduados en Geografía. Tunja, inédito, 200 p. 1979

VIEIRA, M. S.; PEREIRA, J. V.; ALBUQUERQUE, A. C. L.; ARAUJO, C. R. F. de; DINIZ, D. N.; MACEDO-COSTA, M. R.; ALVES, P. M. (org.). Plantas medicinais e produtos bioativos na odontologia. João Pessoa:CCTA, 2016. 255 p

ANÁLISE COMPARADA DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO NA ARGENTINA E NO URUGUAI

Gabriela de Moraes Sganzerla

Carolina Pinheiro Silva de Almeida Prado

Alayde Maria Pinto Digiovanni

Esta pesquisa vinculou-se a uma pesquisa interinstitucional mais ampla desenvolvida a partir do estudo das políticas inclusivas na Educação Básica e no Ensino Superior em diferentes países da América Latina, com financiamento da Fundação Araucária entre os anos de 2019 e 2020.

Neste estudo específico realizamos uma análise comparada entre os dois países – Argentina e Uruguai – com o intuito de compreender as influências externas em ambos os países no período analisado 1990 e 2018, nas políticas nacionais para a Educação Especial e Inclusão na Educação Básica e Superior.

Através de um estudo bibliográfico e documental selecionamos alguns aspectos da organização da Educação Especial e da Inclusão na Educação Básica e Superior, bem como políticas educacionais que nos contextualizem os movimentos históricos que culminaram no processo de inclusão educacional nos dois países. O estudo de tais processos históricos nos permitem analisar possíveis significados e sentidos atribuídos ou deles derivados, consoante a análise conjuntural. De modo que, as áreas da Psicologia e Educação contribuem para revelar o movimento dialético daquilo que é tido apenas no plano fenomênico, superfície da realidade objetiva (Luckács, 1979).

Vale ressaltar que optamos realizar uma análise comparada por compreendermos, assim como Pronko (2003), que essa pode ser uma estratégia de integração regional, pois, ainda de acordo com a autora os países da América Latina têm problemas comuns e pertencem a um mesmo conjunto geográfico, histórico e/ou economicamente determinado. São países que se encontram em uma relação de dependência ao mercado internacional que, de acordo com Marini (2017), foi forjada desde a expansão colonial oriunda do capitalismo nascente, afirma ainda que a “América Latina se desenvolve em estreita consonância com a dinâmica do capitalismo internacional” (p. 327). Pois o fluxo de mercadorias proveniente da Colônia permitiu em certa medida a revolução industrial, e as colônias já independentes se organizam orbitando economicamente ao redor da Inglaterra. E a partir desse momento os países da América Latina se inserem na Divisão Internacional do Trabalho. Disso derivam as articulações

e planos para a América Latina. Conforme Marini (1973) é neste período que se “configura a dependência, uma relação de subordinação entre nações formalmente independentes, em cujo marco as relações de produção das nações subordinadas são modificadas ou recriadas para assegurar a relação ampliada da dependência. A consequência da dependência, não pode ser, portanto, nada mais do que maior dependência, e sua superação supõe necessariamente a supressão das relações de produção nela envolvidas” (1974, p. 4).

Passa-se a subordinação ao imperialismo inglês para o norte-americano, vale ressaltar que atualmente há uma nova crise no sistema capitalismo e consequentemente uma nova reorganização, decorrente do fracasso das teses neoliberais com a exacerbação da financeirização, as moedas digitais, enfim com outros atores no cenário internacional, mas essa análise não aprofundaremos nesse texto em função do recorte definido para a análise dos dados.

É preciso ter em vista esta relação para compreender o porquê da análise comparativa, a análise nos permite perceber as singularidades de cada país, conforme os diferentes momentos históricos em um constante movimento de aproximação e distanciamento das políticas implementadas pelos países no centro do capitalismo contemporâneo.

De acordo com Digiovanni e Souza (2014.), a geopolítica mundial se alterou sensivelmente nas últimas décadas do século XX, implicando em grandes transformações para a América Latina. O Fundo Monetário Internacional e o Banco Mundial orientaram os ajustes das políticas econômica e social, negociando com as elites dos países da América Latina, que se subordinaram e ao mesmo tempo se associaram a organismos e grupos internacionais, defendendo e praticando a agenda neoliberal recomendada para os países da América Latina. Vários países sob essa orientação promoveram alterações na legislação educacional e criaram Sistemas Nacionais de Avaliação da rede de Educação Básica e Superior. Nos países estudados temos uma nova lei educacional no Uruguai em 1985 e na Argentina em 1993. Em um período de treze anos, vários países da América Latina estabeleceram novas leis que regularizaram seus sistemas educativos prestes a adentrar no século XXI. Em função disso, as reformas a que estas leis deram lugar se basearam em princípios semelhantes: descentralização, autonomia escolar, profissionalização docente, um currículo baseado em competências e o estabelecimento de sistemas centralizados de avaliação de rendimento.

No entanto a maneira que cada país se apropriou das orientações foi diferente conforme suas singularidades históricas e políticas. A seguir apresentaremos uma síntese de ambos os países no que se refere às políticas de Educação Especial.

ARGENTINA E URUGUAI: ASPECTOS HISTÓRICOS

Em relação a Argentina é necessário destacar que o país passou por anos de grande repressão, durante a Ditadura Civil-Militar (1976 - 1983). Segundo Coggiola (2001), “entre 1976 e 1983 funcionaram na Argentina 362 campos de concentração e extermínio. Por aí passaram mais de 30 mil pessoas dentre os quais militantes políticos, ativistas sociais, opositores ou simples testemunhas incômodas dos tantos sequestros que diariamente se produziam” (p.59), uma das ditaduras mais violentas da América Latina, com desaparecimentos em massa de ativistas, estudantes e crianças, estima-se que aproximadamente 500 crianças foram retiradas de seus familiares e doadas a militares do regime para adoção, o que gerou o movimento conhecido internacionalmente das Madres de la Plaza de Maio e posteriormente das Abuelas de la Plaza de Maio.

Nesse período, também ocorreu uma política de descentralização, vários serviços públicos de âmbito nacional passaram a ser provinciais, mas sem os recursos e as capacidades institucionais necessárias para desenvolver efetivamente suas funções (Midaglia et al., 2010), respondendo a orientações liberalizantes que apregoavam a descentralização, destituiu-se a obrigatoriedade do governo central com o financiamento e aplicação das políticas sociais, entre elas a educacional.

Conquanto o “Breve Século XX”⁴ não tenha sido tão efusivo como o século anterior, foi neste período que eclodiram em alguns países latino-americanos movimentos contra o sistema sociopolítico vigente (Ferrari, 2015). No Uruguai, o Movimento de Libertação Nacional - Tupamaros (MLN-T) despontou nos anos 1960, cerca de uma década antes do Golpe de Estado de Bordaberry (1973-1985). O MLN-T foi uma organização de luta armada, composta por militantes do Partido Socialista (PS) uruguaio, e outros setores em menor escala ligados aos trabalhadores agrários e outros partidos de esquerda do país.

A luta *tupamara* no Uruguai tem um significado de contestação político-econômica, sendo responsável - ainda que derrotada militarmente em 1972 - por expor deficiências sociais e econômicas presentes no país na década de 1970. No processo de retorno à democracia a participação do grupo foi focada em suas ações políticas juntamente a Frente Ampla, uma coalizão de esquerda que já havia surgido em 1971 e acabou por quebrar o bipartidarismo uruguaio no início do século XXI. (Ferrari, 2015, p. 22)

Durante a ditadura, a Constituição ficou em segundo plano, os partidos políticos estavam proibidos de funcionar, assim como sindicatos e grêmios estudantis, e os meios de comunicação foram duramente censurados. Os opositores ao regime, entre eles o conhecido grupo dos Tupamaros, foram perseguidos, presos, torturados e assassinados.

De acordo com dados apresentados pela Secretaria de Direitos Humanos para o Passado Recente da Presidência da República, 196 pessoas desapareceram por responsabilidade e/ou consentimento do Estado nesse período. Entre 1968 e 1985, 202 pessoas foram assassinadas.

Vale ressaltar que os movimentos de retorno ao estado de direito se deram diferentemente em ambos os países.

Em março de 1985, a população uruguaia recuperou a institucionalidade democrática do país, após doze anos de Ditadura Civil-Militar (1973-1985). No entanto, a ditadura deixou um terreno preparado à implementação de programas neoliberais, não só no caso do Uruguai, mas em vários países latino-americanos. Como apontado por Puiggrós (1999), alguns efeitos disso na Educação são: a utilização de categorias universais, que se aplicam a diversos sistemas educativos sem realizarem as devidas modificações de acordo com as características nacionais ou regionais; a produção de exclusão; o estabelecimento de teorias, ações, regras, proposições, conceitos e costumes que produzem uma distribuição de conhecimentos mais injusta, elitista, centralizada e internacionalmente dependente; e o aumento da desigualdade sociocultural.

Já na Argentina há a eleição de Raul Alfonsín (1983) que retoma alguns pontos importantes do campo democrático, no entanto entre 1989 e 1999 temos o governo de Menem que abre totalmente as portas ao mercado internacional e ao neoliberalismo. Somente em 2003 com o governo de Néstor Kirchner (2003-2007) seguido do governo de Cristina Kirchner (2007-2015), que a Argentina dos Kirchner experimenta uma melhoria na economia devido ao boom das commodities, um momento de alta histórica dos preços por causa da demanda chinesa. O resultado disso foi o Brasil e a China assumirem como novos focos centrais das relações argentinas e fortalecimento da cooperação entre os três países. Porém, apesar da abertura aos direitos civis, o processo de fragmentação social iniciado na Ditadura Civil-Militar, ainda estava presente e os Ministérios não tinham estruturas estatais necessárias para garantir a equidade entre as províncias, gerando disparidade entre as regiões apesar de leis nacionais (Midaglia et al., 2010).

É por volta dos anos 1990 que a noção de inclusão passa a ser introduzida no contexto dos países latino-americanos, como parte de um contexto global de busca pela redução das desigualdades sociais, sofrendo profundas modificações e possibilitando sua circulação no campo das políticas sociais e educacionais.

AS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E INCLUSÃO

Referindo-se às políticas de inclusão em países latino-americanos, Behares (2018) afirma que é possível diferenciar facilmente dois períodos. O primeiro, entre 1990 e 2005, caracterizado pela grande influência de governos neoliberais nas políticas públicas; e o segundo período, com início aproximado em 2005, caracterizado pelo advento de governos com tendências político-ideológicas de caráter progressista.

Segundo Farenzena et. al (2018, p. 608), no primeiro período (1990-2005) “foram implementadas reformas inspiradas no Consenso de Washington, visando à reforma do Estado, por meio de estratégias como estabilização macroeconômica, liberalização comercial e financeira, privatização e desregulamentação de empresas e serviços públicos”.

Es en la década de los noventa que se inició la fase que se podría calificar de reformista, ya que se promovieron una serie de cambios asociados al nuevo paradigma de políticas sociales pro-mercado en lo relativo a la orientación y modalidad de gestión de las intervenciones públicas. En ese marco es que se implementa la semi privatización del sistema de seguridad social; se tercerizan un conjunto de servicios públicos tradicionales o parte de los mismos, y, simultáneamente, se diseñaron nuevas prestaciones que asumieron un formato mixto de implementación – co-participación público-privada. (Midaglia; Castillo; Fuentes, 2010, p. 138)

No segundo período, como aponta Behares (2018), a noção de exclusão/inclusão passou por importantes ressignificações ideológicas, sendo possível visualizar avanços nas políticas públicas referentes a grupos sociais considerados “minoritários” (por gênero, ocupação, orientação sexual, idade, deficiência e raça/etnia, por exemplo). Também vale ressaltar que após 2005, os governos “incluyeron incipientemente en su agenda de inclusión las situaciones de los grupos étnicos originarios, las comunidades lingüísticas asociadas con la migración y las comunidades sordas, con resultados disímiles, cuyo mayor impacto puede haber sido en educación.” (p. 588).

A exemplo da fragmentação social, o sistema de saúde argentino é organizado através das chamadas Obras Sociales. Todo trabalhador paga 3% do seu salário, como imposto, para uma instituição de saúde que deverá garantir a prestação de serviços sempre que o trabalhador necessitar de assistência (Argentina, 1989). Também é possível unificar à obra social o grupo familiar primário (cônjuge e filhos). Para as pessoas com deficiência, a lei 24.901 sancionada em 1997, garante a atenção integral à pessoa com deficiência contemplando ações de prevenção, assistência, promoção e proteção, objetivando uma cobertura integral de suas necessidades pelas instituições que recebem o valor das Obras Sociales (Argentina, 1997).

Ademais, a lei também prevê, para aqueles que carecerem de cobertura das instituições mencionadas, o direito ao acesso total das prestações básicas previstas às pessoas com deficiência através dos órgãos responsáveis do Estado. As prestações básicas referem-se aos serviços de prevenção, atuando desde o nascimento da pessoa com deficiência, de reabilitação, de terapêuticas educativas, assistenciais e educativas. Com o avanço das políticas públicas, os benefícios foram sendo atualizados, embora permanecessem fragmentados de acordo com a territorialidade de cada cidadão e cidadã argentina.

As prestações básicas educativas se alteram a partir de 2006, através da Lei de Educação Nacional nº. 26.206, seguindo o movimento internacional de acordos e orientações acerca das políticas de inclusão educacional (Argentina, 2006). Essa lei regulamenta o direito de ensinar e aprender, no Título II, Capítulo VIII - Educación Especial, está previsto a inserção da educação inclusiva como uma política nacional, inserindo os indivíduos na escola regular mesmo que ainda utilize de Centros ou Escolas de Educação Especial para aqueles que necessitem, promovendo o trabalho em conjunto do ensino regular e especial. Esta lei ainda ressalta a possibilidade de uma formação continuada, afirmando que, para além do ensino obrigatório, deve “propiciar alternativas de continuidad para su formación a lo largo de toda la vida” (Argentina, 2006, p. 9). Em 2008, através da lei 26.378, é aprovada a Convenção sobre o Direito das Pessoas com Deficiência mediante Assembleia Geral das Nações Unidas de 31 de dezembro de 2006 garantindo condições igualitárias de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais para todas as pessoas com deficiência e a promoção de sua dignidade inerente (Argentina, 2008).

Objetivando aprofundar a articulação da Educação Inclusiva com os diferentes níveis escolares e outras modalidades do Sistema Educativo, para assegurar uma cultura inclusiva em todas as instituições de ensino, o governo argentino aprova a resolução CFE 155/11. Esta resolução parte da definição dada pela UNESCO do que se caracteriza como inclusão: “una estrategia dinámica para responder en forma proactiva a la diversidad de los/as estudiantes y concebir las diferencias individuales no como problema sino como oportunidades para enriquecer el aprendizaje” (UNESCO apud Argentina, 2011, p.6).

Dessa forma, garante não apenas o ensino obrigatório comum, mas também outras modalidades de ensino para pessoas com deficiência, citando a educação técnico profissional, educação artística, educação de jovens e adultos, educação rural, educação intercultural bilíngue, educação em contextos de privação de liberdade e a educação domiciliar e hospitalar. Apesar de todos os avanços, somente em 2017, com o decreto 698/2017 (Argentina, 2017), cria-se a Agência Nacional de Deficiência visando promover o pleno exercício dos direitos das

peessoas com deficiência na Argentina, no entanto, de forma descentralizada, seguindo a mesma organização das outras instituições públicas, ou seja, estruturalmente desagregada do governo central.

De acordo com o censo de 2018 da Comissão Econômica para a América Latina e Caribe (CEPALSTAT) a Argentina tem uma população de 44.522.000 habitantes, dentre estes, 3.571.983 (10,2 %) apresentam certificado de deficiência segundo o Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), é importante ressaltar que este índice se refere a população de 6 anos ou mais e corresponde ao ano de 2018.

O INDEC realizou um estudo acerca das condições educacionais para pessoas com deficiência em 2001 e em 2018, devido a grandes mudanças na estrutura educacional entre os dois censos, os resultados correspondem a diferentes pesquisas, mas é possível, através dos dados de ambos os censos, entender a situação da educação para pessoas com deficiências. percebemos o grande déficit na educação inclusiva no Anuario Estadístico Educativo 2018 que apresenta o total de 98.624 alunas e alunos com deficiência que estão cursando a educação regular do nível inicial ao superior ou universitário e alunos e alunas que estudam na modalidade de educação para jovens e adultos. Portanto, representando que das 3.571.983 pessoas que possuem o atestado de deficiência, apenas 98.624 pessoas com deficiência estão incluídas na educação regular ou para jovens e adultos, este dado nos chamou a atenção e merece uma investigação mais detalhada.

As políticas públicas educacionais vigentes, iniciadas pelo governo Kirchner (2003-2015), objetivam a inserção do/a aluno/a com deficiência na educação regular, superior e para jovens e adultos, assim como a permanência deste (Chiroleu, 2018). A Argentina segue a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 2006, através da já mencionada Lei 26.378 sancionada em 2008, a qual prevê diretrizes que promovam a igualdade e inclusão efetiva das pessoas com deficiência na sociedade (Argentina, 2008). Em relação as políticas educacionais, a lei regulamenta que:

Los Estados deben asegurar la igualdad de acceso a la educación primaria y secundaria, la formación profesional, la enseñanza de adultos y el aprendizaje permanente. La educación debe emplear los materiales, las técnicas educacionales y las formas de comunicación adecuados. Los alumnos que las necesiten deben recibir las medidas de apoyo pertinentes, y los alumnos ciegos o sordos deben recibir su educación en las formas más apropiadas de comunicación, de maestros con fluidez en el lenguaje por señas y el Braille. La educación de las personas con discapacidad debe promover su participación en la sociedad, su sentido de dignidad y valor personal y el desarrollo de todo su potencial en lo que se refiere a la personalidad, los talentos y la creatividad (Argentina, 2008, p. 2).

Para garantir a acessibilidade dos/as alunos/as com deficiência, é possível solicitar a transcrição de materiais didáticos e textos escolares para o Braille gratuitamente através de contato com a Editora Nacional Braille y Libro Parlante. Além dos demais apoios necessários para a inclusão efetiva do/a aluno/a de acordo com plano de ensino elaborado entre a escola, o/a aluno/a com deficiência e sua família, identificando as possíveis barreiras para o ensino e formas de superá-las, amparado através da Resolução 311/16 que prevê a promoção, acreditação, certificação e titulação dos/as estudantes com deficiência (Argentina, 2016).

O Programa de Respaldo de Estudantes da Argentina (PROGRESAR) corresponde a um auxílio econômico para jovens e adultos que desejam concluir algum nível educativo (primário, secundário, terciário ou universitário) e possuem renda inferior a três salários-mínimos (Miranda, 2018). Segundo o portal oficial do Estado Argentino (2020), o programa prioriza o auxílio a grupos em condições de vulnerabilidade, incluindo os/as estudantes com deficiência sem restrições quanto a idade, e devem acreditar a condição de regularidade proposta no plano de ensino respectivo.

Segundo Chiroleu (2018), a expansão do acesso à universidade foi um dos eixos centrais do governo de Cristina Kirchner (2007-2015), enfatizando a criação de novas instituições que garantissem a incorporação de grupos historicamente marginalizados. Nesse sentido, o governo ampliou a oferta e ajuda econômica, no entanto, a falta de articulação entre as políticas de educação superior e outros âmbitos de gestão como a inserção no mercado de trabalho, reduzem a efetividade dessas políticas e não gera, de fato, a diminuição das desigualdades sociais. A autora afirma que,

el objetivo democratizador de las políticas implementadas en los años de los gobiernos Kirchner, su voluntad financiadora y la imaginación demostrada en generar programas para acercar a los sectores más desfavorecidos a las universidades constituye una meta meritoria que distingue a las gestiones de estos últimos doce años. Llama la atención sin embargo, el desinterés por evaluar el impacto de políticas y programas y cierta asociación lineal entre “impacto” y metas cuantitativas o inversión de recursos (Chiroleu, 2018, p. 22).

Ainda que a lei 24.901, acerca da destinação do imposto salarial de 3% para Obras Sociales às pessoas com deficiência, busque abarcar as necessidades do indivíduo integralmente, promovendo ações preventivas para um melhor desenvolvimento físico-psíquico e social; ações que visem a reabilitação objetivando a integração social; ações assistenciais garantindo as necessidades básicas como moradia, alimentação e atenção especializada; ações terapêuticas educativas que busquem pela promoção da autonomia da pessoa com deficiência através de técnicas terapêuticas, pedagógicas e recreativas e ações educativas que assegurem meios para que a pessoa com deficiência seja incluída na escola comum, através de apoios e

sua posterior capacitação para o trabalho, todas essas se dão a nível provincial, são garantias nacionais que se concretizam ou não, nas realidades territoriais, criando uma profunda desigualdade entre as províncias na forma de garantir o que se preconiza na legislação.

Outro exemplo de política pública nacional que contribui com a pulverização e multiplicidade de formas de atendimento é a Lei de Cheques 25.730, que visa viabilizar projetos para pessoas com deficiência, repassando os valores das multas de cheques para o Comité Coordinador de Programas para Personas con Discapacidad, responsável por regulamentar o investimento em projetos e programas de auxílio às pessoas com deficiência, a escolha desses programas é provincial e podem ser de origem governamental ou de organizações da sociedade civil, desde que de acordo com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Argentina, 2003).

A descentralização das políticas públicas do país contribui para que a diminuição das desigualdades sociais não tenha efetividade, entendendo que províncias com mais condições estruturais continuem com melhores condições do que outras províncias mais vulneráveis, deste modo não equipara as condições de acesso e da garantia dos direitos em todo território nacional. Segundo Midaglia et al. (2010), o funcionamento descentralizado das Secretarias e Ministérios “legitima su presencia en la esfera estatal, genera también la oportunidad de restringir el manejo político de los temas relativos a vulnerabilidad y transferir su la conducción a los cuerpos “tecnocráticos”, garantizando así el carácter “residual” de estos temas sociales y del marco institucional que los alberga” (p. 151), assim não promove uma equiparação nas condições de enfrentamento em todo o território nacional, pelo contrário acentua as desigualdades e permite arranjos locais que nem sempre vão ao encontro das garantias devidas às pessoas com deficiência.

Já no contexto uruguaio, Dominguez e Gatti (2011) salientam que:

[...] nuestra Constitución, al reconocer y consagrar la autonomía de la educación pública, recoge una rica tradición vinculada a las luchas por la laicidad, que llevaron a autonomizar la educación de toda dependencia respecto a los fines e intereses privados de cualquier credo religioso o corriente ideológica, incluida la de los partidos políticos que pudieran acceder al gobierno, poniendo así el interés público, representado por el Estado, por encima de las razones privadas de los funcionarios y de los organismos de gobierno. (p. 263)

A República Oriental do Uruguai é um Estado unitário e seu território está dividido em 19 departamentos. A população total do país é de aproximadamente 3,5 milhões de habitantes (Banco Mundial, 2019). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) coloca o Uruguai em terceiro lugar entre os 19 países latino-americanos (após Argentina e Chile).

Junto com outros países da América Latina, a escolaridade obrigatória se estende por quatorze anos no Uruguai. O Sistema Nacional de Educação respeita o estabelecido na Lei Geral da Educação Nº 18.437, de 12 de dezembro de 2008, publicada no Diário Oficial em 16 de janeiro de 2009. A Lei declara o interesse à promoção e ao exercício efetivo do direito à educação como direito humano fundamental ao longo de toda a vida dos(as) habitantes do Estado, reconhecendo o gozo e exercício do direito à educação como um bem público e social para todas as pessoas, sem discriminação.

A educação uruguaia, gratuita em todos os níveis, é administrada pelo Ministério de Educação e Cultura e segue os princípios da universalidade, obrigatoriedade, diversidade e inclusão, participação, liberdade de ensino e liberdade de cátedra. De acordo com a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2007), o Conselho Diretivo Central da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP) é responsável por prover, administrar e supervisionar a educação básica especial e outras modalidades. O principal objetivo da política educacional nacional é que todos(as) os(as) habitantes do país tenham uma aprendizagem de qualidade ao longo da vida, por meio de ações educativas formais e não formais. Dessarte, a política educacional do Uruguai tem como alguns de seus propósitos:

- A) Promover a justiça, a solidariedade, a liberdade, a democracia, a inclusão social, a integração regional e internacional e a coexistência pacífica.
- B) Garantir que as pessoas adquiram aprendizagens que lhes permitam um desenvolvimento integral [...]. Para isso, a educação deve considerar os diferentes contextos, necessidades e interesses, para que todas as pessoas possam se apropriar e desenvolver os conteúdos da cultura local, nacional, regional e mundial.
- C) Formar pessoas pensantes, autônomas, solidárias, não discriminatórias e protagonistas da construção de sua comunidade local, da cultura, da identidade nacional e de uma sociedade com desenvolvimento sustentável e equitativo.
- D) Promover o desenvolvimento da identidade nacional numa perspectiva democrática, a partir do reconhecimento da diversidade de contribuições que contribuíram para o seu desenvolvimento, a partir da presença indígena e crioula, da imigração europeia negra, bem como da pluralidade de expressões culturais que enriquecem sua evolução permanente. (Uruguay, art. 13)

O sistema educacional uruguaio é baseado na gratuidade, laicidade e livre acesso à educação de todos(as) os(as) cidadãos(ãs). Segundo estatísticas das Nações Unidas, é o segundo país da América Latina com maior acesso à educação e sua população possui uma taxa de alfabetização de 98,5%. Seu sistema de ensino também se destaca por suas características igualitárias, que favorecem a educação especial e multiétnica e impedem o mercantilismo.

Além da Lei Geral da Educação, outros marcos legais sustentam a educação especial e inclusão no Uruguai. Convém destacar a Lei nº 16.095, de 26 de outubro de 1989, que “estabelece um sistema de proteção integral às pessoas com deficiência” e ratifica convenções

internacionais, como a Declaração dos Direitos da Pessoa com Deficiência, de 09 de dezembro de 1975, e dos “*Retrasados Mentales*”, de 20 de dezembro de 1971.

Los discapacitados gozarán de todos los derechos sin excepción alguna y sin distinción ni discriminación por motivos de raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de otra índole, origen nacional o social, fortuna, nacimiento o cualquier otra circunstancia, tanto si se refiere personalmente al impedido como a su familia. (art. 5°)

Em 2006, no âmbito das Nações Unidas, a aprovação da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência possibilitou uma mudança na prática do direito internacional dos direitos humanos no que diz respeito principalmente às pessoas com deficiência. A Convenção entrou em vigor no ano de 2008 e buscou superar a abordagem assistencialista, promovendo uma abordagem com foco nos direitos (Dhanda, 2008). No que concerne à educação, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência certifica:

Los Estados Partes deben velar por que las personas con discapacidad tengan acceso en condiciones de igualdad a una educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida, que incluya el acceso a instituciones de enseñanza primaria, secundaria, terciaria y profesional. Ello comprende facilitar el acceso a modos de comunicación alternativos, realizando ajustes razonables y capacitando a profesionales en la educación de personas con discapacidad. (art. 24)

À medida que o Estado uruguaio possuía obrigações internacionais ao ratificar tal Convenção, em fevereiro de 2010 o Parlamento aprovou a Lei nº 18.651 – Lei de Proteção Integral das Pessoas com Deficiência – que estabelece um sistema de proteção integral com o objetivo principal de garantir atenção médica, educacional, recuperação física, psíquica, social, econômica e profissional e cobertura da seguridade social. Além de se comprometer à neutralizar as desvantagens e desigualdades enfrentadas pelos sujeitos com deficiência, assegurando seus direitos de desempenhar papel ativo na sociedade.

Artículo 39 El Ministerio de Educación y Cultura en coordinación con la Administración Nacional de Educación Pública deberá facilitar y suministrar a la persona con discapacidad, en forma permanente y sin límites de edad, en materia educativa, física, recreativa, cultural social, los elementos o medios científicos, técnicos o pedagógicos necesarios para que desarrolle al máximo sus facultades intelectuales, artísticas, deportivas y sociales.

Artículo 40 La equiparación de oportunidades para las personas con discapacidad, desde la educación inicial en adelante, determina que su integración a las aulas comunes se organice sobre la base del reconocimiento de la diversidad como factor educativo, de forma que apunte al objetivo de una educación para todos, posibilitando y profundizando el proceso de plena inclusión en la comunidad.

Se garantizará el acceso a la educación en todos los niveles del sistema educativo nacional con los apoyos necesarios.

Para garantizar dicha inclusión se asegurará la flexibilización curricular, de los mecanismos de evaluación y la accesibilidad física y comunicacional.

De acordo com esse último artigo, os Estados Partes da Convenção devem garantir o cumprimento do direito à educação de pessoas com deficiência por meio de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, incluindo a educação infantil, básica e superior, formação profissional e aprendizagem ao longo da vida, atividades sociais e extracurriculares, devendo assim ser para todos(as) os(as) alunados(as), incluindo estudantes com deficiência, sem discriminação e nas mesmas condições que os(as) restantes.

Em novembro de 2015 é promulgada a Lei nº 19.353, responsável pela criação do Sistema Nacional Integrado de Cuidados, a qual define o cuidado como um direito e uma função social, além de defender um modelo de cuidado corresponsável entre as famílias, o Estado, a comunidade e o mercado. Segundo a Presidenta da Junta Nacional de Cuidados, Marina Arismendi, “desde la aprobación de la Ley de Cuidados, todas las niñas y los niños, personas con discapacidad y personas mayores en situación de dependencia, tienen derecho a ser cuidadas.” (2015, p. 5). Embora essa lei possa aparentar a inexistência de relação com a educação das pessoas com deficiência, em sua essência é um marco de direitos e proteção desses sujeitos, interferindo diretamente em seu desenvolvimento e acesso à educação.

Com o objetivo de fazer jus ao direito de pessoas com deficiência ao acesso à educação, em 2017, o Poder Executivo uruguaio aprovou o Decreto nº 72, produto de um processo de consulta realizado ao longo do ano de 2016 pela Comissão de Continuidade Educacional e Socioprofissional para a Deficiência, composta por representantes de diversas instâncias: Conselho Diretor Central da Administração Nacional da Educação Pública (ANEP), Conselho de Educação Inicial e Primária (CEIP), Conselho de Educação Secundária (CES), Conselho de Educação Técnica Profissional (CETP-UTU) e Conselho de Formação Educacional (CFE). O documento foi aprovado em conformidade com o estabelecido na Lei nº 18.651 de 2010, que afirma que pessoas com deficiência têm direito à educação, reeducação e formação profissional, decretando, desse modo, a aprovação do “Protocolo de Atuação para a Inclusão de Pessoas com Deficiência em Centros Educativos”.

Tal Protocolo se aplica a todos os Centros Educativos que integram o Sistema Nacional de Educação do Uruguai (público e privado), compreendendo também os Centros de Educação Infantil privados e os Centros de Educação não formal habilitados pela Direção Nacional de Educação do Ministério de Educação e Cultura. Por meio desse documento orientam-se ações para a abordagem do tema nos centros educativos, bibliotecas, de modo que todas e todos estejam comprometidos com a máxima difusão do mesmo na instituição e comunidade educativa. Os aspectos abarcados são:

- a. Estrategias de apoyo académico para personas con discapacidad – conceptos de Diseño Universal, adecuación curricular, entre otros – que en todos los casos se realizará con los métodos validados por la autoridad competente a nivel nacional y por los equipos profesionales de apoyo a la inclusión.
- b. Guía de indicadores de actuación y buenas prácticas pedagógicas y didácticas.
- c. Accesibilidad en las instalaciones, como el mobiliario, material didáctico, herramientas y equipos de trabajo, entre otros.
- d. Acciones de sensibilización, información, prevención y formación para todas las personas que integran directa e indirectamente los centros educativos. (art. 4)

Dentre as condições específicas do Protocolo de Atuação, uma delas, manifestada no item 5.1 do artigo 5, concerne ao que se entende por pessoas com deficiência: “incluyen aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.” (2017).

De acordo com Gómez e Fernández (2018), nas últimas décadas o Uruguai apresentou avanços na atualização da política nacional em relação à proteção e garantia de direitos à educação de pessoas com deficiência no sistema educativo. Conforme apresentado, o sistema educativo uruguaio segue as normas da Lei Geral da Educação nº 18.437 de 2008, que estabelece os princípios da universalidade e obrigatoriedade da educação, da básica à superior, para todos(as) os(as) habitantes da República, bem como o princípio da diversidade e inclusão educacional. Assim, foram implementadas

diversas políticas educativas inclusivas tanto a nivel de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), de la cual depende el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), el Consejo de Educación Secundaria (CES), el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP) y la Dirección de Formación y Perfeccionamiento docente (CFE); así como también a nivel de la educación superior representada en el sistema educativo público por la Universidad de la República (UDELAR). (p. 98)

No tocante ao ensino superior, a Universidade da República (UDELAR) é a única universidade pública do país e oferece cursos de todas as áreas do conhecimento desde sua inauguração, em 1849. Os cursos de graduação da UDELAR são gratuitos e de livre ingresso. Cabe destacar que é uma universidade autônoma e co-governada democraticamente por docentes, estudantes e egressos, de forma que é assegurada a presença, autonomia e co-participação de todos os agentes nas diversas instâncias de discussão e tomada de decisões, em seus distintos níveis, do que afeta a instituição (Lei Orgânica da Universidade, 1958).

No ano de 2008 foi criada a Rede Temática de Deficiência (RETEDIS), através da Resolução nº 06/2008 do Conselho Diretivo Central. A Rede pertence ao Espaço

Interdisciplinar da Universidade da República e coordena as atividades da graduação, pós-graduação, extensão e pesquisa universitária sobre a temática da deficiência, tendo como premissa fundamental que “todos têm o direito de acesso ao ensino superior, o que deve ser assegurado pelo Sistema Nacional de Educação Pública.” (MARTINS et al., 2017, p. 9) e como objetivo: “fomentar la inclusión social y educativa de las personas con discapacidad, trabajando en el desarrollo de estrategias que aseguren un mayor y mejor acceso a la educación y el trabajo de las personas que presentan esta situación en forma permanente o transitoria” (Gómez; Fernández, 2018, p. 100). A Rede também estabelece vínculos com universidades estrangeiras e faz parte da “Red Interuniversitaria Latinoamericana y del Caribe sobre Discapacidad y Derechos Humanos”. As autoras salientam que a questão da deficiência tem chegado à UDELAR há relativamente pouco tempo, justificando a importância da atuação da Rede Temática na formação e sensibilização de toda a comunidade universitária.

Tejeda-Cerda (2012), em sua dissertação de mestrado intitulada “Aproximación a las Políticas de Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad en los países del Cono Sur: Argentina, Chile y Uruguay” concluiu que, no Uruguai, as políticas nacionais e setoriais confluem para uma abordagem social que considera os grupos vulneráveis da sociedade, na qual inclui as pessoas com deficiência. Por outro lado, aponta que, na educação universitária, o principal fato que dificulta essa inclusão de pessoas com deficiência tem sido a sensibilização e a informação. Farías e Vieira (2013) apresentam alguns resultados de uma pesquisa aplicada em diversos Setores da Universidade da República. A través da pesquisa realizada as autoras observaram que “la discapacidad parece seguir invisibilizada en la UDELAR a pesar de los diferentes esfuerzos de sensibilización al respecto. Es así que en gran medida el apoyo a la PCD, muchas veces queda librado a la "buena voluntad" de compañeros y docentes, y sujeto al sentido común.” (p. 269).

Em notícia veiculada no site da Presidência Uruguaia, no final do ano de 2019, foi informado que a educação inclusiva avançou no país, por meio da apresentação dos avanços implementados pela ANEP na educação inclusiva e de qualidade, no âmbito do projeto de Inclusão Educacional de Pessoas com Deficiência no sistema educacional uruguaio. Durante a apresentação, o Presidente da Administração Nacional de Educação Pública (ANEP), Wilson Netto, destacou que

en términos de inclusión, el proceso es complejo, gradual y es un cambio cultural altamente significativo. No se trata solamente de ponerlo en la agenda sino de ir gradualmente construyendo herramientas, dispositivos, formación y transformación cultural de la sociedad toda, para poder avanzar en el tema y para poder darle

sostenibilidad. Dos elementos no menores: la inclusión de todos, tema que no estaba en la agenda de la educación ni de la sociedad.

Por fim, Juan Andrés Roballo, secretário adjunto da Presidência e Presidente da Agência Uruguaia de Cooperação Internacional (AUCI), ao finalizar o evento, ressaltou que o país está em uma trajetória de crescimento, visando a equidade por meio de diversos projetos mensuráveis de inclusão e proteção social, especialmente no campo educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Argentina vem avançando no âmbito das políticas de inclusão, garantindo o acesso obrigatório à educação para pessoas com deficiência e sua continuidade por toda vida, no entanto, é preciso entender como essa educação é realizada para que consiga mediar o desenvolvimento pleno dos indivíduos [...] Na Argentina, a realidade concreta da pessoa com deficiência não é a mesma em todo o território nacional, devido à descentralização do sistema educativo, à desigualdade regional e à desarticulação da educação com outras áreas, como o campo do trabalho, essas impossibilitam a efetividade da inclusão em todo o país, além de gerar condições de acesso e atendimento diferenciado conforme a região, seguindo de maneira incisiva na década de 1990 a política neoliberal orientada pelos organismos internacionais.

A Argentina, através da paulatina desresponsabilização do Estado frente as demandas sociais, entre elas a educação de pessoas com deficiência, desenvolveu um sistema de atendimento fragmentado que não garante os plenos direitos destas pessoas, há que se desenvolver uma política central, com ações articuladas, para que se alcance uma escola verdadeiramente inclusiva e, por consequência, uma pessoa com deficiência verdadeiramente incluída. Conforme a Psicologia Histórico-Cultural isso só é possível através da via cultural do desenvolvimento, portanto é preciso uma sociedade que promova a inclusão em todos os seus aspectos de maneira unificada, articulada e intencional, os dados educacionais e sociodemográficos analisados em 2001 e 2018 demonstram como a implementação da inclusão ocorreu e suas limitações. A descentralização com orientação neoliberal iniciada em 1990, trouxe uma ruptura com o modelo segregacionista, mas também acentuou a desresponsabilização do Estado frente às demandas sociais, ampliando as desigualdades regionais e fragilizando os atendimentos que ficaram dependendo diretamente das condições de cada província.

No Uruguai, observamos um compromisso dos governos mais progressistas em organizar e implementar políticas e financiamento públicos para a Educação. Outro aspecto

notável é o princípio da laicidade, assegurado pela Lei Geral de Educação (art. 17), o qual garante tratamento integral e crítico de todas as questões no âmbito da educação pública, por meio do livre acesso a fontes de informação e conhecimento que possibilitem um posicionamento consciente por parte dos(as) alunados(as). Nesse sentido, a pluralidade de opiniões e o confronto democrático de saberes e crenças também são garantidos. Ademais, a liberdade de cátedra, assegurada no artigo 11 da mesma lei, assegura ao(à) docente a liberdade de planejar os conteúdos realizando uma seleção responsável, crítica e fundamentada dos temas e atividades pedagógicas, e respeitando os objetivos e os conteúdos dos planos e programas de ensino. Reiterando que os(as) educandos(as) têm a liberdade e o direito de acessar todas as fontes de informação e cultura e o(a) docente tem o dever de colocá-las à sua disposição. Mediante a análise dos documentos, e a partir dos dados de universalização e obrigatoriedade da educação uruguaia, pode-se inferir que o processo educativo é compreendido como fundamental para a formação do sujeito, [...]. Em vista disso, a prática educativa defendida busca consistir em uma ação intencional e sistematizada, que tem como objetivo a transmissão de conhecimentos historicamente acumulados aos sujeitos, sejam estes com ou sem deficiência.

Pesquisas futuras poderão elucidar se este objetivo foi contemplado em sua prática; nesse momento ainda não há dados suficientes para realizar tal afirmação. Em relação à inclusão, o Uruguai tem apresentado atualizações na política nacional no que concerne a proteção e garantia de direitos à educação de pessoas com deficiência no sistema educativo. Porém, ocorre uma certa “invisibilidade do tema” no Ensino Superior, como assinalam as autoras Gómez e Fernández: “[...] el país cuenta con escasa información respecto a la temática de discapacidad y Educación Superior. Como se refiere anteriormente, pocos estudios dan cuenta de la situación de las personas con discapacidad en este subsistema.” (2018, p. 102).

Por fim, partindo da compreensão de que a inclusão educacional deve contemplar, especialmente, a população mais vulnerável, seja por determinantes culturais, sociais, econômicos ou por sua deficiência (Viera Gómez; Zeballos, 2014), cabe questionar “[...] si las políticas de inclusión educativa logran articular lo político, inherente a los diseños económico-sociales en las sociedades capitalistas, en donde se inscriben las obligaciones, con los reconocimientos de justicia, cerne de los derechos individuales.” (Behares, 2018, p. 592). Acerca disso, convém pontuar o limite da inclusão imposto pelo próprio capitalismo, que é excludente e contraditório por excelência. Os interesses da elite podem até ir na direção de minimizar essas contradições, mas nunca as suprimir

Para finalizar destaca-se que para atingir uma educação inclusiva de qualidade e emancipatória é necessário desenvolver uma política central articulada. Concordamos com os princípios da Psicologia Histórico-Cultural que isso só é possível através da via cultural do desenvolvimento, é preciso uma sociedade que promova a inclusão em todos os seus aspectos de forma unificada, articulada e intencional, vale ressaltar que há um limite no processo de inclusão imposto pelo próprio capitalismo, que é excludente e contraditório por excelência e têm características específicas nos diferentes países da América Latina.

REFERÊNCIAS

Marini, R. M. *Dialética da Dependência*. México: Editora Era, 1973.

Pronko, M. A comparação como ferramenta de conhecimento e os processos de integração supranacional: desafio para as Ciências Sociais. In Fausto A.; Pronko, M.; e Yannoulas S. C. (Organizadores). *Políticas Públicas de Trabalho e Renda na América Latina e Caribe*. Tomo I e Tomo II. Brasília: FLACSO/Brasil; Editorial Abaré. 2003. <https://www.epsjv.fiocruz.br/upload/docs/Artigo%201.pdf>
Argentina:

ARGENTINA. Lei 23.660, de 5 de jan. de 1989. Ley de Obras Sociales. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-23660-62/texto>. Acesso em: 05 de ago. 2020.

ARGENTINA. Lei 24.901, de 5 de dez. de 1997. Ley de Sistema de Prestaciones Basicas en Habilitacion y Rehabilitacion Integral a favor de las Personas con Discapacidad. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-24901-47677/texto>. Acesso em: 05 de ago. 2020.

ARGENTINA. Lei 25.730, de 21 de mar. de 2003. Ley de Cheques. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-25730-83397/texto>. Acesso em: 20 jul. 2020.

ARGENTINA. Lei 26.206, de 14 de dez. de 2006. Ley de Educación Nacional. Disponível em: https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley_de_educ_nac_0.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

ARGENTINA. Lei 26.378, de 21 de mai. de 2008. Buenos Aires. Disponível em: <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/140000-144999/141317/norma.htm>. Acesso em: 13 jul. 2020.

ARGENTINA. Resolução CFE 155/11, de 13 de out. de 2011. Buenos Aires. Disponível em: https://archivos.formosa.gob.ar/media/uploads/documentos/documento_1498167262.pdf. Acesso em: 06 ago. 2019.

ARGENTINA. Decreto 698/2017, de 05 de nov. de 2017. Buenos Aires. Disponível em: <http://www.desarrollosocial.gob.ar/wp-content/uploads/2017/11/Decreto-698-2017.pdf>. Acesso em: 06 ago. 2019.

BEHARES, Luis Ernesto. Políticas de inclusión: ¿educación obligatoria o derecho a la educación?. Educação, Santa Maria, v. 43, n. 3, p. 583-598, jul./set. 2018. ISSN 1984-6444. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/33187/pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. Brazilian Journal of Latin American Studies, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777>. Acesso em: 20 nov. 2023.

MARINI, Ruy Mauro. Dialética da Dependência. Germinal: Marxismo e Educação em Debate, Salvador, v. 9, n. 3, p. 325-356, dez. 2017

MIDAGLIA, Carmen; CASTILLO, Marcelo; FUENTES, Guillermo. El Significado Político de los Ministerios Sociales en Argentina, Chile y Uruguay. Estado, Gobierno y Gestión Pública. Revista Chilena de Administración Pública, n. 15-16, p. 123 – 154, dez. 2010. doi:10.5354/0717-8980.2011.11469. Acesso em 20 jul. 2020.

CHIROLEU, Adriana. Democratización e Inclusión em la Universidad Argentina: sus alcances durante los gobiernos Kirchner (2003-2015). Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 34, e176003, 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982018000100118&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 19 jun. 2020.

COGGIOLA, Osvaldo. Governos Militares na América Latina. São Paulo: Contexto, 2001.

COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPALSTAT). População Total. Argentina, 2018. Disponível em: <http://interwp.cepal.org/sisgen/ConsultaIntegrada.asp?idIndicador=1&idioma=i>. Acesso em: 24 jul. 2019. Acesso em: 24 jul. 2019. Base de dados.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E CENSOS DA REPÚBLICA ARGENTINA (INDEC). Primeira Encuesta Nacional de Personas con Discapacidad 2002-2003 – Complementaria Censo 2001. Disponível em: <https://www.indec.gob.ar/>. Acesso em: 20 out. 2019. Base de dados.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS E CENSOS DA REPÚBLICA ARGENTINA (INDEC). Estudio Nacional sobre el Perfil de las Personas con Discapacidad 2018. Disponível em: <https://www.indec.gob.ar/>. Acesso em: 20 out. 2019. Base de dados.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA, CIENCIA Y TECNOLOGÍA. Anuario Estadístico Educativo 2018, Buenos Aires: 2019. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/anuario-estadistico-datos-2018-web.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

MIRANDA, Estela M. El Derecho a la Universidad em Argentina: uma mirada desde la igualdad y el reconocimiento del outro. Journal of Education, Lisboa, v. 6, n. 1, p. 79-96, fev. 2018. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/sisyphus/article/view/13796>. Acesso em: 13 mai. 2019.

PORTAL OFICIAL DEL ESTADO ARGENTINO. Argentina.gob.ar. Preguntas Frecuentes – Progresar. Disponível em: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/progresar/preguntas>. Acesso em: 13 mai. 2020.

OS REFLEXOS DO NEOLIBERALISMO NAS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO

Sandra Maria Fodra

Marilene Proença Rebello de Souza

Alayde Maria Pinto Digiovanni

*A desvalorização do mundo humano aumenta em proporção
direta com a valorização do mundo das coisas. Karl Marx*

INTRODUÇÃO

Desde o final do século passado, os países latino-americanos sofreram forte influência internacional, fundamentada em preceitos econômicos estabelecidos no Consenso de Washington, na promoção do seu desenvolvimento interno, com o objetivo de ajustarem-se às necessidades do mundo globalizado que estava sendo consolidado naquele momento. As áreas sociais e econômicas estavam no centro das discussões e seus governos foram orientados a promover reformas profundas nestas áreas, com a redução dos gastos públicos e incorporação de parcerias privadas. Este movimento foi chamado de neoliberalismo, idealizado pelos países ricos e liderado pelos Estados Unidos, com a intenção de expandir os seus mercados e manter a relação de dependência dos países emergentes com os que detinham o capital.

O ideário neoliberal visava a redução da intervenção estatal e o incentivo à liberdade do mercado como regulador da economia. Estimulava estado mínimo e à interferência do setor privado nas ações governamentais, principalmente nos gastos públicos e na privatização de todos os setores estatais (Gaspar, 2015). O neoliberalismo pode ser comparado ao mesmo “laissez-faire”⁹ do século XIX, reorientado para o século XX.

Todas as reformas promovidas neste período histórico são fruto da reorganização da geopolítica internacional, que foi instituída no final da Guerra Fria, com a queda do Muro de

⁹ Laissez-faire é um termo em francês que significa “deixe fazer”, utilizado em referência ao pensamento do liberalismo econômico que defende a economia livre de intervenções governamentais. A principal defesa das ideias de livre mercado surgiu pelo economista e pensador escocês Adam Smith, no século XVIII. Disponível em: <https://www.dicionariofinanceiro.com/laissez-faire/> - Acesso em 25/03/2024.

Berlim (1989) e o fim da União Soviética (1991). Até a década de 90, o mundo era polarizado entre os países capitalistas e socialistas, mas a partir de então, a polarização passou a ser entre os países ricos e os periféricos, em que os últimos passaram a sofrer pressão para a adoção de políticas neoliberais em todos os setores controlados pelo estado, inclusive na educação.

O CENÁRIO BRASILEIRO

No Brasil, houve uma reorganização estatal com a justificativa de modernizar o Estado e gerenciar os recursos e assim, promover a redução da pobreza. Foram adotadas práticas gerencialistas a fim de racionalizar os gastos públicos para a obtenção da melhoria da qualidade de vida dos cidadãos, conforme explica o Ministro da Reforma no Brasil¹⁰, Bresser Pereira (1998):

No Brasil, a reforma do Estado começou nesse momento, em meio a uma grande crise econômica, que chega ao auge em 1990 com um episódio hiperinflacionário. A partir de então a reforma do Estado se torna imperiosa. Problemas considerados cruciais como o ajuste fiscal, a privatização e a abertura comercial, cujo ataque vinha sendo ensaiado nos anos anteriores, são, então, atacados de frente. A reforma administrativa, entretanto, só se tornou um tema central no Brasil em 1995, após a eleição e a posse de Fernando Henrique Cardoso. Nesse ano ficou claro para a sociedade brasileira que essa reforma tornara-se condição, de um lado, da consolidação do ajuste fiscal do Estado brasileiro, e, de outro, da existência no país de um serviço público moderno, profissional e eficiente, voltado para o atendimento das necessidades dos cidadãos (1998, p.5).

O ministro ainda esclareceu que antes da globalização, os Estados podiam adotar medidas que protegessem as suas economias, mas que depois da unificação dos mercados, essas possibilidades foram drasticamente reduzidas. Restou aos Estados a tarefa de internacionalizar suas economias e torná-las competitivas no cenário mundial. Ele justificava que havia a necessidade da “regulação e a intervenção na educação, na saúde, na cultura, no desenvolvimento tecnológico, nos investimentos em infra-estrutura” (1998, p. 5,6), a fim preparar o país para a competição mundial.

As reformas neoliberais que foram implementadas no Brasil ficaram conhecidas por Nova Gestão Pública - NGP, e foram centradas em práticas de avaliação, análise de dados, eficiência na gestão dos processos e na busca de resultados, com o envolvimento do setor

¹⁰ Luiz Carlos Bresser Pereira foi ministro da Administração Federal e Reforma do Estado (1995-1998), responsável pela reforma gerencial do Estado.

privado nas ações governamentais, que segundo Goulart, Pinto e Camargo (2017) foram manifestadas em:

(...) descentralização das atividades estatais, concentrando os mecanismos de definição das políticas e controle; privatização das empresas estatais; regulação das atividades públicas assumidas pelo setor privado via agências reguladoras; terceirização dos serviços públicos; uso de tecnologias gerenciais advindas do setor privado; a ideia da premiação do mérito esforço individual; avaliação de produtos, mais do que de processos, com foco nos resultados. (ibid., p.110)

Na visão de Oliveira (2015), tanto os serviços públicos como as políticas sociais passaram a obedecer a lógica de mercado, após as reformas:

O processo de privatização de alguns serviços públicos como telefonia, energia, água e esgoto, variando em alguns estados e municípios, estabeleceu novo comportamento entre o cidadão e a oferta de bens e serviços essenciais, que passou a ser ditada por uma dinâmica de mercado. Por outro lado, a reorientação na condução das políticas sociais veio acompanhada da focalização da oferta e da descentralização, que no caso específico da educação ocorreu nas dimensões administrativa, financeira e pedagógica (ibid., p.630, 631).

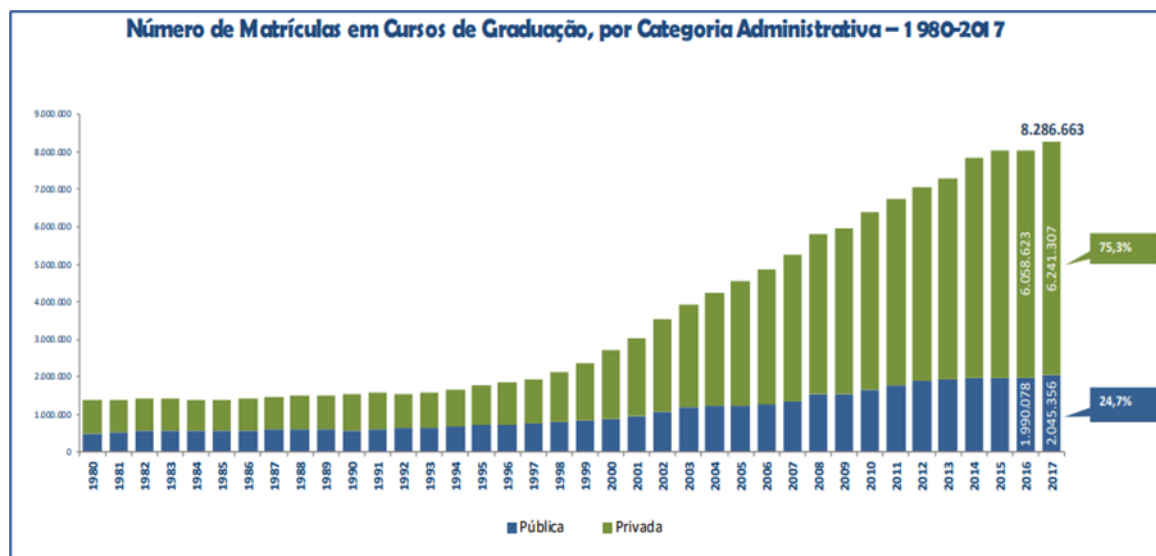
Os recursos estatais passaram a ser geridos a partir dos interesses da iniciativa privada que, com o progresso tecnológico contínuo, favoreceu a ampliação do capital financeiro no país, gerando a perda dos direitos sociais, o desemprego, a alienação da população, agravando os problemas sociais e econômicos do país

AS MANIFESTAÇÕES DA NOVA GESTÃO PÚBLICA NA EDUCAÇÃO

A educação passou a ser considerada como um fator imprescindível para o crescimento econômico e passou a ser orientada pelo Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, lançado pela UNESCO em 1996. Este documento apresentou “concepções interacionistas de desenvolvimento humano e de aprendizagem” alinhadas com os pressupostos econômicos que fomentam a formação de pessoas para atender às necessidades do mercado (Digiovanni e Souza, 2014, p.48).

Saviani (2013) argumenta que “com a projeção do Toyotismo para a condição de método universal de incremento do capitalismo em nível mundial, surgem tentativas de transpor o conceito de "qualidade total" do âmbito das empresas para as escolas” (ibid., p. 440). A lógica predominante a partir da década de 90, está calcada nos interesses privados que exalta as “capacidades e competências” que as pessoas devem atingir “no mercado educacional” (p. 430). A Educação passou a ter o envolvimento dos setores empresariais liderados por organizações internacionais como o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE e institutos fomentados por grandes empresas, que instituíram o que Saviani denomina de “pedagogia corporativa”.

No ensino superior, houve um crescimento substancial de instituições particulares incentivado pelo Ministério da Educação – MEC, principalmente após o ano 2000, conforme demonstrado no gráfico do Censo da Educação Superior, de 1980 a 2017¹¹.



Fonte: Censo da Educação Superior – INEP - MEC

O gráfico mostra o crescimento desproporcional entre o número de universidades públicas e privadas neste período além do predomínio do capital nas atividades educacionais do país.

Para Oliveira (2015), a legislação educacional acompanhou o movimento neoliberal vigente.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação em 1996 (LDB 9394/96) representou a culminância desse movimento contraditório, pois seu texto espelha ao mesmo tempo as demandas por maior democratização da educação com equidade social, refletindo a ampliação dos direitos sociais, garantindo a expansão da escolaridade e o reconhecimento à diferença, ao mesmo tempo em que reforça nova racionalidade escolar atribuindo centralidade aos processos de avaliação como mecanismo regulador e maior flexibilidade administrativa às escolas e ao sistema (ibid, p.632).

Com os pressupostos de avaliação, regulação, controle e administração dos resultados educacionais, mas com aparência de democracia educacional, a LDB/96 fomentou a instituição de diversos sistemas de avaliação que tiveram o objetivo de conduzir as novas políticas para a educação, inclusive no ensino superior, como a Prova Brasil e o Sistema de Avaliação da

¹¹ Censo da Educação Superior – INEP – MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/setembro-2018-pdf/97041-apresentac-a-o-censo-superior-u-ltimo/file> - Acesso em 11/12/2022.

Educação Básica (Saeb), o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) e no ensino médio, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). Para avaliar o ensino superior foi criado, em 2004, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) que integra o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes). Em nível internacional, o Brasil participa no Programme for International Student Assessment (Pisa) desde a sua primeira edição, em 2000 (Oliveira, 2015).

As políticas neoliberais têm pautado a educação brasileira desde a década de 1990, com promessas de inclusão e emancipação social. Elas cumpriram parcialmente as metas de ampliação do acesso a todos os níveis educacionais, mas não garantiram a sua universalização, assim como não cumpriram as metas da qualidade educacional. É neste sentido que Saviani (2013) aponta a face da “inclusão excludente” destas políticas:

(...) para atingir essas metas quantitativas, a política educacional lança mão de mecanismos como a divisão do ensino em ciclos, a progressão continuada, as classes de aceleração, que permitem às crianças e jovens permanecer um número maior de anos na escola, sem o correspondente efeito da aprendizagem efetiva. Com isso, embora incluídas no sistema escolar, essas crianças e esses jovens permanecem excluídos do mercado de trabalho e da participação ativa na vida em sociedade. Consuma-se, desse modo, a “inclusão excludente” (2013, p.442).

Embora as estatísticas educacionais do país tenham melhorado significativamente desde o início do século XXI, a formação tanto da educação básica quanto do ensino superior, principalmente dos cursos oferecidos pelas universidades particulares, não garantiu a emancipação social nem a participação cidadã da população. Nos cursos de pedagogia e nas licenciaturas, por exemplo, é notória a dificuldade que os educadores têm no atendimento das necessidades dos estudantes; eles foram formados para darem aulas com demandas específicas, promovendo as “competências idealizadas pelo mercado” e não para a promoção do desenvolvimento humano.

A MATERIALIZAÇÃO DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Desde a década de 90, a Secretaria de Estado da Educação - SEDUC-SP vem adotando práticas relacionadas à teoria da Nova Gestão Pública na educação paulista e operando numa lógica de mercado tanto nas ações pedagógicas quanto nos recursos humanos. Foram inúmeras as mudanças implementadas e, aos poucos, a autonomia dos educadores foi sendo cerceada e a formação dos estudantes (que deveria ser voltada para o desenvolvimento humano) foi se transformando em formação para atender à racionalização dos custos e aos interesses do mercado de trabalho.

Desde o início da era tucana ¹², em 1994, foram criados programas e projetos que visavam a materialização da cultura da gestão educacional eficiente, com metas e resultados previamente definidos para as aproximadamente 5100 escolas da rede estadual, a maior rede pública da América Latina, que atende atualmente cerca de 3.500.000 alunos.

O quadro abaixo apresenta as principais políticas implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de São Paulo:

POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DO ESTADO DE SÃO PAULO	
Programa de Reorganização das Escolas	Decreto 40.47344, de 21/11/1995
Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)	Resolução SE 27, de 29/03/1996
Regime de Progressão Continuada no ensino fundamental	Deliberação Nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação - Resolução SE de 4.8.97
Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo – IDESP	Resolução SE - 74, de 6-11-2008
Programa Curricular São Paulo faz Escola	Resolução SE - 76, de 7/11/2008
Bonificação por Resultados	Lei Complementar 1.078, de 17/12/2008
Programa de Valorização pelo Mérito	Lei Complementar 1.097, de 27/10/ 2009
Novo Plano de Carreira	Lei Complementar 1143, de 11/07/2011
Programa Educação Compromisso de São Paulo	Decreto 57.571 de 02/12/2011
Programa Ensino Integral - PEI	Lei Complementar 1.164 de 4/01/2012
Programa Gestão em Foco – Método de Melhoria de Resultados - MMR	Implantado em 2017
Nova carga horária dos docentes	Resolução SE 72 de 16/12/2019

Quadro

elaborado pela autora

Todas as políticas criadas pela SEDUC-SP foram implementadas sem consulta ou qualquer discussão prévia com os educadores, alunos ou pais, e tinham a promessa de racionalizar os gastos públicos em prol da eficiência educacional. Elas cumpriram os parâmetros determinados pela Nova Gestão Pública, com a implementação do controle do currículo, das atividades pedagógicas e administrativas, das aulas ministradas, da formação dos educadores, dos comportamentos, com avaliações sistemáticas para gerar dados e, assim, garantir a eficiência dos resultados educacionais e bonificar os educadores e as escolas que

¹² Era tucana é o período compreendido pelos governos do Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) em São Paulo, que teve início em 1994 e finalizou em 2022, totalizando 28 anos de governo.

atingem as metas estabelecidas, estimulando a meritocracia e a competição entre eles. Todas as atividades escolares são previstas em cadernos orientadores, destinados aos professores e aos alunos, com as atividades a serem desenvolvidas na escola e são monitoradas pelo sistema de gestão da SEDUC.

Os educadores obedecem a um modelo de gestão de desempenho, no qual são avaliadas as suas competências profissionais; os estudantes são avaliados pelas suas competências acadêmicas (cognitivas e socioemocionais) e as escolas pelo alcance das metas fixadas pela SEDUC.

Na concepção de Saviani (2013), a educação pautada no desenvolvimento de competências tem por objetivo promover comportamentos flexíveis para que as pessoas possam se acomodar às condições impostas pela sociedade capitalista e competir por vagas de trabalho cada dia mais escassas. O autor explica que “Para a adaptação ao meio natural e material entrariam em cena as competências cognitivas e os mecanismos de adaptação ao meio social seriam constituídos pelas competências afetivo emocionais” (2013, p. 437).

Patto (2000) afirma que a escola pública padece com a burocratização empresarial a que está subordinada, em que os estudantes não são vistos como sujeitos, mas como objetos; pois são classificados, reciclados, recuperados, remanejados, revelando a própria coisificação do ser humano. Nota-se uma subordinação em cadeia, que começa nas secretarias da educação, passa pelos diretores, professores e termina nos alunos e suas famílias, que acabam sendo responsabilizados pelo fracasso escolar.

A pesquisa realizada por Fernandes (2023), a partir da legislação que trata das atribuições do Professor Coordenador - PC, analisa o processo de implantação do ideário neoliberal nas escolas públicas paulistas. Para a autora, a implementação iniciou em 1995, com a designação de professores para atuarem como coordenadores pedagógicos e organizar o projeto político pedagógico e o trabalho coletivo das escolas. Em 2007, o PC passou a ser formado para instituir o currículo oficial padronizado, construído pela SEDUC, a partir dos cadernos do Gestor, do Professor e do Aluno, que continham todas as orientações a serem seguidas pela equipe escolar. A partir de 2011, iniciou o período da padronização gerencial, com o aprofundamento do controle das atividades escolares e participação de institutos privados, financiados pelo capital. O PC passou a utilizar ferramentas de gestão e indicadores para alimentar o sistema de monitoramento da SEDUC, denominado Método de Melhoria de Resultados - MMR. Na visão de Fernandes (2023), a consolidação do modelo neoliberal na educação paulista ocorreu em 2018, quando todas as escolas da rede já se encontravam inseridas no sistema de monitoramento (MMR), com a finalidade de “controlar o que e como ensinar, assim como os resultados do processo de desempenho em provas padronizadas” (2023, p. 105).

Essas políticas viabilizaram a desumanização das pessoas e o controle dos comportamentos, já que a educação deixou de ser concebida como processo de humanização e passou a ser vista como resultado mensurável das competências individuais desenvolvidas, a partir de um currículo e atividades prontas impostas às escolas, que se transformaram em instituições acríticas, apolíticas, reducionistas, sem autonomia e que vivenciam situações de violência e adoecimento no seu cotidiano.

A PATOLOGIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

A crença de que os problemas de aprendizagem ou de comportamento (conhecidos por queixas escolares) são problemas individuais dos estudantes vem sendo fortemente disseminada pelas políticas neoliberais. Para Souza (2007), muitos alunos têm sido diagnosticados com problemas psicológicos de forma equivocada, principalmente porque os profissionais da saúde nem sempre conhecem o contexto nem as práticas desenvolvidas nas escolas destes meninos e meninas. A maior parte dos diagnósticos estão centrados somente na investigação da história de vida do estudante e não no seu processo de escolarização. Na visão de Souza (2007):

Não queremos afirmar, no entanto, que não existam problemas emocionais graves. Mas sim que estes não recaem sobre a maciça maioria de crianças das nossas escolas (públicas e privadas) e que mesmo que esses aconteçam, as experiências recentes mostram a importância do espaço pedagógico enquanto um elemento estruturante do psiquismo e promotor de relações mais saudáveis (p.37).

A pesquisadora faz uma crítica às práticas escolares, que na maioria dos casos são produtoras das queixas, e às concepções patologizantes dos psicólogos produtores dos diagnósticos que, geralmente, trazem repercussões negativas para os alunos e seus familiares, bem como corroboram "a exclusão, estigmatização e desigualdade social", negando a possibilidade de participação social e o exercício pleno da cidadania (2007, p.55).

A própria SEDUC – SP criou programas que corroboram a visão patologizante dos estudantes, como os Programas Conviva e Psicólogos da Educação. O Conviva foi concebido para melhorar a convivência nas escolas, com a implantação de espaços dialógicos para discussão e proposta de encaminhamentos aos problemas cotidianos, diminuir os conflitos e os casos de violência, além de melhorar a segurança nas escolas da rede. Com a mudança de gestão no programa, ocorrida em 2019, as ações voltadas à convivência foram deixadas de lado e iniciou-se um processo de formação dos educadores para tratarem da saúde mental dos alunos, como agressividade, automutilação, transtorno de déficit de atenção com hiperatividade, ansiedade, dentre outros. Em parceria com uma faculdade de enfermagem e financiamento de um instituto vinculado ao setor privado, foram oferecidos cursos e materiais orientadores aos

profissionais da rede, promovendo a exclusão do caráter pedagógico da educação e adentrando no campo da saúde.

Já o programa Psicólogos da Educação foi apresentado pelo secretário da educação na mídia, sem nenhuma consulta ou articulação com os técnicos da secretaria. Por meio de um pregão eletrônico, a empresa vencedora contratou psicólogos para trabalharem remotamente com as escolas, com a incumbência de atender os educadores e estudantes em todas as suas necessidades, que poderiam abranger as dificuldades de aprendizagem, atendimento clínico, promover a justiça restaurativa e apoiar o trabalho pedagógico das equipes escolares no desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais dos alunos.

A Lei federal 13935/2019, que prevê a presença de psicólogos escolares e assistentes sociais nas escolas públicas, para apoiar as questões pedagógicas como aprendizagem, inclusão e convivência, articulando-se com as instituições da rede de proteção: saúde, assistência social, direitos humanos e da justiça, conforme previsto no documento orientador construído pelo Conselho Federal de Psicologia em parceria com as entidades de Psicologia Escolar e Assistência Social (p. 29, 30). Não cabe ao psicólogo escolar o atendimento clínico, mas o encaminhamento dos casos identificados como necessários às instituições de saúde no entorno da escola. Esta Lei foi totalmente deturpada pela SEDUC - SP na concepção destes programas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As concepções neoliberais têm influenciado as políticas educacionais em muitos aspectos, principalmente nos ínfimos investimentos que têm destinado a esta pasta, no modelo de formação que valoriza somente os resultados e não os processos educacionais e por fim, na imposição de práticas criadas pelo gabinete sem a participação dos envolvidos na sua execução.

Observa-se que houve um sucateamento na educação paulista, promovido por políticas inadequadas implementadas nas últimas décadas, que comprometeram a formação dos educadores e sua concepção de educação, o bem-estar e a segurança das pessoas na escola e, conseqüentemente, a qualidade do ensino oferecido por ela. A patologização da educação também é uma das vertentes do neoliberalismo, que fomenta o mercado de diagnósticos e de medicamentos.

A falta de investimentos, os baixos salários pagos aos profissionais da rede e as políticas desconectadas das necessidades das escolas configuram-se nos principais problemas da educação paulista. São Paulo é o estado mais rico do Brasil. Em 2019 teve um Produto Interno Bruto - PIB de R\$2,35 trilhões, representando 34,9% do PIB do país. Em termos de comparação, o segundo estado com maior PIB é o Rio de Janeiro, que em 2019 alcançou

R\$779,9 bilhões, e em terceiro está Minas Gerais, com R\$651,87 bilhões, no mesmo ano. Os dados são do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. A precarização da educação demonstra a falta de compromisso dos governantes tucanos com a população do estado e a incorporação dos interesses mercadológicos nas políticas educacionais.

REFERÊNCIAS

- Conselho Federal de Psicologia (Brasil). Referências técnicas para atuação de psicólogos(os) na educação básica. Conselho Federal de Psicologia. 2ª edição. Brasília: CFP (2019).
- DIGIOVANNI, A. M. P.; SOUZA, M. P. R. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. *Brazilian Journal of Latin American Studies*, [S. l.], v. 13, n. 24, p. 47-60, 2014. DOI: 10.11606/issn.1676-6288.prolam.2014.88777. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/88777> - Acesso em 12/12/2022.
- FERNANDES, M. J. S. Neoliberalismo na Educação Paulista: um retrato da coordenação pedagógica na rede pública de ensino. Editora Mireveja, São Paulo, 2023.
- GASPAR, R. C. A trajetória da economia mundial: da recuperação do pós-guerra aos desafios contemporâneos. *Cadernos Metrôpole* [online]. 2015, v. 17, n. 33., pp. 266 -296. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3312>>. ISSN 2236-9996. <https://doi.org/10.1590/2236-9996.2015-3312>. Acesso em 12/12/2022.
- GOULART, D. C., PINTO, J. M. R., & CAMARGO, R. B. de. (2017). Duas reorganizações (1995 e 2015): do esvaziamento da rede estadual paulista à ocupação das escolas. *ETD- Educação Temática Digital*, 19, 109-133. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647797> - Acesso em 10/12/2021.
- OLIVEIRA, D. A. Nova Gestão Pública e Governos Democrático-Populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 36, nº. 132, p. 625-646, jul.-set., 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/?format=pdf&lang=pt> – Acesso em 10/12/2022.
- PATTO, Maria H. Souza. A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2000.
- PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. *Revista do Serviço Público* Ano 49 Número 1 Jan-Mar 1998. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/360> - Acesso em 10/12/2022.
- SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Autores Associados, Campinas, 2013.
- SOUZA, M. P. R. Prontuários revelando bastidores: do atendimento psicológico à queixa escolar. In SOUZA, B. P. (Org.) - Orientação à queixa escolar. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2007 - p.27 a 58.

LA VIDA EN CIERNES: COVID-19. EL PERIODO DE LA EDUCACIÓN ASOCIAL

Rocío Rosero Jácome

INTRODUCCIÓN: GLOBALIZACIÓN - ESCOLARIZACIÓN

Este mundo competitivo e inseguro de la Escuela desembocó en el año 2020 en una pandemia, la COVID 19, que devino en una sindemia global¹³ y alianzas farmacéuticas¹⁴ y, en este escenario apreció también un gobierno planetario¹⁵, así como unas medicinas globales con una inimaginable competencia de mercados y una cobertura noticiosa¹⁶ de apoyo, instrucción y recomendación de salud frente a la enfermedad, ¹⁷ también se advertía constantemente de estadísticas de catástrofe mundial generalizada, de enfermedad y muerte¹⁸.

La COVID-19 llegó a la humanidad en 2020 en una etapa de desaceleración de la economía mundial. Las deudas públicas, privadas y personales fueron muy elevadas en contraste con el estancamiento de los salarios y la productividad mundiales. La pandemia con su crisis sanitaria evidenció la fragilidad del sistema globalizado a través de la ruptura de las cadenas de suministro, con ella, la desaceleración del crecimiento mundial y, sobre todo, los mercados financieros vulnerables. Sobre estas circunstancias es preciso reflexionar sobre la globalización y, vislumbrar que el comercio internacional, en sí mismo, no es motor de

¹³ BBC News Mundo, 14 octubre 2020. Tiff-Annie Kenny sostiene que hacer frente al COVID-19 como sindemia permitirá fijarse no solo la enfermedad infecciosa sino también al contexto social de las personas. Covid-19: qué es una sindemia y por qué hay científicos que proponen llamar así a la crisis del coronavirus, Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54543375> Acceso en 15 de junio de 2022.

¹⁴ Pablo Santos Rafecas, **Vacunas del COVID-19: cooperación y competencia internacional**, Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid, 2021. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/47385/TFG%20-%20Santos%20Rafecas%2c%20Pablo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso en: 16 de junio de 2022.

¹⁵ Joseph Mercola, **El COVID y el Nuevo Orden Mundial: el imperio de los millonarios** 07/31/2020/. Disponible en : <https://regenerationinternational.org/2020/07/31/el-covid-y-el-nuevo-orden-mundial-el-imperio-de-los-millonarios/> Acceso en: 17 de junio de 2022.

¹⁶ Organización Panamericana de la Salud, OPS: **Guía para periodistas sobre cobertura informativa de la COVID-19**, 09-Abril- 2020. Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/9-4-2020-ops-lanza-guia-para-periodistas-sobre-cobertura-informativa-covid-19> Acceso en: 17 de junio de 2022.

¹⁷ Victoria de la Caridad Ribot Reyes y otros. **Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población**. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307> Cfr. Ma. Soledad Segura, **Con alerta pero sin pánico. El rol de los medios durante la pandemia**. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/med/article/view/28066/29334> Acceso en: 17 de junio de 2022.

¹⁸ La ONU alerta de una catástrofe en 2021: **Será probablemente el año de la peor crisis humanitaria** La Asamblea General de Naciones Unidas se ha reunido para valorar las consecuencias de la pandemia de coronavirus y ha destacado el aumento de hambruna y la necesidad de ayuda humanitaria. Reuters. Disponible en: https://cadenaser.com/ser/2020/12/04/internacional/1607112135_028597.html Acceso en: 19 de junio de 2022.

crecimiento, de allí que, debe acompañarse de políticas industriales de diversificación hacia industrias más sofisticadas en función del avance tecnológico que marca derroteros y liderazgos. Las desigualdades entre los países y entre grupos sociales aumentan la fragilidad del sistema mundial globalizado¹⁹. De allí que, en la crisis de la pandemia, como única solución planetaria a los problemas sociales y económicos fue la contención del virus de forma coordinada y participativa coordinación de las políticas multilaterales. “Esta pandemia tiene el potencial de dar nuevas formas a la geopolítica de la globalización, (...) e iniciar acciones muy necesarias para alcanzar un modelo de desarrollo sostenible e inclusivo”²⁰ De este modo, la escolaridad en todos sus niveles, formas y ofertas, desde la época de la Revolución Industrial ha significado el medio práctico de adiestramiento al mundo laboral, económico y productivo, y desde el concepto humanista ha posibilitado el desarrollo de las potencialidades creativas; así, la escolaridad ha marcado un orden y la organización social del trabajo, de la economía y del tiempo²¹.

ANTECEDENTES: SOCIALIZACIÓN

Los seres humanos estamos inmersos en una atmósfera de asociaciones diversas²² que han permitido, en el transcurso del proceso vital de una persona, a través de los distintos mecanismos de socialización, adquirir también distintos y diversos tipos de conocimientos por participar en ellos²³. Diferentes autores definen la socialización, en términos generales, como

¹⁹ La COVID-19 ha evidenciado falencias que estaban ocultas o ignoradas en las sociedades mundiales a pesar de su anterior existencia. En el caso de Ecuador la UNICEF señala que: “solo el 37 por ciento de los hogares tiene acceso a internet, lo que significa que 6 de cada 10 niños no pueden continuar sus estudios a través de plataformas digitales. La situación es más grave para los niños de zonas rurales, solo el 16 por ciento de los hogares tiene este servicio”. Anna Vohlonen, **COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet**, 4 de mayo de 2020. Disponible en:

<https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-c%C3%B3mo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os-sin-acceso-internet> Acceso en: 19 de mayo de 2022

²⁰ CEPAL, **Informe especial COVID-19, América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales**, abril 2020, p. 14

²¹ María Antonia Gallart, Los cambios en la relación escuela-mundo laboral **Revista Iberoamericana de Educación**, Número 15, Micropolítica en la Escuela, Septiembre - Diciembre 1997

²² Ana Quiroga, **Enfoques y Perspectivas en Psicología Social**, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2003

²³ García señala que: “El conocimiento, a su vez, es la aprehensión de diferentes momentos de la realidad natural circundante y de su forma específica social que completa su definición de utilidad en el momento en que adquiere materialidad (discursiva, escrita, como acción, como objetividad instrumental, etc.) externa al individuo”. Álvaro García Linera, **Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal** CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, La Paz, 2009, p.36

el proceso en el cual los individuos incorporan normas, roles, valores, actitudes y creencias, a partir del contexto socio-histórico en el que se encuentran insertos, a través de diversos agentes de socialización, como: la familia, los grupos de pares, las instituciones educativas, religiosas, recreativas y los medios de comunicación, entre otros²⁴. Esta socialización es inherente a la concepción de significados y entendimiento de cada circunstancia. Significados y circunstancias diversas, opuestas o incoherentes, a veces, dependiendo de la edad, la cultura, la localización geográfica o del estilo familiar.²⁵ Por otra parte, cabe señalar que el ser humano “no es una realidad ya hecha de antemano, sino que en buena medida ha de hacerse a sí mismo”²⁶. Ello, a través de los procesos de socialización y luego escolarización.

Desde épocas anteriores hasta la actualidad, los centros de educación superior ofrecen opciones de vivir espacios diversos, fuera del entorno familiar, así, se crean espacios personales de desarrollo emocional desde los internados, los estudios de jornadas completas, los de medias jornadas, todos ellos presenciales y, al inicio del milenio, programas a distancia; además, las universidades son lugares para lograr vínculos laborales a través de pasantías y/o trabajos ocasionales para el alumno, es decir, su vida estudiantil transcurre entre la variedad psico-mental de diversos escenarios. Empero, Foucault advierte -en su texto *Vigilar y Castigar*- sobre varias entidades venidas desde la Modernidad, entre ellas la universidad, lo siguiente:

Al asignar lugares individuales, ha hecho posible el control de cada cual y el trabajo simultáneo de todos. Ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar.²⁷

De ese modo, “los objetivos, los contenidos, las estrategias y la evaluación”²⁸ se convierten en función social de la educación. En épocas más cercanas, hace cinco décadas

²⁴ ARNETT, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory, en: **Journal of Marriage and the Family**, 57, pp. 617-628; también en: MACCOBY, EE. Historical overview of socialization research and theory. En: GRUSEC, JE; HASTING, PD. (eds.). **Handbook of socialization: Theory and research**, Guilford Press, New York, 2007, pp.13- 41

²⁵ María del Mar González, y otros, Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales -Psychological adjustment and social integration of children from gay-lesbian families-, 2004, en: **Infancia y Aprendizaje**, 27 N°3, pp. 327-343.

²⁶ Pilar Fernández Beites, Sobre la ...esencia humana, **Pensamiento**, vol. 63, núm. 236, Universidad Pontificia de Salamanca, 2007, pp. 235-266

²⁷ Michel Foucault, **Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión**, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002, p. 151

²⁸ Miguel Ángel Zabalza, **Diseño y Desarrollo Curricular**, 7ma., Narcea Ediciones, Madrid, 1997

Everett Reimer escribió el texto *La escuela ha muerto*²⁹. Al respecto, Luis Bernal, en 2006, señala:

Muchos padres entienden que la escuela no responde a lo que debe ser una institución educativa en el S. XXI, es más, están convencidos que cumple el papel contrario, desarrollando un currículum desfasado, permitiendo unas relaciones interpersonales conflictivas y violentas, y coartando el desarrollo adecuado de los alumnos (...) limitan dos valores básicos en la sociedad de hoy: la autonomía y la responsabilidad personal, proyectando en las familias y en los niños una ansiedad que limita la posibilidad de aprender. (...) la confianza en la educación personalizada; el propósito de estrechar lazos familiares; el intento de atenuar la influencia negativa de los compañeros de estudio; y la inquietud ante la inseguridad creciente de las escuelas.³⁰

¿A qué se refería Reimer con currículum oculto en su texto *La escuela ha muerto*? Este autor expone que currículum oculto o falsas promesas son difundidas como mitos sociales en boga en la década de los años 1970 los recoge Lester Castillo en estos términos: “*igualdad de oportunidades, todos/as poseemos los mismos derechos (igualdad ante la ley), el progreso alcanzará a todos/as, los problemas de producción se solucionan con una organización eficiente...*”³¹ Así, destaca una sociedad enfocada al consumo competitivo, y, en palabras de Reimer lo siguiente: “*De hecho, cada peldaño que uno sube significa un peldaño más bajo para el otro. Solo se puede alcanzar la cima apoyándose en la cabeza de millares de seres.*”³² A través de las apreciaciones de Bernal en 2006 recogidas de las aspiraciones de los padres de familia, apreciamos un enlace con las formas anteriores y una ruptura con esas mismas al advertir la importancia de acercamientos personales solidarios en la escuela y en el hogar ello frente a la inseguridad al interior de las escuelas.

LOS IMPACTOS SOCIALES: INCERTIDUMBRE GLOBAL

La pandemia ha involucrado a los países desarrollados. Alejamiento, distancia, cuarentenas, cercos epidemiológicos se han propiciado para evitar el flujo y reflujo de personas, dictámenes enfocados a preservar la salud de la población; empero la economía de interrelaciones personales se afectó considerablemente³³. -El autor se refiere a las economías

²⁹ Everett Reimer, *La Escuela ha muerto*, Barral Editores S.A., Barcelona, marzo de 1973.

³⁰ José Luis Bernal, 28-11-2006 ¿La escuela ha muerto? *Revista Cultura y Sociedad. Educación Social*. Disponible en: <https://www.otromundoesposible.net/la-escuela-ha-muerto/?msclkid=e23d0686be7711ecb7ec7b587dba9c9c>; Acceso en: 30 de mayo de 2022

³¹ Lester Igor Aliaga Castillo, Cuarenta años después ¿La escuela ha muerto?, *Revista Ibero-Americana de Estudios en Educacao*, Vol. 8, N°1, 2013 pp. 96-106, p. 101

³² Reimer, cit..., p. 63, Crf. Aliaga, cit..., ibidem.

³³ Los sectores más afectados por las medidas de distanciamiento social y cuarentena son los de servicios, que, en gran medida, dependen de contactos interpersonales. En la región, los sectores que podrían sufrir las mayores

informales, a las de ventas diarias- En esta coyuntura ha sido posible, de tanto en tanto, visibilizar a los invisibles, pueblos de los diversos continentes en contagio. Sobre el estudio de estos pueblos invisibles, Boaventura Sousa Santos denomina la “sociología de las ausencias”³⁴. En este proceso pandémico, también, ha sido revelador observar la carrera socio-económica de las farmacéuticas para establecer una vacuna, a la vez, este conocimiento, procura, dice Meneses: “domesticar la diversidad del mundo en función de sus preferencias científicas que considera una forma universal de conocimiento”³⁵ Es decir, no existen opciones de otros saberes y conocimientos válidos que los que se propagan a través de los medios oficiales de información, de allí que se impuso como condición de movilidad humana interna e internacional en todos los países la vacunación. Las vacunas se aplicaron de forma generalizada en mediados de 2021³⁶. Las vacunas autorizadas por la OMS fueron: “Pfizer/BioNTech, AstraZeneca/Oxford, Janssen, Moderna, Sinopharm, Sinovac, Bharat y Novavax”³⁷. En estas circunstancias, las contradicciones se hicieron evidentes pues, no se consideraba la decisión personal de aplicación, se favoreció la prevención de colectividades.

Durante el proceso infeccioso mundial, los escenarios políticos, la especulación financiera³⁸, los hospitales, la higiene e infraestructura y la producción de alimentos no se paralizaron, se modificaron hacia espacios tecnológicos y, así, buscar una manera de subsistir. Empero América Latina y el Caribe fueron las zonas muy sufridas. La CEPAL indica que antes de la pandemia se advertía que la zona crecería 1,3% en 2020. Luego de la crisis podrían pronosticar caída del PIB de al menos un 1,8%. Además, las contracciones de entre un 3% y un 4%, o incluso más debido a las emergencias. La CEPAL considera que:

contracciones —comercio, transporte, servicios empresariales y servicios sociales— proveen el 64% del empleo formal. En: **Informe Especial COVID-19 No 1. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales**, CEPAL, p. 6

³⁴ Boaventura Sousa Santos, **Epistemologías del Sur**, Buenos Aires, CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais, CES, 2018, p.26

³⁵ María Paula Meneses, Colonialismo como violencia: a missiao civilizadora de Portugal em Mocambique **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Número especial, 2018,115-140.

³⁶ “Ya sea tu primer refuerzo o tu segunda dosis, si no has recibido la vacuna desde principios de diciembre del 2021 y cumples los requisitos, ahora es el momento de recibirla”. Rachel Nania, Christina Lanzito y Dena Bunis **Lo que debes saber sobre las vacunas contra el coronavirus**, AARP, 20 junio de 2022. Disponible en: <https://www.aarp.org/espanol/salud/enfermedades-y-tratamientos/info-2020/vacuna-contr-el-coronavirus.html> Acceso en: 27 de junio de 2022

³⁷ **Otras vacunas continúan siendo estudiadas**.19 mayo 2022. Disponible en: <https://www.paho.org/es>. Acceso 28 de junio de 2022.

³⁸ Nelson Rivera, **¿Crisis infecciosa o demencia colectiva? Una mirada a la pandemia desde la especulación del mercado**. 06-04-2021. Disponible en: <https://ceinaseg.com/covid-19-crisis-infecciosa-o-demencia-colectiva-una-mirada-a-la-pandemia-desde-la-especulacion-de-mercado/>, Acceso 17 de junio de 2022

“El impacto económico final dependerá de las medidas que se tomen a nivel nacional, regional y mundial. Las afectaciones se deben a: “1) La disminución de la actividad económica de sus principales socios comerciales y sus efectos. 2) La caída de los precios de los productos primarios. 3) La interrupción de las cadenas globales de valor. La disrupción de las cadenas de suministro. 4) La menor demanda de servicios de turismo. 5) La intensificación de la aversión al riesgo y el empeoramiento de las condiciones financieras mundiales.”³⁹

En América Latina y a nivel global asistimos “a la orden del cierre” al movimiento económico-social o estado de emergencia, toque de queda y vigilancia militar -con dos o tres días para aprovisionarse- Vivimos la ruptura todo tipo de las relaciones sociales presenciales, comunicativas y corpóreas. En muchos países se denominó “distanciamiento social”⁴⁰. Con ello se rompió el contexto y concepto de vida o atmósfera social o comunitaria a la que estuvimos acostumbrados y para la que nos habíamos preparado en distintas instancias de los procesos vitales desde el hogar a la universidad; de allí que pasó a denominarse al aislamiento preventivo, “distanciamiento físico”. La COVID-19 se constituyó para el mundo en un muro que ha llevado a pensar y a repensar la existencia, la vida humana y de todas las formas vitales. Este colapso inédito, en todos los espacios generó comunicación – incomunicación directa en muchas familias, también, oportunidades de mayor profundidad de lazos o rupturas dolorosas, y, propició el desarrollo tecnológico y la reeducación de todos los que pudimos participar de un mundo web para lograr una adecuada interrelación a distancia a través del trabajo docente en plataformas. A estas circunstancias confluyeron el miedo a la muerte invisible, atacante insospechada e inesperada y con ella, la angustia, la depresión, el desempleo generalizado, la miseria y el aumento de la criminalidad e inconcebible violencia patriarcal intra familiar contra niños y mujeres⁴¹. Producto del encierro, de la inmovilización, por la convivencia forzada y en ocasiones acinada hubo violaciones y embarazos indeseados.

El distanciamiento físico-emocional que se propugnaba desde el ámbito educativo universitario de fines del siglo XX hacia la búsqueda de la eficiencia cognitiva sobre las

³⁹ CEPAL, Efectos en América latina y el Caribe, **Informe Especial COVID-19 No 1. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales**, pp.5-6

⁴⁰ ISEP, Instituto Superior de Estudios Psicológicos. **El efecto de la Socialización limitada en tiempos de Pandemia**. Disponible en: <https://www.isep.es/actualidad-psicologia-clinica/efecto-socializacion-limitada-pandemia/> Acceso 18 de junio de 2022.

⁴¹ ONU MUJERES. **La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento**. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19> Acceso 20 de mayo de 2022.

cualidades emocionales, eficiencia de conocimientos dirigida a la producción con restricción de horarios personales, familiares y de ocio, instaurada en las empresas en un proceso competitivo para su beneficio, resultó contraproducente, Rivera señala que: *“Las largas jornadas de trabajo sí derivan en improductividad y problemas de salud”*⁴². La aceleración y la competitividad global previa a la pandemia no logró el equilibrio económico tras la crisis de 2008, al contrario, se ha agudizado en el ámbito geopolítico.

Vista la situación educativa desde el ángulo cotidiano, la escolarización ha marcado la vida laboral y social respecto a la disponibilidad de los horarios de los proveedores del hogar, además, de establecer formas variadas de conseguir recursos económicos. La abrupta paralización pandémica rompió esquemas personales, sociales, afectivos e intelectuales, a más de los económicos que afectó más a las mujeres,⁴³ que representan un gran porcentaje de la economía informal y, en la mayoría de los casos, son carentes de seguridad social y son, a la vez, proveedoras de hogar. En todo tipo de economías las mujeres realizan trabajo doméstico y de cuidado no remunerado y aquellas que están empleadas deben decidir entre el cuidado de la familia y el trabajo o triplicar sus esfuerzos cuando solo ellas afrontan los hogares⁴⁴.

Entre los efectos que se advertirían en América Latina como consecuencia de la pandemia de COVID-19, Barría señala los siguientes: 1) Interrupción del aprendizaje, 2) Falta de alimentación, 3) Familias sin preparación para enseñar, 4) Desigualdad en el acceso a las clases digitales, 5) Aumento del abandono escolar, 6) Violencia doméstica y embarazos

⁴² Nicolás Rivera, **Cómo las largas jornadas de trabajo influyen negativamente en la salud**, 20 de marzo de 2016. “La compañía Ford comprobó que prolongar las jornadas de trabajo derivan en una mayor productividad y eficiencia durante las primeras semanas. Cuando ese periodo acababa, la productividad de los empleados comenzaba a disminuir drásticamente, mientras que aquellos empleados con una jornada laboral más reducida mostraban unos niveles de productividad y eficiencia más óptimos”. Disponible en: <https://hipertextual.com/2016/03/largas-jornadas-de-trabajo-efectos> Acceso 27-05-2022

⁴³ Deloitte. **Comprendiendo el impacto de la pandemia en las mujeres que trabajan**. Disponible en: <https://www2.deloitte.com/ec/es/pages/about-deloitte/articles/comprendiendo-el-impacto-de-la-pandemia-en-las-mujeres-que-traba.html>. Acceso

⁴⁴ La presión sobre los sistemas de salud afecta significativamente a las mujeres ya que representan el 72,8% del total de personas ocupadas en este sector en la región - Datos obtenidos mediante procesamientos de encuestas de hogares de 16 países alrededor del 2017 disponibles en la base de Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG) de la CEPAL.- “El aumento de demanda en los sistemas de salud ha mostrado condiciones de trabajo extremas, como extensas jornadas laborales sin descanso o pausa para comer o ir al baño, que se suman al riesgo de que el personal de la salud está más expuesto al contagio del virus. A su vez, las mujeres que trabajan en este sector no dejan, por ello, de tener a su cargo personas dependientes o que necesitan cuidados en sus hogares: deben seguir asistiendo a sus trabajos con esta responsabilidad, lo que aumenta sus sobrecargas de trabajo y estrés.” En: **Informe Especial COVID-19 No 1. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19.**, p. 13

prematurados⁴⁵. En Ecuador, la crisis del COVID a través de la “Ley Humanitaria”⁴⁶, Art. 3 implementó la modalidad virtual en todo el sistema educativo. Por el Art.16 modificó el código del trabajo hacia el teletrabajo, la flexibilización laboral y la reducción de salarios.⁴⁷ Lo expuesto impactó en las familias y la educación.

RUPTURA PRESENCIAL EN LA ESCOLARIDAD ECUATORIANA

El 19 de marzo de 2020 se inicia oficialmente la suspensión de clases en el Ecuador, a todos los niveles educativos por la pandemia de COVID 19⁴⁸. A partir de este momento se buscará entender la dinámica circunstancial de la pandemia en Ecuador. La educación sufrió un profundo remesón, un estancamiento y la sociedad pasó de la sorpresa, a la perturbación, a la inestabilidad, al miedo, y consecuentemente, a la enfermedad. El confinamiento e inmovilidad mundial, de Latinoamérica y Ecuador procuró evitar la velocidad del contagio de la COVID-19 y, en este escenario, la reflexión de muchos filósofos. Guerra trae el pensamiento de Hegel: *“Cuando la filosofía pinta su gris sobre gris, entonces ha envejecido una figura de la vida y, con gris sobre gris, no se deja rejuvenecer,(...); el búho de Minerva sólo levanta su vuelo al romper el crepúsculo”*⁴⁹ Esta metáfora se aprecia a la pandemia que trajo, por un lado, pesimismo y por otro, la ruptura de paradigmas hacia un renacer.

La pandemia, a más del peligro del virus y sus secuelas, trajo consigo muchos problemas de salud mental asociados a la depresión, la ansiedad, la vulnerabilidad de la

⁴⁵ Cecilia Barría, **Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por la covid-19** 14 de septiembre de 2020, BBC News. Disponible en:

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136> 19 de mayo de 2022

⁴⁶ LEY ORGÁNICA DE APOYO HUMANITARIO. Registro Oficial del Ecuador, N°229. 22 de junio 2020

⁴⁷ María Lorena Tenorio-Rosero, Diana Gissella Veintimilla-Almeida, Milton Alfredo Reyes-Herrera. **La crisis económica del covid-19 en el Ecuador: implicaciones y proyectivas para la salud mental y la seguridad**. “A junio, uno de los impactos directos de la Ley Humanitaria es la pérdida del empleo adecuado que según el Instituto Nacional de Estadística y Censos [INEC] baja de 38,8% registrado en el 2019 a 16,70% en el 2020. Por su lado, la eliminación de empresas públicas y la paralización de la actividad económica han causado consecuencias graves como el incremento del desempleo desde un 3,8% a una tasa del 13,3%, equivalente a 1.009.583 de personas, modificando la situación laboral del Ecuador considerablemente donde el 67,40% está en condiciones de empleo inadecuado más de la mitad de la población. (INEC-ENEMDU TELEFÓNICA, 2020). Revista Investigación y Desarrollo I+D• volumen 13 • enero - junio 2021 • pp. 88 - 102 • Universidad Técnica de Ambato – Dide- Ambato – Ecuador, p.92

⁴⁸ El Comercio: **Gobierno decreta emergencia sanitaria en Ecuador por Covid-19**. Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/salud-coronavirus-emergencia-sanitaria-covid19.html> Acceso en 17 de junio de 2022.

⁴⁹ Samuel Guerra, Filosofía y pandemia **Sophia**, 30, Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador, 2021, pp. 245-272, p. 248. Cfr. HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, **Principios de la filosofía del derecho**. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975, p.26

existencia, la soledad, además de los físicos como: problemas cardiovasculares, cerebrales, musculares y obesidad. Estos resultados advierten que el ser humano es un integrado de cognición y emoción⁵⁰ y, por lo tanto, la inteligencia adquiere condiciones muy ricas a partir del desarrollo de lo emocional. “(...) *la génesis del pensamiento y la inteligencia no son sino aspectos de una interacción global con la dimensión afectiva del niño, quién tendrá mayor disponibilidad intelectual cuanto mejor se resuelva su necesidad de seguridad y afecto.*”⁵¹ De modo que la pandemia y las restricciones de contacto físico afectó a la escolaridad de la región Latinoamericana. De acuerdo a los informes internacionales “Al 23 de marzo de 2020, alrededor de 154 millones de niños, niñas y adolescentes (más del 95% de los matriculados en la región), se encontraban temporalmente fuera de las escuelas cerradas a causa del COVID-19”⁵². El corte abrupto de la vida social no previó las dolorosas secuelas económicas restrictivas de la mayoría de la población⁵³ para comprar equipos y redes web y tampoco la carencia de conocimientos y habilidades informáticas de estudiantes y profesores para trabajar con soltura en medios digitales.

La CEPAL advierte que la interrupción de las actividades educativas repercutirá en el aprendizaje en general y en el de los más vulnerables en particular, debido a que, en algunos casos, los centros educativos proporcionan seguridad alimentaria y cuidado a muchos niños, mientras sus padres laboran. Además de la suspensión de clases, repercutirá en la nutrición, pues, cerca de 85 millones de niños y niñas de América Latina reciben un desayuno, un

⁵⁰ Rodolfo Bächler y Octavio Poblete, Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. **anales de psicología**, 2012, vol. 28, nº2 (mayo), pp. 490-504

⁵¹ **Habilidades socioemocionales: intervenir desde la escuela.** Disponible en: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/habilidades-socioemocionales-intervenir-desde-la-escuela/> Acceso 15 de junio de 2022

⁵² **América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales**, p. 13. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf “COVID-19: Más del 95 por ciento de niños, niñas y adolescentes está fuera de las escuelas en América Latina y el Caribe”, UNICEF, 2020

⁵³ El ministro de Finanzas Mauricio Pozo a fines de 2020 indicó que la economía de Ecuador se contraerá un 9% al cierre del año debido a la pandemia de coronavirus, pero mejorará en 2021, además, la estimación de caída del PIB (ecuatoriano) de este año 2020 según el Fondo Monetario (Internacional, FMI), era del 10,9% (y) ahora es del 9,5%", señaló el ministro que el BCE estima que la economía ecuatoriana crecerá un 3,1% en 2021. También: “El Producto Interno Bruto de Ecuador (PIB) es de unos 110.000 millones de dólares y para este año las autoridades esperaban un crecimiento de 0,7%, pero la pandemia terminó con las expectativas. La economía de Ecuador, que tiene una deuda pública de 65.000 millones de dólares, fue golpeada además por la baja del precio del crudo, su principal producto de exportación, que en 2019 le generó 7.731 millones de dólares.” El Universo, 7 de diciembre de 2020. **Economía del Ecuador 2021** Disponible en: <https://www.eluniverso.com/noticias/2020/12/07/nota/8074870/economia-ecuatoriana-se-contraera-9-cierre-2020-debido-covid-19/> Acceso en: 14 de junio de 2022

refrigerio o un almuerzo en la escuela.⁵⁴ Aunque se ha planificado el uso de dispositivos digitales, muchas instituciones educativas carecen de esta infraestructura necesaria. Además, Latinoamérica tiene brechas económicas y geográficas para el acceso a las computadoras y al internet en los hogares de la ciudad o del campo. Por lo tanto, enseñanza y aprendizaje a distancia no están garantizados; se evidencia también la prioridad de conceder aprendizaje más a los niños que a las niñas, y entre las poblaciones que hablan o no el idioma oficial (español o portugués), y entre las poblaciones con y sin discapacidades.⁵⁵

LA EDUCACIÓN UNIVERSITARIA ANTE LA COVID-19

La academia afectó la cotidianidad escolarizada con las restricciones de movilidad y presencialidad que implicó modificar planes y/o programas, adecuarlos y/o priorizar contenidos, además de la adecuación de cada persona, estudiante o docente para establecer comunicación⁵⁶. Las instituciones mediaron a través de las plataformas. En muchos centros educativos urbanos si existía una precaria infraestructura digital, empero se hizo necesario actualizar equipos o software; cosa igual para toda la comunidad educativa, esto es, docentes y estudiantes, y demandó egreso de recursos en unos casos, para brindar teleeducación y en otros, para recibirla.⁵⁷ En este contexto incierto el cómo razonar sobre el mundo y su inserción en él son cuestionamientos que fragmentan la condición de reproducción del conocimiento hacia la producción del conocimiento o aprendizaje de nuevos saberes. Oviedo señala: “ (...) *la información brindada por los medios de comunicación, las experiencias familiares y el mismo*

⁵⁴ FAO/PMA, 2019. **El estado de seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019**. Disponible en: <https://www.fao.org/3/ca5162es/ca5162es.pdf> Acceso en: 12 de junio de 2022

⁵⁵ CEPAL, **Informe Especial COVID-19 No 1. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y social.**, p. 11

⁵⁶ “A pesar de los diferentes problemas que tienen los docentes por falta de conectividad o dispositivos electrónicos, esto conlleva a que más de un 70% de personas no cuentan con conectividad debido a bajos recursos económicos, entre ellos consideramos también algunos docentes; por ende, el acceso a internet en algunos hogares estará ausente y no se cumpliría con este propósito de la educación en línea”

⁵⁷ Las importaciones reflejan la dinámica económica en medio de la pandemia. Según cifras del Servicio Nacional de Aduanas (Senae), la importación de computadoras alcanzó en el 2020 los \$ 240,44 millones, es decir, creció un 62,3% frente a los \$ 148,10 millones del 2019. Durante el año pasado -2020- se introdujeron al país 976.703 unidades de computadoras, 533.146 unidades adicionales que el año antecesor, según los datos del Senae. Mientras, en los primeros cuatro meses del 2021, las importaciones alcanzaban \$ 69,69 millones por 184.130 unidades. Disponible en: <https://virtualex.ec/la-importacion-de-computadoras-crecio-623-en-el-ano-de-pandemia/> 30 de mayo de 2021. Acceso en: 7 de junio de 2022.

discurso escolar hicieron que los estudiantes se visualicen desde la fragilidad e inseguridad de ellos y de sus familias,”⁵⁸ Esta circunstancia es contrastante con el pensamiento oficial.

La pandemia evidenció grandes diferencias sociales, culturales y tecnológicas, así como las de relaciones de poder, además de las diferencias entre la ciudad y el campo, en este último solo se podía escuchar de una a dos horas al día información de escuela básica, a través de la radio o de la televisión, mas no del bachillerato; así la *“interacción escolarizada y mundo social, muestra la exclusión de varios sectores (...) La COVID 19 puso al descubierto - inoperancia oficial- (...) cubierta por el control ejercido a los docentes y su actividad desde la supervisión...”*⁵⁹. La pandemia desveló la situación precaria de escolarización vías redes, además de una realidad llena de dificultades para el uso de las TIC a causa de las brechas sociales, generacionales, de conocimientos, inaccesibilidad y carencia de capacitación para usarlas⁶⁰ Al finalizar el año 2021, esto es, a tres semestres de educación a distancia. La apreciación general es:

La virtualidad de la educación que se implementó por la pandemia en las universidades de Ecuador se seguirá aplicando, en varias carreras o materias que se imparten, aunque se controle el virus. Los centros de estudios superiores y sus estudiantes han encontrado varios beneficios en este sistema. Actualmente la llamada teleducación ha impulsado el uso de plataformas digitales como Zoom, Meet, Microsoft Teams, Blackboard, Moodle, AVAC.⁶¹

En la educación superior, resulta imprescindible reflexionar sobre lo ocurrido con la pandemia y alrededor de ella, sobre la “educación bancaria” escrita por Paulo Freire⁶² y, aprender de la experiencia y advertir que es posible otro tipo de educación superior, la educación autónoma, independiente; empero, frente a la pandemia, las propuestas educativas no estaban diseñadas para ser impartidas de forma virtual, así: *“en la mayoría de los casos se trasladaban los programas presenciales a salas de video conferencias o convertían los*

⁵⁸ Marlon Alexis Oviedo Oviedo, La educación en tiempos de COVID desde la Epistemología social de Thomas Popkewitz **Sophía**, 31, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, pp.211.235, p. 219

⁵⁹ Oviedo, cit., p.220

⁶⁰ Balladares Burgos, J. A. B. Competencias para una inclusión digital educativa, **Revista PUCE**, 107, Quito, 2018, pp. 191-211

⁶¹ “Universidades de Ecuador se anclan a la virtualidad de la educación, pero hay incertidumbre para este 2021. Utilización de plataformas digitales logró instaurar la teleducación superior, pero la crisis económica impacta a los centros privados, que esperan que la situación mejore con la vacuna”. Diario *El Universo*, 10 de enero de 2021

⁶² Paulo Freire, El proceso de alfabetización política, en: P. Freire, **La naturaleza política de la educación**, Ediciones Paidós Ibérica, España, 1990, pp. 113–120

Herrera Pavo, M. Á. Un modelo pedagógico para la educación superior virtual centrado en el aprendizaje colaborativo. En P.Vélez León, Y. Yaguana Castillo (Coords.), **Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza-aprendizaje**, Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Loja, 2019, pp. 51-55.

entornos virtuales en repositorios de materiales y espacio para entrega de tareas”⁶³. Igualmente, la retroalimentación de los aprendizajes se realizó, en algunos casos, mediante interacción entre estudiantes, con horarios similares a la presencialidad, por ello, los alumnos tuvieron mucho tiempo de permanencia frente a la pantalla de forma que les causó fatiga y desmotivación. A pesar de las adversidades las comunidades educativas procuraron crear formas de interacción; no obstante, fueron formas creativas frente a la emergencia⁶⁴.

(...) la UNESCO hizo un llamado a los diferentes países para que aseguren el derecho a la educación superior de todas las personas, a través de marcos regulatorios y de incentivos, así como de impulsos a iniciativas inclusivas y de calidad para “no dejar a ningún estudiante atrás”, en línea con el propósito principal de los Objetivos de Desarrollo Sostenible de Naciones Unidas.⁶⁵

En esta coyuntura, sin embargo, dependiendo de la capacidad de respuesta de cada universidad, se ha evidenciado un desbalance en la implementación de recursos⁶⁶ y el despliegue de competencias.⁶⁷ A pesar de las dificultades, en muchos centros educativos con capacidad tecnológica han continuado con la investigación a distancia en las carreras que no precisan de laboratorios.

En el caso de las universidades privadas, la sostenibilidad se basa en el cobro de matrícula, por lo que la estrategia se ha enfocado en ofrecer todas las potenciales opciones de financiación y becas a los estudiantes de pregrado y de postgrado, así como en la posibilidad de que el gobierno nacional facilite becas de continuidad de estudios y líneas de crédito de bajos intereses.⁶⁸

⁶³ Miguel Ángel Herrera Pavo y otros, La educación superior ante la pandemia, **Revista Andina de Educación**, Universidad Andina Simón Bolívar, UASB, 2020, Editorial, pp. 2-4

⁶⁴ Frente a la pregunta ¿Cómo terminar los estudios superiores en tiempos de pandemia? distintas instituciones académicas ponen a disposición de sus estudiantes planes estratégicos lograr la titulación con calidad y profesionalismo. Por ejemplo, la Universidad Internacional del Ecuador (UIDE) en su sede de Guayaquil, impulsa sus Programas de Validación de conocimientos (PAE-PAM), en las áreas administrativas y de comunicación: PAE (Programa de Administración de Empresas), que incluye las carreras de: Administración de Empresas, Negocios Internacionales, Mercadotecnia y Hospitalidad y Hotelería. PAM (Programa Académico Multidisciplinario), que incluye las carreras de: Periodismo, Comunicación y Publicidad. Esto frente a estudiantes universitarios con estudios superiores inconclusos. Todo ello, en el marco de la validación de los conocimientos. **¿Cómo concluir los estudios universitarios en tiempos de coronavirus?** Disponible en: <https://www.eluniverso.com/patrocinado/7858425/como-concluir-estudios-universitarios-tiempos-coronavirus/> Acceso en: 28 de mayo de 2022.

⁶⁵ Ibidem.

⁶⁶ Ramiro Guamán-Chávez. **El Docente en Tiempo de Cuarentena**. RTED, 8, No.2, ago. 2020. pp. 21-27,

⁶⁷ Héctor Alberto Narváez Quiñonez y Zobeida Guisela Gudiño Mena. **La educación superior frente al COVID-19; un análisis empírico en el Ecuador**. Disponible en: <https://www.massscience.com/2021/09/16/la-educacion-superior-frente-al-covid-19-un-analisis-empirico-en-el-ecuador/> Acceso en: 15 de mayo de 2022.

⁶⁸ Ibidem.

En el caso de las universidades públicas ecuatorianas sufrieron un recorte de 100 millones en agosto de 2021 a pesar de que la Constitución establece no reducir los presupuestos asignados a la salud y educación⁶⁹. La importancia presupuestaria es vital para la recuperación económica del país a través de las universidades y su trabajo docente, administrativo, de investigación y de servicios a la comunidad, y una herramienta que reduce la incidencia del abandono de los estudiantes⁷⁰ y evita enojosas repercusiones sociales. En algunas universidades públicas los procesos de investigación se truncaron. Se produjo el riesgo de la sostenibilidad financiera universitaria y con ello la morosidad en el pago a los docentes. El abandono de algunos estudiantes ha puesto en riesgo la parte financiera de las IES⁷¹. En 2020 se registraron 107.911 cupos aceptados para la educación superior, representa el 98% de la oferta (110.516 cupos), se incrementó la demanda estudiantil comparada al primer semestre 2019⁷².

Por otro lado, el acceso a la comunicación en Ecuador de acuerdo al estudio realizado por: “HughesNet en el 2019, el 97%, de los encuestados se conecta a la red diariamente a través de un celular o smartphone, y un 70% desde un computador portátil”⁷³. Así mismo, Advance Consultora sitúa a las computadoras en el segundo lugar de ventas en el 2020, detrás del comercio de televisores, además del uso de tablets. La importación de computadoras creció

⁶⁹ Recorte económico para universidades. 4 de mayo de 2020

<https://www.eluniverso.com/guayaquil/2020/05/04/nota/7831578/recorte-se-acogera-menos-estudiantes-este-ano-universidad/> Acceso en: 19 de mayo de 2022.

⁷⁰ El 19 agosto de 2021 se reúnen 26 rectores de las universidades públicas “Y el jueves pasado, los rectores de 26 universidades públicas del país suscribieron un manifiesto para reclamar sus presupuestos y rechazar una eventual nueva reducción, debido a “inusuales movimientos en sus cédulas presupuestarias”. El 24 de agosto, “la Federación de Profesores Universitarios y Politécnicos del Ecuador (Fepupe), que agrupa a 29 asociaciones de catedráticos de instituciones públicas y privadas, recordó que los recortes al presupuesto de la educación superior se vienen registrando desde 2018 y suman al menos 400 millones de dólares. En 2020, el Gobierno de Lenin Moreno redujo el presupuesto de la educación superior en 98 millones de dólares, aduciendo un descenso en los ingresos fiscales, a causa de los efectos globales de la pandemia de COVID-19 en la economía nacional y mundial. El gremio de profesores señaló que esa reducción había significado la salida de al menos 2.000 maestros universitarios y expresó su temor de que un nuevo recorte, que estiman en 40 millones de dólares y que afectaría a 18 universidades, produciría una nueva ola de despidos. De allí que la Fepupe reiteró su rechazo a los recortes presupuestarios y reiteró que en su propuesta de reforma a la Ley Orgánica de Educación Superior (LOES), ellos plantean fuentes y formas alternativas para financiar el sistema”. Diario Expreso 24-08-2021. Disponible en: <https://www.expreso.ec/actualidad/senescyt-dice-presupuesto-educacion-superior-2021-sube-relacion-2020-110638.html> Acceso en: 11 de mayo de 2022

⁷¹ Ibidem.

⁷² Ammy Soto, “¿Para quién, en realidad, es la educación superior de calidad?, Quito, 12 de febrero de 2021. En: <https://gk.city/2021/02/12/acceso-universidad-ecuador/> (15-05-2022)

⁷³ Ramiro Guamán-Chávez. **El Docente en Tiempo de Cuarentena**. RTED, 8, No. 2, pp. 21-27, ago. 2020,

62,3% en el año de pandemia⁷⁴ debido a la necesidad de instrumentos para el teletrabajo y telestudio. Sobre el Documento: Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes, UNESCO – IESALC 2021; resulta interesante relieves sus recomendaciones recopiladas a las IES en tres ámbitos:

Flexibilidad del financiamiento:

Desde los gobiernos, los subsidios a las IES pueden incorporar (...) ajustes innovadores que viabilicen su acceso a todo tipo de instituciones (públicas o privadas) y promuevan un mejor desempeño (...) progresivos y flexibles.

Los gobiernos pueden promover líneas de crédito de fomento para ICE e IES, que permitan apoyar la financiación de la educación superior

Los gobiernos también pueden avalar créditos de fomento a las ICE, provenientes de créditos externos de la banca multilateral, como mecanismo de financiamiento directo a los estudiantes.

Las IES pueden diversificar sus fuentes de ingreso para disminuir el riesgo financiero en el contexto de la crisis

Las universidades pueden tomar ventaja de la disrupción causada por la pandemia ampliando la oferta educativa mediante la innovación y la transformación digital.

2) Instrumentos financieros innovadores y sostenibles

La implementación (...) becas con responsabilidad compartida (...) ayude a incentivar el acceso, la permanencia de los estudiantes y la relevancia de los programas de educación superior

La adopción de estrategias de respaldo a los créditos de estudiantes con modelos solidarios, como los fondos de garantías, (...) para quienes no cuentan con codeudores o avalistas

Los préstamos con diseños innovadores de repago (...) causar menor presión financiera futura a los estudiantes e incentivar la calidad educativa.

Los préstamos estudiantiles con responsabilidad compartida también pueden lograr una mayor demanda, menor presión financiera futura a los estudiantes e incentivar la relevancia de los programas.

La adopción y sostenibilidad de este tipo de modelos (...); mejorar los sistemas de información y gestión de gobiernos, ICE e IES es una condición fundamental.

3) Fomento y creación de alianzas y programas en bloque

El fortalecimiento del trabajo interinstitucional (...) el aprendizaje y consecución de metas comunes sostenibles

Las diferentes ICE pueden intensificar las alianzas con las Universidades⁷⁵.

HACIA LA REFLEXIÓN:

Considerando que la educación es el proceso de construcción del conocimiento y de su adquisición, desde lo epistemológico, muchos filósofos se han interrogado sobre la crisis planetaria, la humanidad y la educación, así, cabe preguntarse ¿Repetiremos el mismo recorrido

⁷⁴Virtualex: La importación de computadoras creció 62,3% en el año de pandemia, 30 de mayo de 2021.

Disponible en: <https://virtualex.ec/la-importacion-de-computadoras-crecio-623-en-el-ano-de-pandemia/> Acceso 10 de mayo de 2022

⁷⁵ UNESCO, Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes, UNESCO – IESALC 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378257> Acceso 24 de mayo de 2022

de la educación? ¿Aceptaremos pasivamente la irrupción de razonamientos, identidades y formas de poder diversas? ¿Buscaremos enfoques transformadores desde la esencia Latinoamericana? Las preguntas surgen de los diversos enfoques que brindan los escritos de análisis de varios filósofos de este periodo en ciernes. Estas inquietudes se asocian directamente con la educación, con los currículos, con planes y programas, dado que la educación no debe ni puede ser única, ni absolutamente universal guiada solamente desde las centralidades; las periferias son muchas y muchas las formas de saber y de vinculación del ser humano con el entorno, ello no significa dejar de lado los cambios tecnológicos vinculantes de la contemporaneidad.

Jacques Delors en el texto *La educación encierra un tesoro*, propuso con el equipo de colaboradores un nuevo enfoque para la educación del siglo XXI mediante estas ideas: “aprender a aprender, aprender a pensar, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir.”⁷⁶ Estas premisas educativas expuestas al final del siglo XX son muy válidas y necesarias en la crisis del confinamiento prolongado producto de la pandemia de COVID-19. La reflexión de Leonardo Boff se relaciona con el aprender a convivir expone:

(...) nuestra educación debe asumir también cambios y nuevas directrices, principios y valores para estar a la altura de los retos del momento actual. (...) en la misma línea que las *Laudato Si* y *Fratelli tutti* “un cambio de mente y de corazón; requiere un nuevo sentido de interdependencia global y de responsabilidad universal...”⁷⁷

Asociando a la destreza “aprender a aprender, expuesta por Delors, años antes, Edgar Morin señala: “Hay que aprender a enfrentar la incertidumbre (...) Es por eso que la educación del futuro debe volver sobre las incertidumbres ligadas al conocimiento.” Además, señala que el virus ha visibilizado la “(...) ausencia de conciencia planetaria de la humanidad”⁷⁸. Inmersos en la experiencia global del ataque invisible, de la supervivencia luego del proceso depredador de la vida, del entorno y de las relaciones. Al ser testigos presenciales de la vida amenazada y de la muerte circundante; al parecer inacabable, muchos pensadores han reflexionado, sobre la

⁷⁶ Jaques Delors et., al. *La Educación encierra un tesoro* Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

⁷⁷ Leonardo Boff, *Desafíos a la educación ante los cambios en la vida y en la humanidad*, 22 de marzo 2021. Disponible en: <https://leonardoboff.org/2021/03/22/desafios-a-la-educacion-ante-los-cambios-en-la-vida-y-en-la-humanidad/>. Acceso 3 de mayo de 2022.

⁷⁸ Edgar Morin, El País, 4 noviembre de 2020. Disponible en: <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-susitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html> Acceso 20 de abril de 2022.

conciencia vital del ser, sobre las múltiples sensaciones humanas, Samuel Guerra visibiliza el entorno de esas vivencias en el claustro personal y social donde advierte:

(...) del uso político de la fragilidad humana; del menosprecio de la vejez; de la polisemia del lenguaje y la manipulación de los significados por parte de los gobiernos o las élites dominantes; de la esperanza en la ciencia como recurso salvador; (...) sacan a luz la temporalidad e historicidad del ‘ser-aquí’. (...) La ‘nueva’ normalidad, según la perspectiva del que la mira, la juzga o la sufre, es una incógnita o un desafío.⁷⁹

En esta circunstancia existencial se retorna a mirar la historia del ser de “aquí y ahora”, de los habitantes de Ecuador y de América Latina, todos inmersos en algo que nos es familiar a la historia: la universalidad, esto es, cuando nos referimos a la historia universal hablamos de la historia de Europa, de sus logros a partir de la conquista, de sus vinculaciones con América como su extensión solamente, empero, las circunstancias ahora “planetarias” han visibilizado los espacios considerados de menor valor en presencialidad, denotando, en pleno siglo XXI, el expansionismo y la competitividad de la “guerra de mercados” por las vacunas, la pervivencia del colonialismo de los saberes a pesar de las múltiples formas de generación de los mismos como respuesta a conocimientos generados en otras geografías y espacios, en los “patios traseros”. En este sentido, Guerra señala:

Junto a estas experiencias históricas, Latinoamérica y el Sur Global han tenido también la experiencia intelectual-filosófica de lo onto-lógico, del ‘ser-aquí’, de la existencia, del mundo, de la vida, y de la muerte como manifestaciones universales de lo que es, aquí y ahora, en la historia, aunque puede dejar de ser por el coronavirus.⁸⁰

Al revisar las circunstancias de Europa y el prolongado encierro, sustentado por el Estado de Bienestar, y compararlo con otras latitudes y “espacios del Sur Global”, -entendiéndose por tal, no solamente la geografía, sino las carencias y olvidos, presentes en el mismo USA, y en la mayoría de los países de América Latina, incluyendo a las poblaciones emergentes y de economía informal-, se puede ver: “*El doble impacto del cierre de las escuelas y de la recesión mundial podría tener costos a largo plazo para la educación y el desarrollo si los gobiernos no reaccionan con rapidez para contrarrestarlos*”⁸¹. El confinamiento exigido, en muchos casos, resultó ser un privilegio; de allí, que las comparaciones epidemiológicas

⁷⁹ Samuel Guerra, pp.263 -264, Filosofía y Pandemia, **Sophia** 30, 2021, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 245-272, en: pp. 263-264

⁸⁰ Samuel Guerra, cit. p. 264

⁸¹ Grupo del Banco Mundial Educación: **COVID-19: Impacto en la Educación y Respuesta de Política Pública**, mayo de 2020, Resumen, p. 5.

tienen respuestas sociales y circunstanciales diversas en función de los distintos antecedentes culturales y de la carga histórica e identitaria de los diversos pueblos del Sur Global. En el caso de los pueblos amazónicos, reportajes señalan que aplicaron sus conocimientos ancestrales⁸² de este modo, los saberes y conocimientos son múltiples como múltiples son sus expresiones culturales⁸³.

En relación al Sur Global, se considera que los pueblos indígenas del mundo tienen una población aproximada de 476 millones y constituyen el 6% de la población mundial y el 19 % de la que tiene extrema pobreza⁸⁴; además: “*Son también custodios de una gran riqueza de conocimientos y prácticas tradicionales, lenguas y culturas, que incluyen respuestas a las crisis probadas en el tiempo.*”⁸⁵ Los ancianos conservan y transmiten la cultura. Samuel Guerra recoge el pensamiento de dos filósofas mexicanas María Antonia González Valerio y Rosaura Martínez Ruiz (2020) en torno al COVID-19 y el concepto de vida humana:

(...) particularmente relevante el entendimiento de la categoría de vida al margen u opuesta a la de cultura. Sobre todo, porque corresponde a un cierto paradigma e ideario biológico del siglo XX que se ha afanado por separar lo vivo, para estudiarlo y determinarlo en términos mecanicistas. ¿cómo hablar de vida biológica, de vida neutra cuando la vida humana se da siempre en condiciones sociales, culturales, económicas, políticas y familiares de diferencia? ¿Cuándo aparece la vida humana así tal cual? Ni la vida humana ni el patógeno que ahora la amenaza se da indiferenciadamente. Es ontológicamente insostenible pretender que esta pandemia nos pone en la coyuntura de decidir entre la vida biológica y la social⁸⁶

Esta reflexión muestra la escisión y dicotomía del ser humano considerado como partes aisladas y no como ser inmerso en un cuerpo físico en otro mental y espiritual, cobijado en el núcleo social con una cultura específica⁸⁷. La COVID-19, entonces, se ha convertido en una

⁸² El Espectador: **La respuesta de las comunidades indígenas ante la pandemia del Covid-19**, 24 nov. 2020. Disponible en: <https://www.elespectador.com/ambiente/la-respuesta-de-las-comunidades-indigenas-ante-la-pandemia-del-covid-19-article/> Acceso en: 1 de junio de 2022

⁸³ GAIA Amazonas, Información sobre los pueblos de la Amazonía puede encontrarse en: [Gaia Amazonas](#)

⁸⁴ Banco Mundial: **Pueblos indígenas**, 19 marzo, 2021. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples> Acceso en: 22 de mayo de 2022

⁸⁵ Department of Economic, and Social Affairs: **Pueblos indígenas y la pandemia del COVID-19**. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2020/04/DESA-COVID-19-Considerations-ES.pdf> Acceso en 1 de mayo de 2022.

⁸⁶ Samuel Guerra, pp.263 -264, Filosofía y Pandemia, **Sophia** 30, 2021, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 245-272; p. 265. Cfr. González & Martínez, 2020, p. 2

⁸⁷ Algunos estudiosos consideran que hay ocho dimensiones en el ser humano, físico, social-político, intelectual-cognitivo, emocional-afectivo, lingüístico-comunicativo; espiritual-trascendente, estética; ético moral. Revisar: Miguel Martínez Miguélez, Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral, **Polis, Revista de la Universidad Bolivariana**, Volumen 8, N°23, 2009, p. 119-138

crisis que muestra la “*interdependencia biológica, política, ética y ontológica*”⁸⁸ y con el medio ambiente cuya respuesta en la crisis fue su cambio climático y, de allí que se percibió el impacto bumerang debido a la explotación indiscriminada de recursos, por ello se busca una transformación social para “*lograr metas democráticas sustanciales como la libertad, la igualdad y la justicia*”⁸⁹. Leonardo Boff añade:

(...) es urgente crear la cultura de la fraternidad sin fronteras (...) Cuidar todas las cosas, desde nuestro cuerpo, nuestra psique, nuestro espíritu, a los demás y más cotidianamente la basura de nuestras casas, el agua, los bosques, los suelos, los animales, a unos y otros, empezando por los más vulnerables⁹⁰.

Estas reflexiones evidencian la necesidad de un proyecto común de descolonización para América latina y el Sur Global en el campo socio-político-económico, desde un ejercicio crítico con una episteme que englobe la biología como genérico de todas las formas de existencia y con los entornos geográficos y de estos, con los espacios que se generan en las interacciones múltiples y variadas del ejercicio vital humano. José Ortega y Gasset comenta:

La vida humana no es, por tanto, una entidad que cambia accidentalmente, sino, al revés, en ella la “sustancia” es precisamente cambio, lo cual quiere decir que no puede pensarse eleáticamente como sustancia. Como la vida es un “drama” que acontece y el “sujeto” a quien acontece no es una “cosa” aparte y antes de su drama, sino que es función de él, quiere decirse que la “sustancia” sería su argumento. Pero si este varía, quiere decirse que la variación es “sustancial”⁹¹

Lo expuesto impacta en las perspectivas de la educación en los enfoques para desarrollar competencias para la crítica e interrelación de circunstancias elementos diversos e impactos. Enrique Dussel señala que: “*el camino es la ‘salida’ (...) por deconstrucción del sistema en el que están siendo materialmente negadas y construcción de nuevas normas, actos, instituciones o sistema de eticidad global: “transformación”*”⁹² Parafraseando a Guerra, -continúo diciendo que- se exige a los sujetos de una tal “conciencia ético-crítica” una mucho mayor madurez, ya que deben oponerse a la “universalidad vigente”: la individualidad e

⁸⁸ Samuel Guerra, pp.263 -264, Filosofía y Pandemia, Sophia 30, 2021, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 245-272. Cfr. González & Martínez, 2020, p.3.

⁸⁹ Samuel Guerra, pp.263 -264, Filosofía y Pandemia, Sophia 30, 2021, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 245-272. Cfr. González & Martínez, 2020, pp. 4-5.

⁹⁰ Leonardo Boff, **En tiempos de covid: el cuidado necesario y la hermandad afectuosa** 11 de enero de 2020. Disponible en: En: <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=1006> Acceso en: 4 de mayo de 2022.

⁹¹ José Ortega y Gasset, **La Historia como Sistema**, en Obras completas VI, Alianza Editorial, Madrid, p. 35

⁹² Enrique Dussel, **La ética de la liberación**: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel, Universidad Autónoma del Estado de México, CLACSO, México, 1998, p.26

intersubjetividad comunitaria de estos críticos exige mayor claridad, un juicio social e histórico más universal (científico y político) y enfrenta muchos mayores riesgos.⁹³

Las preguntas establecidas al inicio de esta reflexión son enfocadas por Samuel Guerra para América Latina y el Sur global, superando el enfoque eurocéntrico de la historia en antigua, media y contemporánea, descubriendo nuestra real ubicación en la geopolítica de la historia mundial. Considera lo siguiente:

Conquistando una “cabeza de playa en el ámbito de lo ontológico y epistémico” (...) el despliegue de saberes decoloniales y de liberación.
 (...) que ponga al descubierto o saque a luz el carácter imperial de la metafísica eurocéntrica y las nuevas posibilidades teóricas de las onto-logías históricas del ser-aquí.
 Apelando a nuevos ‘lugares –loci– filosóficos’ y elaborando teoría desde los colonizados y no desde los colonizadores (...)
 Poniendo en crisis el logos (razón, palabra, ciencia) greco-europeo-norteamericano impuesto como horizonte universal de comprensión, y evidenciando un logos decolonial que posibilite una comprensión, lectura y expresión de nuestra existencia y realidades históricas.
 (...) procesando nuevas categorías de pensamiento, (...) como: ‘onto-logía histórica de nosotros mismos’, ‘alteridad’, ‘historicidad’, ‘alienación’, ‘multiplicidad’, ‘diversidad’, ‘proximidad’, ‘mediación’, ‘liberación’, ‘deconstrucción’, ‘descolonización’.
 Definiendo y re-definiendo las características de una filosofía decolonial, (...) que piense América Latina y el Sur Global como verdaderos ‘lugares filosóficos’, y abra caminos de pensamiento (...) de nuestras realidades sociales, económicas, políticas, culturales.
 Realizando procesos de deconstrucción/descolonización en el ámbito de las ciencias sociales, particularmente en la filosofía (deconstrucción onto-teo-lógica, epistemológica, antropológica, ético-política...)
 Generando pautas de pensamiento y valores replicables o asimilables en otros campos del vivir, del saber, del hacer, del sentir, del creer, del ser hombres, del morir, del trascender.
 Logrando que circule lo ganado en el ámbito del pensamiento no solo en las academias sino en los espacios subalternos.⁹⁴

Sobre el Sur Global y América Latina, Boaventura de Sousa Santos destaca la importancia de recuperar los conocimientos suprimidos, silenciados y marginados o lo que él llama “sociología de las ausencias”; por lo tanto, propone trabajar sobre las “Epistemologías del Sur” que son ideas liberadoras, de decolonización que se traduce, según este autor, en la “ecología de saberes”. Señala, por lo tanto: *“la necesidad de estudiar afinidades, divergencias, complementariedades y contradicciones entre ellos para maximizar la efectividad de las luchas*

⁹³ Ibidem. Nota 73, p. 39

⁹⁴ Samuel Guerra, “Filosofía y pandemia”, cit., pp. 260.261

de resistencia contra la opresión”.⁹⁵ Lo expuesto, como planteamiento de análisis para las universidades en las áreas de ciencias sociales, y no restringidas a ellas como pensamiento solo teórico, sino como práctica de la economía, las tecnologías y la política. En suma, desde la reflexión epistemológica a través del respeto de las diferencias se busca lograr no solo la democracia sino la “demodiversidad” expuesta por Santos, en la confluencia de diferentes maneras de saber y ser hacia nuevas ontologías en el marco de las Epistemologías del Sur.

CONCLUSIONES:

La pandemia de COVID-19 a través de la emergencia sanitaria ha traído impacto personal e institucional. Esta experiencia global ha desvelado un entorno inequitativo en diversos ámbitos: la familia, la ansiedad estudiantil asociada a la ansiedad familiar, a veces desatada en violencia física, verbal o psicológica inmersa en la insolvencia económica por despidos laborales. La convivencia familiar permanente resultó ser sofocante asociada a carencia de equipos informáticos en los sectores menos favorecidos, que hicieron evidentes las desigualdades y las deserciones estudiantiles.

Ante lo inesperado, en todos los centros educativos y en las universidades, dependiendo de las asignaturas y carreras, se modificó el currículo, los programas y las planificaciones propuestas por los docentes en las diversas asignaturas. Sufrieron transformaciones, ajustes, priorización de contenidos y recortes, siendo muy evidente en aquellas que usan laboratorios o guía docente in situ.

Se desprende la necesidad de establecer políticas públicas y privadas para formación, capacitación e inversión en infraestructura y de renovación tecnológica educativa. Además, delinear el entramado de enseñanza-aprendizaje virtual en la perspectiva de modelo educativo; empero, el éxito educativo no se define por la modalidad, más bien por el rigor de los planteamientos pedagógicos y la seriedad del diseño instruccional. Es preciso señalar que en plataformas el tiempo de dedicación docente es el doble o triple debido a la preparación y seguimiento de la experiencia de aprendizaje, a través de la selección y/o preparación de

⁹⁵ Boaventura de Sousa Santos, et., al. **Epistemologías del Sur-Epistemologías do Sul**, p. 36; coordinación general María Paulina Meneses y Karina Andrea Badiseca – 1era. Ed.- ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais- CES, 2016. Libro digital, PDF

materiales asociados al programa en desarrollo. La manera de actuar del docente virtual es distinta a la del docente presencial, se precisa de capacitación.

Mantener el modelo de educación presencial, a la vez, desarrollar la movilidad virtual, pues, la digitalización es una herramienta de permanencia en el espacio educativo porque trasciende la emergencia e integrar lo presencial y virtual de manera funcional considerando la importancia del acompañamiento institucional emocional, para profesores y estudiantes, en un marco colaborativo. Capacitar en competencias digitales a los docentes con acreditación de saberes. Tras la pandemia los sistemas educativos podrían convertirse en sistemas más eficientes, ágiles y resilientes a través de la proactividad para salir de las crisis. Sin embargo, la educación a todos los niveles, particularmente el universitario tiende a establecer programas presenciales, semipresenciales y priorizando los estudios a distancia, generando ofertas educativas novedosas.

La crisis de salubridad de la pandemia COVID-19 causó el cierre súbito de las escuelas en el planeta, y con ello, la interrupción del aprendizaje; la creatividad permitió implementar formas de vinculación profesores-estudiantes a través de los medios más popularizados como la radio o la televisión con mayor cobertura en los sectores menos favorecidos de las sociedades, ello impactó en la menor calidad de la enseñanza, inequidad en el aprendizaje, aumento de la deserción escolar, mayor vulnerabilidad estudiantil en los grupos menos favorecidos, reducción de recursos del gobierno en educación, impacto en la inversión educativa para los padres, aumento del trabajo infantil, deterioro nutricional y mental de los estudiantes, aumento de embarazos no deseados y del malestar social. El Banco Mundial señala: *Reforzamiento del ciclo intergeneracional de pobreza y bajo capital humano*.⁹⁶ En otros casos la escolaridad se estableció mediante plataformas.

La educación universitaria tanto privada como pública, trabajó en plataformas. En muchos casos, se aprecia la indefensión y la angustia ante la incertidumbre del futuro, En las universidades privadas se establecieron estrategias financieras para evitar el colapso de la deserción. En las públicas la dependencia de las asignaciones del Estado asociadas a las restricciones presupuestarias fue evidente, en ambos casos, hubo retraso en el pago a docentes, en un contexto económico generalizado como depresivo. Luego de las olas mortíferas, previas

⁹⁶ Grupo Banco Mundial, COVID-19: Impacto en la Educación y Respuestas de Política Pública, mayo 2020, p.5. Disponible en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf> Acceso 2 de julio de 2022

a la vacunación, se precisa repensar la Universidad y la educación en si misma y a partir de ella en la conciencia identitaria de América Latina de camino a la búsqueda de la episteme de descolonización del Sur Global al apropiarse de su circunstancia, de descubrirse, de exponerse y planificar desde aquí y ahora su futuro, conteniendo los riesgos del autoritarismo y avanzar a una mayor resiliencia democrática.

REFERENCIAS

ALIAGA CASTILLO, Lester Igor. Cuarenta años después ¿La escuela ha muerto?, Revista Ibero-Americana de Estudios em Educacao, Vol. 8, N°1, 2013 pp. 96-106.

ARNETT, J.J. (1995). Broad and narrow socialization: The family in the context of a cultural theory, en: Journal of Marriage and the Family, 57, pp. 617-628.

BÄCHLER, Rodolfo y POBLETE, Octavio Interacción, emoción y cognición: Una aproximación integrada a la comprensión del comportamiento humano. anales de psicología, 2012, vol. 28, n°2 (mayo), pp. 490-504

BALLADARES BURGOS, J. A. B. Competencias para una inclusión digital educativa, Revista PUCE, 107, Quito, 2018, pp. 191-211

BANCO MUNDIAL: Pueblos indígenas, 19 marzo, 2021. Disponible en: <https://www.bancomundial.org/es/topic/indigenouspeoples> Acceso en: 22 de mayo de 2022.

BARRÍA, Cecilia Coronavirus: 6 efectos de la "catástrofe generacional" en la educación en América Latina provocada por la covid-19 14 de septiembre de 2020, BBC News. Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54097136> 19 de mayo de 2022

BBC News Mundo, 14 octubre 2020. Covid-19: qué es una sindemia y por qué hay científicos que proponen llamar así a la crisis del coronavirus, Disponible en: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-54543375> Acceso en 15 de junio de 2022.

BERNAL, José Luis, 28-11-2006 ¿La escuela ha muerto? Revista Cultura y Sociedad. Educación Social. Disponible en: <https://www.otromundoesposible.net/la-escuela-ha-muerto/?msclid=e23d0686be7711ecb7ec7b587dba9c9c> Acceso en: 30 de mayo de 2022.

BOFF, Leonardo Desafíos a la educación ante los cambios en la vida y en la humanidad, 22 de marzo 2021. Disponible en: <https://leonardoboff.org/2021/03/22/desafios-a-la-educacion-ante-los-cambios-en-la-vida-y-en-la-humanidad/>. Acceso 3 de mayo de 2022.

BOFF, Leonardo. En tiempos de covid: el cuidado necesario y la hermandad afectuosa 11 de enero de 2020. Disponible en: <https://www.servicioskoinonia.org/boff/articulo.php?num=1006> Acceso en: 4 de mayo de 2022.

CEPAL, Informe especial COVID-19, N°1, América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales, abril 2020, p. 14

CEPAL. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales, p. 13. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45337/4/S2000264_es.pdf Acceso 16 de junio de 2022.

CEPAL, Efectos en América latina y el Caribe, Informe Especial COVID-19 No 1. América Latina y el Caribe ante la pandemia del COVID-19. Efectos económicos y sociales, pp.5-6

DE SOUSA SANTOS, Boaventura et., al. Epistemologías del Sur-Epistemologías do Sul, p. 36; coordinación general María Paulina Meneses y Karina Andrea Badiseca – 1era. Ed.- ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO; Coimbra: Centro de Estudos Sociais- CES, 2018,.Libro digital, PDF.

DELOITTE. Comprendiendo el impacto de la pandemia en las mujeres que trabajan. Disponible en: <https://www2.deloitte.com/ec/es/pages/about-deloitte/articles/comprendiendo-el-impacto-de-la-pandemia-en-las-mujeres-que-traba.html>. Acceso en: 27 de mayo de 2022.

DELORS, Jaques et., al. La Educación encierra un tesoro Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, Santillana, Ediciones UNESCO, Madrid, 1996.

DEPARTMENT OF ECONOMIC, AND SOCIAL AFFAIRS: Pueblos indígenas y la pandemia del COVID-19. Disponible en: <https://www.un.org/development/desa/indigenouspeoples/wp-content/uploads/sites/19/2020/04/DESA-COVID-19-Considerations-ES.pdf> Acceso en 1 de mayo de 2022

DIARIO EL COMERCIO, 11 de marzo de 2020. Gobierno decreta emergencia sanitaria en Ecuador por Covid-19. Disponible en: <https://www.elcomercio.com/actualidad/salud-coronavirus-emergencia-sanitaria-covid19.html> Acceso en 17 de junio de 2022.

DIARIO EL ESPECTADOR: La respuesta de las comunidades indígenas ante la pandemia del Covid-19, 24 nov. 2020. Disponible en: <https://www.elespectador.com/ambiente/la-respuesta-de-las-comunidades-indigenas-ante-la-pandemia-del-covid-19-article/> Acceso en: 1 de junio de 2022.

DIARIO EXPRESO 24-08-2021. Disponible en: <https://www.expreso.ec/actualidad/senescyt-dice-presupuesto-educacion-superior-2021-sube-relacion-2020-110638.html> Acceso 11 de mayo de 2022.

DIARIO EL PAÍS, Edgar Morin, 4 noviembre de 2020. “Vivimos en un mercado planetario que no ha sabido suscitar fraternidad entre los pueblos” Disponible en: <https://elpais.com/cultura/2020-04-11/edgar-morin-vivimos-en-un-mercado-planetario-que-no-ha-sabido-suscitar-fraternidad-entre-los-pueblos.html>

DIARIO EL UNIVERSO, ¿Cómo concluir los estudios universitarios en tiempos de coronavirus? Disponible en: <https://www.eluniverso.com/patrocinado/7858425/como-concluir-estudios-universitarios-tiempos-coronavirus/> Acceso en: 28 de mayo de 2022.

DIARIO EL UNIVERSO, 7 de diciembre de 2020. Economía del Ecuador 2021
<https://www.eluniverso.com/noticias/2020/12/07/nota/8074870/economia-ecuatoriana-se-contradera-9-cierre-2020-debido-covid-19/> Acceso 20 de abril de 2022.

DIARIO EL UNIVERSO, 10 de enero de 2021. Universidades de Ecuador se anclan a la virtualidad de la educación, pero hay incertidumbre para este 2021. Disponible en:
<https://www.eluniverso.com/noticias/2021/01/10/nota/9343705/universidades-educacion-matriculas-pandemia-covid-teleduccion/> Acceso 9 de junio de 2022.

DIARIO EL UNIVERSO. Recorte económico para universidades. 4 de mayo de 2020.
 Disponible en: <https://www.eluniverso.com/guayaquil/2020/05/04/nota/7831578/recorte-se-acogera-menos-estudiantes-este-ano-universidad/> Acceso 19 de mayo de 2022.

DUSSEL, Enrique. La ética de la liberación: ante el desafío de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica inédita de K.-O. Apel, Universidad Autónoma del Estado de México, CLACSO, México, 1998, p.26

FAO/PMA, 2019. El estado de seguridad alimentaria y la nutrición en el mundo 2019.
 Disponible en: <https://www.fao.org/3/ca5162es/ca5162es.pdf> Acceso en: 12 de junio de 2022

FERNÁNDEZ BEITES, Pilar. Sobre la ...esencia humana, Pensamiento, vol. 63, núm. 236, Universidad Pontificia de Salamanca, 2007, pp. 235-266.

FOUCAULT, Michel. Vigilar y Castigar: nacimiento de la prisión, Siglo XXI, Buenos Aires, 2002.

FREIRE, Paulo, El proceso de alfabetización política, en: P. Freire, La naturaleza política de la educación, Ediciones Paidós Ibérica, España, 1990, pp. 113-120

GAIA AMAZONAS, Información sobre los pueblos de la Amazonía puede encontrarse en: Gaia Amazonas

GALLART, María Antonia. Los cambios en la relación escuela-mundo laboral Revista Iberoamericana de Educación, Número 15, Micropolítica en la Escuela, septiembre - diciembre 1997.

GARCÍA LINERA, Álvaro. Forma valor y forma comunidad. Aproximación teórica-abstracta a los fundamentos civilizatorios que preceden al Ayllu Universal CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, La Paz, 2009.

GONZÁLEZ, María del Mar y otros, Ajuste psicológico e integración social en hijos e hijas de familias homoparentales -Psychological adjustment and social integration of children from gay-lesbian families-, 2004, en: Infancia y Aprendizaje, 27 N°3, pp. 327-343.

GONZÁLEZ VALERIO, María Antonia & MARTÍNEZ RUIZ, Rosaura 2020 Covid-19: crítica en tiempos enfermos. 13 de abril, 2020 Filosofía&Co. Disponible en: <https://www.filco.es/covid-19-critica-en-tiempos-enfermos/> Acceso 30 de junio de 2022.

GRUPO DEL BANCO MUNDIAL EDUCACIÓN: COVID-19: Impacto en la Educación y Respuesta de Política Pública, mayo de 2020, Resumen, p. 5. Disponible en: <https://thedocs.worldbank.org/en/doc/143771590756983343-0090022020/original/Covid19EducationSummaryesp.pdf> Acceso 2 de julio de 2022

GUAMÁN-CHÁVEZ, Ramiro. El Docente en Tiempo de Cuarentena. RTED, 8, No.2, ago. 2020. pp. 21-27,

GUERRA, Samuel pp.263 -264, Filosofía y Pandemia, Sophia 30, 2021, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, 245-272.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich, Principios de la filosofía del derecho. Editorial Sudamericana, Buenos Aires, 1975.

HERRERA PAVO, M. Á. Un modelo pedagógico para la educación superior virtual centrado en el aprendizaje colaborativo. En P. Vélez León, Y. Yaguana Castillo (Coords.), Nuevas tecnologías en el proceso de enseñanza- aprendizaje, Universidad Técnica Particular de Loja, UTPL. Loja, 2019, pp. 51-55.

HERRERA PAVO, Miguel Ángel y otros, La educación superior ante la pandemia, Revista Andina de Educación, Universidad Andina Simón Bolívar, UASB, 2020, Editorial, pp. 2-4.

ISEP, Instituto Superior de Estudios Psicológicos. El efecto de la Socialización limitada en tiempos de Pandemia. Disponible en: <https://www.isep.es/actualidad-psicologia-clinica/efecto-socializacion-limitada-pandemia/> Acceso 18 de junio de 2022.

ISEP. Instituto Superior de Estudios Psicológicos. Habilidades socioemocionales: intervenir desde la escuela. Disponible en: <https://www.isep.es/actualidad-educacion/habilidades-socioemocionales-intervenir-desde-la-escuela/> Acceso 15 de junio de 2022.

LEY ORGÁNICA DE APOYO HUMANITARIO. Registro Oficial del Ecuador, N°229. 22 de junio 2020

MACCOBY, EE. Historical overview of socialization research and theory. En: GRUSEC, JE; HASTING, PD. (eds.). Handbook of socialization: Theory and research, Guilford Press, New York, 2007, pp.13- 41.

MARTÍNEZ MIGUÉLEZ, Miguel, Dimensiones Básicas de un Desarrollo Humano Integral, Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 8, N°23, 2009, p. 119-138.

MENESES, María Paula. Colonialismo como violencia: a missiao civilizadora de Portugal em Moc,ambique Revista Crítica de Ciencias Sociaies, Número especial, 2018, pp.115-140.

MERCOLA, Joseph, El COVID y el Nuevo Orden Mundial: el imperio de los milmillonarios 07/31/2020/. Disponible en : <https://regenerationinternational.org/2020/07/31/el-covid-y-el-nuevo-orden-mundial-el-imperio-de-los-milmillonarios/> Acceso en: 17 de junio de 2022.

NANIA, Rachel; LANZITO, Christina y BUNIS, Dena. Lo que debes saber sobre las vacunas contra el coronavirus, AARP, 20 junio de 2022. Disponible en:

<https://www.aarp.org/espanol/salud/enfermedades-y-tratamientos/info-2020/vacuna-contra-el-coronavirus.html> Acceso en: 27 de junio de 2022

NARVÁEZ QUIÑONEZ, Héctor Alberto y GUDIÑO MENA Zobeida Guisela, La educación superior frente al COVID-19; un análisis empírico en el Ecuador. Disponible en: <https://www.massscience.com/2021/09/16/la-educacion-superior-frente-al-covid-19-un-analisis-empirico-en-el-ecuador/> Acceso en: 15 de mayo de 2022.

ONU MUJERES. La pandemia en la sombra: violencia contra las mujeres durante el confinamiento. Disponible en: <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/in-focus-gender-equality-in-covid-19-response/violence-against-women-during-covid-19> Acceso 20 de mayo de 2022.

ORGANIZACIÓN PANAMERICANA DE LA SALUD, OPS: Guía para periodistas sobre cobertura informativa de la COVID-19, 09-Abril- 2020. Disponible en: <https://www.paho.org/es/noticias/9-4-2020-ops-lanza-guia-para-periodistas-sobre-cobertura-informativa-covid-19> Acceso en: 17 de junio de 2022.

ORTEGA Y GASSET, José. La Historia como Sistema, en Obras completas VI, Alianza Editorial, Madrid, 2015.

OVIEDO OVIEDO, Marlon Alexis La educación en tiempos de COVID desde la Epistemología social de Thomas Popkewitz Sophía, 31, Universidad Politécnica Salesiana del Ecuador, pp.211.235, p. 219

PAHO. Esperanza de vida en Ecuador en 2016. Disponible en: <https://www.paho.org/es/ecuador> Acceso 25 de mayo de 2022

PAHO. Otras vacunas continúan siendo estudiadas. 19 mayo 2022. Disponible en: <https://www.paho.org/es>. Acceso 28 de junio de 2022.

QUIROGA, Ana. Enfoques y Perspectivas en Psicología Social, Ediciones Cinco, Buenos Aires, 2003.

REIMER, Everett. La Escuela ha muerto, Barral Editores S.A., Barcelona, marzo de 1973.

RIBOT REYES, Victoria de la Caridad y otros. Efectos de la COVID-19 en la salud mental de la población. Disponible en: <http://www.revhabanera.sld.cu/index.php/rhab/article/view/3307> Acceso 17 de junio de 2022.

RIVERA, Nicolás. Cómo las largas jornadas de trabajo influyen negativamente en la salud, 20 de marzo de 2016. Disponible en: <https://hipertextual.com/2016/03/largas-jornadas-de-trabajo-efectos> Acceso en: 27 de mayo de 2022.

SEGURA, Soledad. Con alerta, pero sin pánico. El rol de los medios durante la pandemia. Disponible en: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/med/article/view/28066/29334> Acceso en: 17 de junio de 2022.

RIVERA, Nelson ¿Crisis infecciosa o demencia colectiva? Una mirada a la pandemia desde la especulación del mercado. 06-04-2021. Disponible en: <https://ceinaseg.com/covid-19-crisis->

infecciosa-o-demencia-colectiva-una-mirada-a-la-pandemia-desde-la-especulacion-de-mercado/, Acceso 17 de junio de 2022

SANTOS RAFECAS, Pablo Vacunas del COVID-19: cooperación y competencia internacional, Universidad Pontificia Comillas, Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, Madrid, 2021. Disponible en: <https://repositorio.comillas.edu/xmlui/bitstream/handle/11531/47385/TFG%20-%20Santos%20Rafecas%2c%20Pablo.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acceso en: 16 de junio de 2022.

SER, Reuters, 04/12/2020. La ONU alerta de una catástrofe en 2021: “Será probablemente el año de la peor crisis humanitaria” Disponible en: https://cadenaser.com/ser/2020/12/04/internacional/1607112135_028597.html Acceso en: 19 de junio de 2022.

SOTO, Ammy, ¿Para quién, en realidad, es la educación superior de calidad?, Quito, 12 de febrero de 2021. Disponible en: <https://gk.city/2021/02/12/acceso-universidad-ecuador/> Acceso en: 15 de mayo de 2022

TENORIO-ROSETO, María Lorena; VEINTIMILLA-ALMEIDA, Diana Gissella; REYES-HERRERA, Milton Alfredo. La crisis económica del covid-19 en el Ecuador: implicaciones y proyectivas para la salud mental y la seguridad. Revista Investigación y Desarrollo I+D• volumen 13 • enero - junio 2021 Universidad Técnica de Ambato - Dide • Ambato – Ecuador, pp. 88 - 102

UNESCO, Educación superior y COVID-19 en América Latina y el Caribe: Financiamiento para los estudiantes, UNESCO – IESALC 2021. Disponible en: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378257> Acceso 24 de mayo de 2022

UNICEF, 2020 “COVID-19: Más del 95 por ciento de niños, niñas y adolescentes está fuera de las escuelas en América Latina y el Caribe”, Disponible en: Annual Report 2020 (unicef-irc.org) Acceso el 16 de junio de 2022.

VIRTUALEX. La importación de computadoras creció 62,3% en el año de pandemia. 30 de mayo de 2021. Disponible en: <https://virtualex.ec/la-importacion-de-computadoras-crecio-623-en-el-ano-de-pandemia/> Acceso en: 7 de junio de 2022.

VOHLONEN, Anna. COVID-19: Cómo asegurar el aprendizaje de los niños sin acceso a Internet, 4 de mayo de 2020. Disponible en: <https://www.unicef.org/ecuador/historias/covid-19-c%C3%B3mo-asegurar-el-aprendizaje-de-los-ni%C3%B1os-sin-acceso-internet> Acceso en: 19 de mayo de 2022

ZABALZA, Miguel Ángel. Diseño y Desarrollo Curricular, 7ma., Narcea Ediciones, Madrid, 1997

IMPACTO DE LA PANDEMIA EN LA SALUD DE LOS DOCENTES PARAGUAYOS Y EN LA GESTIÓN DE LA LABOR EDUCATIVA.

Norma Coppari

CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN PANDEMIA

El brote del COVID-19 sentó un “fenómeno epidemiológico sin precedente” (Ruiz et al., 2020). Para el mes de agosto ya se habían registrado aproximadamente 21.549.706 casos de la enfermedad del coronavirus en todo el mundo (OMS, 2020). El continente americano no se vio exento de este virus, que se ha propagado a los 54 países y territorios de la Región de las Américas (OPS, 2020).

Estudios relacionados con epidemias en la historia de la humanidad, coinciden en que la del COVID-19 es percibida como un evento estresante y una situación amenazante en el mundo (Ruiz et al., 2020). Tal es así, que tanto la Organización Panamericana de la Salud, OPS (2020) como la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2020) alertaron que la amenaza del COVID-19, y el confinamiento causarían un gran impacto psicológico en las sociedades, y que deberían atenderse con “medidas imaginativas”. En una rueda de prensa dada por el director regional de la OMS, para Europa, Hans Kluge comentó que el aislamiento, el distanciamiento físico, el cierre de escuelas y lugares de trabajo son medidas que naturalmente generarán efectos como estrés, ansiedad, miedo y soledad (Deutsche Welle, 2020).

En Paraguay se tomaron medidas sanitarias tempranas y extremas con el fin de prevenir la propagación masiva, y el colapso del sistema de salud pública, sin muchos logros debido a una gestión ineficiente y corrupta. Una vez establecida la cuarentena obligatoria, todas las actividades y rubros laborales tuvieron que ser modificados y/o restringidos. En el sistema educativo, la comunidad de docentes y estudiantes se vio afectada en su totalidad.

El Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) por Resolución 308/2020 dispuso la suspensión de las clases en las instituciones de gestión oficial, privada y privada subvencionada, de los niveles y modalidades correspondientes a la cartera de estado, por el término de quince (15) días, en el marco de la implementación de acciones preventivas ante el riesgo de expansión del coronavirus (Covid-19), en el territorio nacional.

Conforme el artículo 5° resuelve: AUTORIZAR la implementación de planes de contingencia, conforme a las alternativas tecnológicas a ser utilizadas para el desarrollo de las actividades educativas y administrativas. De acuerdo con la página web del MEC las estrategias

implementadas fueron las siguientes: 1. “La presentación por el MEC y Microsoft Paraguay S.R.L de la plataforma virtual “Tu escuela en casa”. 2. "Tu escuela en casa", es una plataforma de recursos digitales disponible para docentes y estudiantes”. 3. “Las operadoras de telefonía (Copaco Vox, Personal, Tigo y Claro) liberan el acceso a la plataforma de aprendizaje”.

El Ministro de Educación Eduardo Petta sostuvo en varias entrevistas con los medios de prensa que “el 97% de la población estudiantil tiene un celular (Smartphone) para seguir estudiando desde la casa (Canal de TV Telefuturo) basándose en la encuesta realizada por el Ministerio de Tecnologías de la Información y Comunicación en el 2019”. Datos que mas adelante se muestran contrapuestos a los de EPH (Encuesta Permanente de Hogares).

Con respecto a la educación terciaria, el CONES emitió la Resolución N° 04/2020 Consejo Ejecutivo “Que establece la facultad de las instituciones de educación superior para aplicar herramientas digitales de enseñanza-aprendizaje en el marco de la emergencia sanitaria -COVID-19- dispuesta por las autoridades nacionales”.

A nivel internacional, los datos de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) citado en CEPAL (2020), al 30 de marzo ya eran 37 los países y territorios de la región que habían cerrado sus escuelas en América Latina (UNESCO, 2020). La actualización de datos realizada por la UNESCO, organismo de la ONU; informo del progreso gradual de cierres de instituciones educativas dejando a 1.500 millones de estudiantes con actividades suspendidas o reconfiguradas a la modalidad virtual tal como lo hicieron Paraguay, Argentina y Brasil. El contingente representa casi el 90% de todos los estudiantes en el planeta.

Según Raúl Aguilera, presidente de la Agencia Nacional de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior (ANEAES), en una entrevista dada a la prensa: “en Paraguay están formalmente registradas unas 9 universidades públicas (incluyendo a la Universidad Politécnica Taiwán-Paraguay) y otras 46 universidades privadas. De éstas, sólo 10 tienen una plataforma online para sus estudiantes y cuentan con personal entrenado para su manejo. Esto también abarca a aquellas que ofrecen carreras de grado y postgrado bajo la modalidad de educación virtual. (Diario Hoy.com.py, 2019).

Las instituciones superiores privadas no dejaron de percibir el pago de las cuotas provocando un malestar muy grande en los alumnos, dificultad que condujo a un paro virtual académico llevado adelante por la Ofensiva Universitaria, nucleación gremial que abarca a estudiantes de universidades públicas y privadas del país.

Según un reporte de la NASEM (2018) la situación de pandemia causada por el COVID-19, puso en alerta a la sociedad en un movimiento permanente de cambio y adaptación,

generando nuevas formas de relacionamiento y convivencia. Destaca y toma relevancia la situación de la educación. La crisis sanitaria ha llevado a una interrupción abrupta del proceso educativo que se efectúa en un entorno escolar presencial, dentro del aula, y ha planteado un escenario inédito en el sistema educativo: la educación a distancia y el rol ineludible de la familia en la misma. La educación a distancia es definida como un aprendizaje planificado que ocurre en diferentes lugares donde se realiza la enseñanza utilizando técnicas y métodos a través de medios electrónicos y tecnológicos (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2018).

En Paraguay, la pandemia agravó dos grandes desafíos ya existentes, para lograr la continuidad de los procesos educativos: por una parte, la casi inexistente accesibilidad a internet y la carencia de conocimiento de herramientas tecnológicas por la comunidad educativa, y por otra, el nivel de acompañamiento real, demandado por la escuela en esta crisis, esto es, que las familias pudieran cumplir el papel de “ayudantes de cátedra”, buscando con ello, lograr la continuidad de la formación de los y las estudiantes matriculados confinados en sus hogares.

Según datos del Ministerio de Educación y Ciencias (2019), alrededor de 1.480.000 niñas, niños y adolescentes se encuentran matriculados: 78% en el sector oficial, 12% en el sector privado subvencionado y 10% en el sector privado. Con el cierre de las instituciones educativas se apela a otras estrategias de enseñanza, las plataformas de educación a distancia, las cuales podrían ser útiles siempre y cuando sean concebidas desde la construcción colectiva de una estrategia educativa con fines y propósitos claros, así como también cuando estas herramientas sean efectivamente socializadas para su uso e incorporadas a la práctica cotidiana de educadores y estudiantes. Situación que no se dio durante la pandemia.

El acceso a las plataformas educativas requiere en primer lugar la posibilidad de tener una conexión a internet. Según datos de la Encuesta Permanente de Hogares-EPH (2017), de la población de 5 a 17 años en edad escolar, el 87% no posee conexión a internet en su hogar, siendo la disponibilidad de conexión una primera barrera para el acceso.

Si se suma la condición de pobreza en la que se encuentra esta población, la limitación es aún mayor, ya que el 100% de la población en edad escolar se encuentra en pobreza extrema, y el 99% que se encuentra en pobreza no extrema, no cuenta con acceso a internet. Se deduce que el acceso a la educación a distancia es inequitativo, siendo doblemente discriminatoria para aquella población que se encuentra en una situación de mayor vulnerabilidad. (EPH, 2017).

La plataforma educativa que debía dar respuestas pedagógicas a estudiantes matriculados en el sector oficial y en el privado subvencionado, se enfrentaba con la dura realidad de un 92% de los alumnos matriculados en instituciones del nivel oficial, y el 76% de

los alumnos matriculados en el sector privado subvencionado que no cuenta con conexión a internet en sus hogares. Por otra parte, si se considera el uso de internet, siguiendo con los datos de la Encuesta Permanente de Hogares (EPH, 2017), el 85% de la población en edad escolar (10 a 17 años) utilizó internet en los últimos 3 meses, en donde el 53% lo hizo para educación o capacitación. La autorregulación del aprendizaje sería crucial frente a esta situación educativa, donde quizás era necesario romper con una barrera cultural donde la enseñanza estaba dada desde un contacto cercano del docente con el alumno, apuntando a un mayor empoderamiento del estudiante que debía apelar a un conjunto de estrategias, habilidades y hábitos para intervenir de manera deliberada y eficazmente en sus procesos de aprendizaje. De nuevo, situación que no se dio durante la pandemia.

Las autoridades educativas, también plantearon el uso de celulares para el acceso a la plataforma y si bien el 93% de la población en edad escolar (10 a 17 años) utiliza internet a través de este medio, no se puede garantizar su uso para fines educativos, como lo expresaban datos del MEC. Otra limitación se observa cuando se analiza por edades, donde el uso de internet a través del celular, no siempre para fines educativos, es mayor en la población a partir de los 14 años. El uso de una computadora también facilita el proceso de aprendizaje a distancia. Pero, tan solo el 20% de la población en edad escolar cuenta con una computadora en el hogar. Esto evidencia una limitada disponibilidad, y, para quienes la tienen, un uso compartido en familia. Además, el uso de espacios diferentes a la sala de clase ha sido relativamente bajo en las instituciones educativas, lo que evidencia el poco conocimiento por parte de los alumnos. “... De igual manera, un porcentaje muy bajo (2%) de los estudiantes que tienen acceso a computadoras e internet en relativamente buen estado, utilizan estos recursos para el trabajo en clase requerido por sus docentes; recursos como el reproductor de discos de audio o video, radio y televisión no se emplean en clases de lectura, matemática o ciencias. Es decir, la mayoría de los docentes que podrían utilizar estos recursos disponibles en la institución no los aprovechan como parte de sus actividades de clases” (MEC, 2018, p. 120).

Otras herramientas, como la radio o la televisión, son medios que se analizaron para facilitar el proceso de aprendizaje, y si bien, la población en edad escolar cuenta en mayor medida con ellos, la familia debía generar las condiciones mínimas para ello, desde un lugar tranquilo y bien iluminado, con los materiales necesarios, hasta un acompañamiento en las actividades. De nueva cuenta, estas condiciones favorables no se dieron en pandemia.

De los reportes de los organismos gubernamentales con RST en la problemática, era de esperarse, un agravamiento de la crisis durante la pandemia, incrementando la brecha digital educativa existente entre los estudiantes, siendo afectados aquellos donde el acceso a

herramientas digitales es limitado y en aquella población donde la situación económica es alarmante. La conectividad y el uso de herramientas digitales, sin lugar a duda sería crucial en esta mirada de una educación a distancia, donde la democratización del acceso debe ser garantizada, sin distinción alguna, sobre todo en zonas rurales donde el acceso es nulo u obsoleto. Como era de predecirse, la acción transitoria basada en una plataforma digital para paliar la suspensión de actividades presenciales en las escuelas durante la pandemia, solo profundizo las brechas sociales ya existentes desde antes del evento.

A la fecha, con notoria disminución de las medidas restrictivas, se reportan 19716 fallecimientos desde el inicio de la pandemia, haciendo posible la actividad normal en cualquier rubro, incluido el educativo. Paraguay tiene en estos momentos 798.231 personas confirmadas de coronavirus, el dato se ha mantenido constante desde el valor anterior.

Actualmente, la tasa de pacientes confirmados de coronavirus en los últimos 14 días es de 81,82 por cada cien mil habitantes. Se trata de una tasa muy moderada si la comparamos con la del resto de los países con enfermos confirmados. (Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social, 2023).

LA INVESTIGACIÓN EN PANDEMIA

En el contexto delineado, la presente investigación recoge dos etapas de recolección de datos. La realizada durante la 1era. Ola/2020 y la 2da. Ola/2021, en dos muestras intencionales de docentes de los tres ciclos educativos de Paraguay.

El marco teórico se apoya en los aportes de la Psicología de la Salud con enfoque positivo (Moreno, 2010), el Enfoque de riesgo-resiliencia (Wulff, 2015), y la Psicología Medioambiental (Kumpfer, 1999), vistas como modelos complementarios, que subrayan la importancia de lo multifactorial como determinantes, que pueden afectar a la salud física, mental, sociocultural y ambiental de la persona, sustentando el estudio de lo que ya es catalogada como una sindemia (Singer, 2017) e infodemia (OMS 2020).

La psicología de la salud con enfoque positivo pone énfasis en encarar la detección temprana de los riesgos para minimizarlos, y el refuerzo de los comportamientos resilientes para la prevención, y promoción de estilos saludables y calidad de vida de los individuos y colectivos. El ejercicio operante individual de comportamientos protectores (resilientes, autoeficaces, afrontativos, etc.) se convierten, en buena parte, en su sumatoria, junto a otros determinantes extrínsecos, en los factores colectivos de prevención, y en situaciones de crisis y calamidades, como la pandemia del COVID-19, son recursos vitales para el control

(autocontrol) y reducción del riesgo (Brooks et al., 2020; Fernández Ballesteros, 1995; Moreno, 2010).

Bernard (1991) categorizó los factores de protección en tres categorías teniendo en cuenta los atributos que la fomentan: atributos individuales: características personales, ser resiliente ante circunstancias, evitar irritabilidad en situaciones donde se debe fomentar la paciencia y la colaboración; atributos familiares: apoyo y educación familiar que afectan el comportamiento a la hora de afrontar situaciones; atributos de la comunidad: apoyo y contención social que afectan al funcionamiento de la comunidad y sus miembros.

Respecto al enfoque riesgo- resiliencia, Celis et al. (2005) conciben conducta de riesgo como toda aquella conducta manifiesta o intraverbal, que afecta al desarrollo biológico, psicológico y social del sujeto. A medida que el estrés y las demandas aumentan, habitualmente los buenos hábitos se debilitan (Macaya et al., 2020), por lo que es importante hacer uso de habilidades de afrontamiento; un conjunto de estrategias cognitivas y conductuales que la persona utiliza para gestionar demandas internas o externas que sean percibidas como excesivas para los recursos del individuo (Lazarus, et al., 1984).

En cuanto al concepto de resiliencia es frecuente aplicarlo a diversas disciplinas, y con una diversidad de interpretaciones. Es un término que se refiere a la posibilidad de un proceso dinámico y evolutivo que varía según el contexto cultural, las características del trauma y el momento de la vida en el que se encuentra una persona (Manciaux et al., 2003). Algunos autores (Wulff, 2015) lo presentan como marco orientador para llevar adelante actividades multisectoriales con el fin de fortalecer a las comunidades frente a situaciones adversas o catástrofes. Otros en cambio (Salvo, et al., 2021) sostienen que la resiliencia es un proceso dinámico y progresivo ya que supone la presencia de factores de riesgo, así como también de factores de protección.

Desde la Psicología medioambiental, se destacan la importancia de los factores internos, situacionales y el contexto socioambiental como elementos protectores o de riesgo (Kumpfer, 1999), y, sugieren diferenciar dos enfoques de la resiliencia en el ámbito docente (Roman et al., 2021). Por un lado, una “resiliencia clásica”, definida como la capacidad que tiene el sujeto para afrontar y sobreponerse a las situaciones adversas y, a su vez, salir fortalecido. Y, por otro lado, una “resiliencia generativa” con mayor énfasis en la posibilidad de generar nuevas alternativas y producir cambios, brindando oportunidad de crecimiento y desarrollo. Desde esta mirada, la resiliencia va más allá de constituirse en un recurso previo y de desarrollo personal, sino que también constituye un “acto pedagógico” al promover profesionales capaces de afrontar situaciones difíciles desde una perspectiva de crecimiento.

Entre los atributos individuales, destacan comportamientos de autoeficacia, donde las creencias juegan un papel importante porque forman los juicios de las personas acerca de sus capacidades para alcanzar niveles determinados de rendimiento (Bandura, 1987), funcionando como predictores de la conducta posterior al influir en la motivación para realizar la tarea (Valiante, 2000). Se deduce, que las personas con alta autoeficacia invierten más esfuerzo, son más persistentes y mantienen mayor compromiso con sus metas frente a las dificultades (Bandura, 1997).

En relación con las conductas preventivas en salud, los individuos con alta autoeficacia percibida tienen más probabilidad de iniciar cuidados preventivos, buscar tratamientos tempranos y ser más optimistas sobre la eficacia de estos. Por ello, altos niveles de autoeficacia son beneficiosas para el funcionamiento del individuo y su bienestar general (Grembowski et al., 1993). Tal es así que, se espera que las personas con alta autoeficacia frente al COVID-19 adopten comportamientos comunicativos, que favorezcan y refuercen los vínculos y redes sociales, así como también los de autocuidado que promuevan hábitos saludables (Sansinenea et al., 2008).

El informe COVID-19 de la CEPAL- UNESCO (2020), brinda un panorama regional de las medidas educativas generadas por la pandemia. Asimismo, ahonda en las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares, destacando la importancia de empoderarlos en general para poder brindar respuestas pedagógicas contextualizadas y poco rígidas, buscando lograr el equilibrio entre la autonomía y el ofrecimiento de apoyo. La pandemia ha generado un gran impacto en la educación con secuelas importantes para la comunidad educativa (Gurdasani et al., 2021; Lessler et al., 2021; Meo et al., 2020). Muchos estudios se realizaron durante la misma y se muestran con antecedentes de la presente investigación.

En esa línea, algunos investigadores mencionan las dificultades de acceso, falta de recursos, así como también la necesidad de equidad para poder llevar adelante prácticas educativas que incluya a todos los estudiantes (Ludovico, et al., 2020). A su vez, varios estudios realizados en diferentes países dan cuenta del aumento del estrés en los docentes (Carreño et al., 2021; Casali, 2021; Moreno et al., 2021; Oros et al (2020); Quispe et al., 2021; Ribeiro, et., 2020; Robinet et al., 2020).

Desde la primera etapa del brote por COVID-19, las autoridades han instado a la población a abandonar costumbres arraigadas y adoptar otras nuevas, lo cual ha generado dificultades importantes de adaptación (De la Serna, 2020). Es probable que los docentes se hayan expuesto a conductas de riesgo en este continuo proceso de adaptación (Ribeiro, et al., 2020), de modo que se vuelve necesario explorar cuáles son las conductas de protección,

autoeficacia y afrontamiento que implementan a la hora de enfrentar situaciones amenazantes o adversas en su labor docente.

Aunque la crisis sanitaria suscitada ha subrayado la necesidad de conocer y manejar las herramientas TIC, para generar una labor educativa eficiente que apunte al desarrollo nacional en un mundo globalizado (Blanco, et al., 2021), en países de tercer mundo como Paraguay, las escasas posibilidades de acceso a internet, dispositivos digitales y manejo de herramientas tecnológicas dificultan la implementación de tal desarrollo (De Luca, 2020).

Mientras la sociedad exige marcadamente a los docentes un nivel amplio y significativo de aprendizaje, adaptabilidad y flexibilidad en instituciones públicas, privadas, de nivel básico, medio o universitario, ellos realizan sus mejores esfuerzos en un escenario desfavorable, logrando pocos resultados. En consonancia, la mayoría de los docentes que ejercen funciones en el interior de Paraguay tiene escaso o nulo acceso a los recursos tecnológicos necesarios para realizar sus tareas educativas en pandemia (Canese, et al., 2021; Mereles, et al., 2021).

Un estudio a nivel nacional con docentes de la ciudad de Piribebuy evidencia que, para los educadores, el hecho de asumir repentinamente las clases no presenciales implicó un compromiso profesional ineludible, debiendo adecuar parcialmente el plan regular a las necesidades actuales e identificando como una gran dificultad el colapso de la plataforma que empleaban (González et al., 2020).

A nivel local, durante el año 2020, las instituciones educativas paraguayas se vieron obligadas, en tiempo récord, a una conversión de sus métodos pedagógicos y de evaluación para evitar el cierre de las actividades educativas en todos los niveles.

En ese periodo, se concretó una primera Encuesta: El día después: Impacto del COVID-19 en los docentes y su labor educativa. Los resultados mostraron, una baja participación de los docentes (N=300), mencionando falta de tiempo para responder, sobrecarga de trabajo. La mayoría mujeres (224 docentes), frente una reticente muestra de varones (76), entre 30 y más de 61 años, de distintos niveles educativos (EEB 36%) y (ES 31%), de instituciones públicas y privadas, participaron de la misma. De los encuestados (50%) tiene como única actividad laboral la docencia, un 48% trabaja en instituciones privadas y el 52% en instituciones públicas y subvencionadas. Más del 80% (246 docentes) está afectado económicamente en su rol profesional, el 31,3% se siente con buena actitud, y arriba del 60%, reporta que la nueva situación laboral le causa desgaste emocional, aumento de horas de preparación y presentación de clases, sin aumento salarial (Coppari et al., 2020).

Estos resultados mostraron la necesidad de un monitoreo indispensable acerca del impacto en educación entre la 1era., y 2da. Ola del COVID-19, haciendo del segundo estudio un seguimiento a la gestión en pandemia del colectivo docente paraguayo, y de primera mano, conocer los cambios a nivel psicológico personal y profesional que se vieron obligados a realizar en su labor pedagógica.

La difusión de los primeros resultados comporta, además, el valor agregado de la carencia de estudios que evidencien las manifestaciones y efectos de la pandemia en este colectivo, en seguimiento del segundo año de esta. Su visualización implica sugerir también la importancia de tomar las medidas pertinentes desde las políticas públicas educativas. Por ello, se propone como objetivo principal, establecer comparación entre los resultados de las encuestas aplicadas durante la 1ª. y 2ª. Ola de la pandemia, que permitan describir semejanzas y diferencias en la percepción del docente, de los tres niveles educativos, sobre el impacto en la labor educativa, y la gestión de los comportamientos individuales y colectivos de prevención.

Los Objetivos Específicos proponen establecer comparaciones entre las variables estudiadas según el corte de tiempo (1ª. y 2ª. Ola), determinar las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento. Asimismo, identificar y describir el perfil sociodemográfico, profesional y laboral, y en especial, las conductas de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento en los docentes encuestados.

MATERIALES, MÉTODO Y PROCEDIMIENTOS

La investigación en sus dos etapas empleó un diseño no experimental, descriptivo-exploratorio, comparativo, de corte transversal (Hernández Sampieri, et al., 2014).

En ambos estudios participaron en total N= 600 docentes con diversos perfiles sociodemográficos y profesionales, niveles e instituciones educativas, residentes en Paraguay. En el primer corte la mayoría (75%) fueron mujeres, varones (25%) En el segundo corte se buscó equilibrar la participación, y se logró compensar, siendo de N=300 (46,2 %) docentes del sexo femenino y (53,8%) docentes del sexo masculino. La franja etaria incluyó a docentes de entre 29 y 61 años principalmente. Del total de encuestados, en el corte uno y dos, el nivel educativo con mayor cantidad de docentes corresponde a la Educación Escolar Básica (entre 36 y 40%), seguido de Educación Superior (Grado Universitario) entre (31 y 35%) docentes. La mayoría ejerce la docencia hace 10-20 años (31,1%).

Como instrumento se aplicó una 2da Versión Abreviada del original (Coppari, et al, 2020), denominada “2da Ola del Día Después: Impacto del COVID-19 en los Docentes y en su Labor Educativa” (Coppari, 2021). El cuestionario consta de sesenta y cuatro (64) reactivos,

que evalúa el perfil sociodemográfico, el perfil profesional y laboral, los comportamientos de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento de los docentes.

De los reactivos, sesenta y cuatro (64) presentan escalas Likert de respuestas múltiples en tres opciones (la mayoría) y otras opciones variables. Las seis (6) escalas miden, respectivamente, el perfil sociodemográfico (10 ítems), el perfil profesional/laboral (26 ítems), las conductas de riesgo/resiliencia/autoprotección (12 ítems), autoeficacia y afrontamiento (16 ítems). El cuestionario fue estandarizado en la plataforma Google Forms y difundido, en forma masiva, a través de redes sociales y aplicaciones móviles con instrucciones motivadoras, criterios de inclusión y consentimiento informado. La duración estimada de participación es de 10-30 minutos.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

Se utilizaron como herramientas bases de datos como Excel y SPSS, versión 25.0. Los análisis estadísticos descriptivos hallaron frecuencias, porcentajes, promedios y tablas de contingencias. Posteriormente, se realizaron comparaciones entre las variables relevantes, con estadística inferencial. Conforme los objetivos se presentan los resultados en tablas.

PROPIEDADES PSICOMÉTRICAS DEL INSTRUMENTO

Para evaluar el índice de confiabilidad de las tres escalas que componen el instrumento, se realizó el cálculo de Alpha de Cronbach, obteniéndose los siguientes coeficientes.

Para la Escala de Perfil Profesional y Laboral, la Escala de Comportamientos de Riesgo y Resiliencia y la Escala de Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento, $\alpha=0,692$, $\alpha=0,554$ y $\alpha=0,682$, respectivamente, valores que, según la escala de George y Mallery (2003) corresponden a índices de medición de categoría aceptable.

RESULTADOS EN DIFERENCIAS GLOBALES ENTRE PRIMERA Y SEGUNDA OLA

Los resultados obtenidos (tabla 1), durante la 2da. Ola ($M=32,72$) muestran una disminución de las conductas autoeficaces, así como también de afrontamiento en comparación a la 1ra. Ola ($M=34,22$).

Tabla 1

Estadísticos descriptivos de Perfil Profesional, Comportamientos de Riesgo y Comportamientos Autoeficaces

Variables	Etapas	N	Media	Desviación estándar	Media de error estándar
	1ª Ola	300	34,22	2,947	0,170

Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	2ª Ola	300	32,72	3,770	0,218
Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	1ª Ola	300	27,05	2,205	0,127
	2ª Ola	300	23,75	2,142	0,124
Perfil Profesional	1ª Ola	300	43,40	4,855	0,280
	2ª Ola	300	44,45	5,414	0,313

En el perfil profesional, se identifica un incremento del malestar y pesimismo en cuanto a su desempeño y labor educativa (M=44,45) con respecto a la 1era. Ola (M=43,40), también, una disminución del acatamiento a las medidas de cuidado y de higiene (M=23,75).

Ante la insuficiente practica de estrategias de afrontamiento y conductas resilientes, el docente podría presentar mayores dificultades para llevar a cabo su tarea, y exponerse a riesgos de nuevos contagios. Holguin – Alvarez et al. (2021), sostienen lo necesario que es capacitar a los docentes no sólo en la formación digital, sino también en la emocional.

Se evidencia (tabla 2), principalmente que los comportamientos autoeficaces y de afrontamiento disminuyeron significativamente durante la 2da. Ola (t=5,430, p=0,000).

Tabla 2
Prueba T Diferencias en los comportamientos entre 1ra y 2da Ola

		Prueba Levene calidad de varianzas			Pruebas t igualdad de medias				
		F	Sig.	T	Gl	Sig.	Diferencia	Diferencia	
95% intervalo de medias								(bilateral) de	
error estándar									
diferencia									
								Inf.	Sup.
C.	Se asumen								
Autoeficaces y Coping	varianzas iguales	27,251	0,000	5,430	598	0,000	1,500	0,276	2,043
	No se asumen varianzas iguales			5,430	565,093	0,000	1,500	0,276	2,043
C. de Riesgo y Resiliencia	Se asumen varianzas iguales	0,004	0,951	18,557	598	0,000	3,293	0,177	3,642
	No se asumen varianzas iguales			18,557	597,502	0,000	3,293	0,177	3,642
Perfil Profesional	Se asumen varianzas iguales	1,763	0,185	-2,501	598	0,013	-1,050	0,420	-,225
	No se asumen varianzas iguales			-2,501	591,037	0,013	-1,050	0,420	-,225

En comparación a la primera etapa, los docentes están aplicando menos conductas protectoras y resilientes para afrontar el estrés y los desafíos que conlleva el ejercicio de su labor en continuidad de la pandemia.

PERFIL PROFESIONAL Y LABORAL

Se hallan diferencias (tabla 3), entre el perfil profesional durante la 1era. y la 2da. ola del COVID-19. Actualmente los docentes reciben menos capacitación ($f=84,322$, $p=0,000$), han tenido más problemas para mantener su categoría laboral ($f=50,223$, $p=0,000$), tuvieron que adquirir más medios tecnológicos para su labor docente ($f=9,748$, $p=0,002$), dedicaron más horas a tareas de preparación y ejecución ($f=290,409$, $p=0,000$), perciben que su trabajo es aún más excesivo y demandante ($f=9,948$, $p=0,002$). Si bien consideran que su institución pone a disposición más medios técnicos ($f=186,497$, $p=0,000$), y ha brindado más asesorías ($f=57,384$, $p=0,000$), la información que reciben no resulta tan útil ($f=7,196$, $p=0,008$), y hay más trámites que podrían ser simplificados ($f=17,545$, $p=0,000$). Los docentes siguen reportando, esta vez en mayor medida, que la burocracia educativa interfiere con su desempeño y el de sus alumnos ($f=19,758$, $p=0,000$), y creen que las exigencias de virtualizar las clases han desmotivado aún más al profesorado ($f=5,045$, $p=0,025$).

Tabla 3

Diferencias ítem por ítem en el Perfil Profesional entre 1ra y 2da Ola

Reactivos/Grupos		Suma de cuadrados	Gl	Media cuadrática	F	Sig.
17. Capacitación en TIC	Entre grupos	2,042	1	2,042	2,791	0,095
	Total	439,518	599			
18. Capacitación gratuita	Entre grupos	52,215	1	52,215	84,322	0,000
	Total	422,518	599			
19. Categoría laboral	Entre grupos	23,602	1	23,602	50,223	0,000
	Total	304,625	599			
20. Medios de conexión	Entre grupos	0,960	1	,960	1,717	0,191
	Total	335,333	599			
21. Computadora/notebook personal	Entre grupos	7,042	1	7,042	9,748	0,002
	Total	438,998	599			

22. Celular, cámaras, micrófonos, audífonos	Entre grupos	10,667	1	10,667	17,091	0,000
	Total	383,893	599			
23. Asesoría permanente	Entre grupos	30,827	1	30,827	57,384	0,000
	Total	352,073	599			
24. Aumento de horas de actividad docente	Entre grupos	140,167	1	140,167	290,49	0,000
	Total	428,793	599			
25. Trabajo excesivo	Entre grupos	4,682	1	4,682	9,948	0,002
	Total	286,118	599			
26. Medios técnicos adecuados	Entre grupos	102,507	1	102,507	186,497	0,000
	Total	431,193	599			
27. Utilidad de la información recibida	Entre grupos	3,682	1	3,682	7,196	0,008
	Total	309,625	599			
28. Trámites complejos y difíciles	Entre grupos	8,882	1	8,882	17,545	0,000
	Total	311,598	599			
29. Evaluación de menor calidad	Entre grupos	0,375	1	0,375	,768	0,381
	Total	292,198	599			
30. Burocracia interfiere en su labor	Entre grupos	9,882	1	9,882	19,748	0,000
	Total	309,118	599			
31. Desmotivación del profesorado	Entre grupos	2,667	1	2,667	5,045	0,025
	Total	318,740	599			
32. Instrucciones y normativas de su institución	Entre grupos	6,202	1	6,202	14,500	0,000
	Total	261,958	599			
34. Desgaste emocional	Entre grupos	0,107	1	0,107	0,233	0,629
	Total	273,760	599			
35. Burocracia excesiva	Entre grupos	1,815	1	1,815	3,513	0,061
	Total	310,798	599			
36. La institución no considera su	Entre grupos	0,007	1	0,007	0,011	0,917

opinión y experiencia	Total	367,593	599
--------------------------	-------	---------	-----

Los datos de frecuencia y porcentaje reflejan que la mayoría (63,5%) no tiene como única actividad laboral la docencia y trabaja en instituciones públicas (49,5%) y privadas (40,5%). Del total de encuestados, en el corte uno y dos, el nivel educativo con mayor cantidad de docentes corresponde a la Educación Escolar Básica (entre 36 y 40%), seguido de Educación Superior (Grado Universitario) entre (31 y 35%) docentes-

De los docentes casi la mitad (49,8%), no recibió capacitación gratuita en TIC en comparación a la 1ª Ola (54,6%). Tampoco mantuvo su categoría laboral (64,2%). Estos docentes debieron adquirir aparatos electrónicos como celular, cámaras, micrófonos y audífonos durante la 1ª. y 2da. Ola por COVID-19 (63,3%) para cumplir con su labor, aunque solo a veces se les brindó cierta asesoría y materiales gratuitos para implementar plataformas virtuales (41,1%). Los docentes experimentaron ocasionales incrementos horarios en su labor por el cambio del formato presencial al virtual (24,7%), con un trabajo virtual excesivo (35,1%), de más de 8 horas (36,8%) en comparación al periodo anterior de la pandemia.

Mencionan que, en su labor docente, a veces hallan que los trámites institucionales son más complejos y difíciles de los que deberían ser (31,1%), al punto que las exigencias y normativas de virtualizar las clases, termina desmotivándolos para ejercer su labor (46,5%).

La institución educativa puso a disposición docente medios técnicos adecuados en un (39,8%), pero solo a veces sus exigencias de reporte (informes, planillas, otros) son verdaderamente necesarios y útiles (44,5%), y solo a veces las instrucciones publicadas para regular el proceso de enseñanza-aprendizaje resultan claras y útiles (53,2%). Los docentes no se encuentran conformes con el método de evaluación virtual debido a que lo encuentran más burocrático que pedagógico, sin calidad ni seguridad ética (52,5%). Expresan que esta nueva situación laboral les genera desgaste emocional (61,2%), que las tareas burocráticas que les son encomendadas dentro de la educación remota son excesivas (36,1%) y la institución educativa no toma en consideración su opinión y experiencia para basar decisiones y regular normativas, aplicándolas unilateralmente (38,5%).

CONDUCTAS DE RIESGO

Las conductas de riesgo (tabla 4), han empeorado durante la 2da. ola, ya que los docentes reportan mayores problemas por cuadro clínico que los hacen vulnerables al COVID-19 ($f=54,132$, $p=0,000$), fuman en mayor medida ($f=46,200$, $p=0,000$), consumen mayor

cantidad de bebidas alcohólicas ($f=43,803$, $p=0,000$) y de drogas bajo prescripción médica ($f=29,478$, $p=0,000$).

Tabla 4
Diferencias ítem por ítem en Comportamientos de Riesgo entre 1ra y 2da Ola

Reactivos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
37. Diagnóstico/Cuadro clínico de riesgo ante el COVID-1	Entre grupos	48,735	1	48,735	54,132	0,000
	Total	587,118	599			
38. Fuma/fumó regularmente	Entre grupos	23,207	1	23,207	46,100	0,000
	Total	324,240	599			
39. Consume/consumió bebidas alcohólicas regularmente	Entre grupos	22,042	1	22,042	43,803	0,000
	Total	322,958	599			
40. Consume/consumió alguna droga bajo prescripción médica	Entre grupos	20,535	1	20,535	29,478	0,000
	Total	437,118	599			
41. Mantuvo/mantiene hábitos saludables	Entre grupos	1,042	1	1,042	2,376	0,124
	Total	263,198	599			
42. Se informa sobre la situación del COVID-19	Entre grupos	34,082	1	34,082	142,886	0,000
	Total	176,718	599			
43. Cree que la información brindada es fiable	Entre grupos	10,667	1	10,667	21,980	0,000
	Total	300,873	599			
44. Considera que la cuarentena es eficaz para protegernos	Entre grupos	224,482	1	224,482	779,393	0,000
	Total	396,718	599			
45. Mantiene medidas de higiene	Entre grupos	10,402	1	10,402	71,074	0,000

	Total	97,918	599			
	Entre				71,16	
46. Cumplió con las	grupos	14,727	1	14,727	6	0,000
medidas restrictivas	Total	138,473	599			
	Entre				524,7	
47. Asistirá a eventos	grupos	178,215	1	178,215	21	0,000
multitudinarios	Total	381,318	599			
	Entre				20,34	
48. Seguirá	grupos	3,527	1	3,527	7	0,000
implementando las	Total	107,173	599			
medidas de higiene y						
seguridad						

Si bien, creen en mayor medida, que la información brindada por el gobierno refleja la situación real del país ($f=21,980$, $p=0,000$), y que la cuarentena es una medida eficaz ($f=779,393$, $p=0,000$), han dejado de informarse con la misma frecuencia sobre los avances del Covid-19 ($f=142,886$, $p=0,000$), no mantienen con la misma frecuencia sus habituales medidas de higiene ($f=71,074$, $p=0,000$), han acatado en menor forma las medidas restrictivas ($f=71,166$, $p=0,000$) y expresan que una vez flexibilizadas las medidas de restricción, desean asistir a eventos multitudinarios ($f=524,721$, $p=0,000$) y desistir de implementar las medidas de higiene y seguridad ($f=20,347$, $p=0,000$).

Respecto a los resultados de frecuencia y porcentaje, se observa que la mayoría (54,1%) de los docentes (tabla 4), desconoce si forma parte del perfil de riesgo ante el COVID-19, no obstante, no se cuida igual, presenta comportamientos de riesgo como fumar (46,1%), consumir bebidas alcohólicas con regularidad (43,8%) y consume/consumió alguna droga de prescripción médica (29,4%).

Un número importante (el 61,5% a veces y el 26,4% siempre), como dato alentador, manifiesto mantener hábitos saludables durante la cuarentena como rutinas y horarios, alimentación saludable, ejercicio físico, sueño adecuado y actividades de ocio permitidas. No obstante, el porcentaje considerable de profesionales que ha logrado desarrollar y sostener hábitos saludables en esta segunda ola, ha bajado, y preocupan las conductas de riesgo que han aumentado.

CONDUCTAS AUTOEFICACES

Si bien, los docentes consideran (Tabla 6), en mayor medida que las plataformas y los recursos virtuales propuestos por su institución son eficaces ($f=39,665$, $p=0,000$), no obstante, perciben un empeoramiento en sus habilidades para aplicar las TIC ($f=14,785$, $p=0,000$).

Su actitud en comparación a la 1era. Ola no es tan positiva respecto a los recursos tecnológicos ($f=19,525$, $p=0,000$). Perciben que el nivel de aceptación del estudiantado a sus actividades académicas disminuyó ($f=16,417$, $p=0,000$), reportan mayores problemas de conexión ($f=4,832$, $p=0,028$) que derivan también en mayores problemas para mantener una dinámica familiar sana ($f=27,161$, $p=0,000$). En general, sus cualidades y recursos personales no resultan igual de efectivos para afrontar el estrés en comparación a la primera ola ($f=10,487$, $p=0,001$). La mayoría (48,8%) percibe que no cuenta con la mitad de los conocimientos para virtualizar los contenidos, y solo 47,7% considera haber desarrollado en cierta medida estas habilidades y lograr los aprendizajes en los estudiantes, probablemente por haber aprendido de forma autodidacta.

Los docentes debieron seguir adecuando su plan de estudios, metodología de enseñanza y sistema de evaluación a la modalidad online en esta 2da. Ola de pandemia (82,3%). La actitud general (56,5%) hacia las TIC es negativa en términos del aporte que le acreditan para el logro del proceso educativo. La mayoría (61,5%) considera que, durante esta 2da. Ola, las TIC aplicadas a sus clases virtuales equivaldrán solo al 50% de lo que fuera el aprendizaje en sus cátedras en formato presencial antes de la pandemia.

Tabla 6

Diferencias ítem por ítem en Comportamientos Autoeficaces entre 1ra y 2da Ola

Reactivos		Suma de cuadrados	gl	Media cuadrática	F	Sig.
49. Conocimiento suficiente de las TIC	Entre grupos	0,007	1	0,007	0,02	0,889
	Total	203,06	599			
50. Habilidades adecuadas para aplicar las TIC	Entre grupos	5,607	1	5,607	14,785	0,000
	Total	232,373	599			
60. Las TIC aplicadas a sus clases virtuales lograron los objetivos	Entre grupos	4,335	1	4,335	11,464	0,001
	Total	230,465	599			
61. Actitud positiva al aporte de los recursos tecnológicos	Entre grupos	8,402	1	8,402	19,525	0,000
	Total	265,718	599			

62. Adecuar su plan a modalidad online	Entre grupos	0,54	1	0,54	1,925	0,166
	Total	168,26	599			
63. ¿Tuvo problemas de conexión u otros para dar clases online o aplicar exámenes?	Entre grupos	3,527	1	3,527	4,832	0,028
	Total	439,973	599			
64. Aceptación del estudiantado con respecto a sus actividades académicas	Entre grupos	4,86	1	4,86	16,417	0,000
	Total	181,893	599			
65. Logró mantener una sana y positiva dinámica familiar	Entre grupos	15,36	1	15,36	27,161	0,000
	Total	353,54	599			
66. La pandemia lo ha afectado económicamente	Entre grupos	0,202	1	0,202	0,338	0,561
	Total	356,798	599			
67. Consigue/consiguió permanecer estable física y mentalmente	Entre grupos	0,375	1	0,375	1,021	0,313
	Total	219,958	599			
68. ¿Usó recursos de conectividad y redes sociales para relajarse y tener ocio?	Entre grupos	0,015	1	0,015	0,038	0,846
	Total	237,625	599			
69. Gracias a sus cualidades y recursos personales pudo afrontar el estrés	Entre grupos	3,682	1	3,682	10,487	0,001
	Total	213,625	599			
70. Considera que las plataformas o recursos virtuales son eficaces	Entre grupos	16,667	1	16,667	39,665	0,000
	Total	267,94	599			
71. Su institución está exigiendo afrontar lo que ella no aporta ni cubre en gastos	Entre grupos	0,167	1	0,167	0,267	0,605
	Total	373,14	599			

Según su percepción, el nivel de rechazo del estudiantado a actividades sincrónicas y diacrónicas también es alto (60,9%). Este malestar se muestra también en la dinámica familiar de los docentes. En comparación a la 1ra. Ola, donde la mayoría (52,7%) logró mantener una vida familiar sana al mudar la labor docente a la casa, en la 2da. Ola, supera la cantidad de docentes (43,5%) que manifiesta presentar problemas para mantener estables sus vínculos familiares.

Como punto positivo, destacan que en comparación a la 1º. Ola (42%), casi no hubo problemas de conexión durante el desarrollo de clases o aplicación de exámenes (26,8%) durante esta segunda etapa. Aunque los docentes dudan acerca de si se encuentran igual de perseverantes, optimistas y equilibrados en este segundo año de pandemia (44,5%), algunas

variables de afrontamiento (Tabla 2), se ven fortalecidas. En este tiempo, un (44,8%), manifiesta que la pandemia no les ha afectado económicamente en su rol profesional, mientras que durante la 1ra. Ola, la mayoría sí se veía afectada (43%).

Cuando los docentes enfrentaron dificultades a causa de los cambios en su labor, consiguieron en ciertas ocasiones permanecer estables física y mentalmente para seguir trabajando (46,2%). Sin embargo, no perciben contar con cualidades y recursos personales que sirvan para afrontar el estrés del cambio de la modalidad presencial a virtual (52,5%), y un sector reporta encontrar relajación y ocio (52,2%) en el uso de los recursos de conectividad y redes sociales (WhatsApp, Facebook, Instagram, etc.). Según los docentes, no tienen seguridad sobre si las plataformas o recursos virtuales propuestos por su institución educativa (Google Classroom, Google Meet, Zoom, etc.) son motivadoras y facilitadoras del logro en su labor (47,5%), perciben más bien que la institución educativa les está exigiendo a ellos y a los estudiantes para afrontar lo que ésta no logra cubrir en gastos y esfuerzos (40,1%).

COMPARACIÓN ENTRE SEXOS EN LAS CONDUCTAS DE RIESGO Y LAS CONDUCTAS AUTOEFICACES

Al realizar la comparación (Tabla 7) de comportamientos autoeficaces y de afrontamiento según sexo, se encontraron diferencias significativas en las variables mencionadas ($t=3,127$, $p < .05$). Las docentes mujeres puntúan superior ($M=37,5$, $DE=3,81$) a los varones ($M=36,0$, $DE=4,47$) alcanzando un tamaño del efecto del 36%.

Tabla 7

Comparación de comportamientos autoeficaces y de afrontamiento entre sexos

Comportamientos auto eficaces y de afrontamiento	t de Studen	df	p	M Dif	SE Dif	95% Intervalo de Confianza		Tamaño del Efecto
						Inf	Sup	
	3.127	296	0.002	1.518	0.486	0.563	2.474	d de Cohen 0.3634

RELACIÓN ENTRE COMPORTAMIENTOS DE RIESGO Y AUTOEFICACIA

Se puede observar (Tabla 8), que los comportamientos de autoeficacia y afrontamiento disminuyeron con respecto a la 1ra. Ola ($M=32,72$), y a su vez, los comportamientos de riesgo aumentaron ($M=23,75$).

Tabla 8

Estadísticos descriptivos de las Escalas

Variables		Media	Desviación estándar	N
1ª Ola	Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	34,22	2,947	300
	Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	27,05	2,205	300
	Perfil Profesional	43,40	4,855	300
2ª Ola	Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	32,72	3,770	300
	Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	23,75	2,142	300
	Perfil Profesional	44,45	5,414	300

Se evidencia (Tabla 9), una relación inversamente proporcional entre los comportamientos autoeficaces y de afrontamiento, y los comportamientos de riesgo y resiliencia ($r=-0,200$, $p=0,000$). A saber, en la medida en que aumenta la autoeficacia ($M=34,22$, $DE=2,947$), disminuyen los comportamientos riesgosos ($M=23,75$, $DE=4,47$). De ahí la importancia de que los mismos sean reforzados y se mantengan durante la nueva normalidad.

El ámbito educativo es clave para promover procesos de autoeficacia en los docentes y las comunidades educativas. Atendiendo, a que resulta ser un factor que favorece la resiliencia en tiempos de crisis como la pandemia por COVID-19, es fundamental invertir en el apoyo pedagógico y psicológico, logrando un afrontamiento sano a las adversidades, del cual se puedan obtener aprendizajes. De esta forma, tal y como indican Ungar, et al., (2020), la pandemia por COVID-19 se transformaría en una oportunidad para aprender nuevas formas de adaptación y resiliencia con actitudes, pensamientos, emociones y conductas que facilitan la autoeficacia para el desarrollo personal, social y comunitario.

Tabla 9

Correlaciones entre Escalas: a mayor autoeficacia, menor riesgo

Variables		Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento		Comportamientos de Riesgo y Resiliencia
Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento	Correlación de Pearson	1	-0,200	-0,036
	Sig. (bilateral)		0,000	0,534
	N	300	300	300
	Correlación de Pearson	-0,200	1	-0,054

Comportamientos de Riesgo y Resiliencia	Sig. (bilateral)	0,000		0,355
	N	300	300	300
	Correlación de Pearson	-0,036	-0,054	1
Perfil Profesional	Sig. (bilateral)	0,534	0,355	
	N	300	300	300

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La pertinencia del estudio radica en la medición de variables de riesgo y protección en dos momentos críticos de la pandemia por COVID-19, lo cual permite apreciar el estado de salud mental de un sector de la población afectado de forma particular: los y las docentes. Al mismo tiempo vislumbrar en las evidencias, la pertinencia de medidas de acompañamiento pedagógico y psicológico a la comunidad educativa dentro de las políticas públicas aplicadas al retorno a la presencialidad o a la adopción de una modalidad mixta educativa.

Se destacan los principales resultados y sus conclusiones. En referencia a las propiedades psicométricas (validez y confiabilidad) del instrumento empleado, se obtuvo el índice de confiabilidad con el cálculo de Alpha de Cronbach de las tres escalas de: Perfil Profesional y Laboral, la Escala de Comportamientos de Riesgo y Resiliencia y la Escala de Comportamientos Autoeficaces y de Afrontamiento, conforme los indicadores de George, et al., (2003), los valores logrados corresponden a índices de medición de categoría aceptable.

Se identificó y describió el perfil sociodemográfico de los docentes encuestados a través de la estadística descriptiva e inferencial, según los datos aportados por los participantes en las variables evaluadas. En el perfil profesional y laboral de los docentes, se percibe un mayor malestar y pesimismo en cuanto a su desempeño y labor educativa ($M=44,45$) en relación con el periodo anterior ($M=43,40$). A su vez, una preocupante disminución del acatamiento a las medidas de cuidado y de higiene ($M=23,75$).

El insuficiente desarrollo de estrategias de afrontamiento y conductas resilientes en el docente deriva en mayores dificultades para llevar a cabo su tarea en el retorno a la nueva normalidad, y se exponen a riesgos de rebrotes y nuevos contagios. A nivel emocional, se ven sobrepasados, y han tomado decisiones con base en su pobre experiencia, y escasa capacitación, enfrentando un desgaste emocional y cognitivo aún más marcado durante la 2ª Ola de COVID-19 llegando incluso a afectar los vínculos familiares, no sentido en la 1ª Ola.

De la descripción de conductas de riesgo, protección, autoeficacia y afrontamiento, se evidencia que los comportamientos de riesgo aumentaron. Actos como fumar, consumir alcohol

y drogas de prescripción médica alcanzan una alta frecuencia versus el periodo anterior. Los docentes tratan de mantener un estilo de vida saludable, pero con menor éxito.

En relación con las conductas autoeficaces, se percibe que las mismas son más limitadas. Los docentes no se encuentran igual de optimistas que el 1er año de pandemia, y solo en ciertas ocasiones consiguen permanecer estables para seguir trabajando. Los resultados del estudio sitúan en un alto y mejor porcentaje a las mujeres, al presentar estas, mayoritariamente, comportamientos autoeficaces y de afrontamiento funcionales en comparación con los hombres.

Según el corte de tiempo (1ª. y 2ª. Ola), en las comparaciones se registra, primero, que, el riesgo de permanencia en la categoría laboral, la carga horaria aumentada, los procesos burocráticos y la excesiva virtualización se mantuvieron, sin mayores cambios. Mientras tanto, los docentes debieron costear por motus propio la adquisición de aparatos electrónicos para cumplir con su labor, con escasa asesoría y facilitación de materiales por parte de sus instituciones.

En segundo lugar, en relación con el nivel de desinformación, esto aumentó, ya que, en comparación con la 1ª ola, en la 2ª ola, los docentes eligen deliberadamente no informarse sobre el COVID-19, salvo excepciones para la información brindada por fuentes gubernamentales. Aunque siguen afirmando que las medidas restrictivas son eficaces contra el virus, éstas son acatadas solo ocasionalmente. Los docentes expresan que, una vez finalizada la pandemia, es posible que renuncien a tales medidas.

En tercer lugar, uno de los principales problemas sigue siendo la falta de cobertura en capacitación en TIC que, en comparación a la 1ª Ola, disminuyó en la 2da. Los docentes siguen precisando de acompañamiento en TIC para ejercer sus funciones, pero se encuentran poco atendidos por sus instituciones. Además, perciben al estudiantado desmotivado para adoptar las modalidades sincrónicas y diacrónicas en sus procesos de enseñanza aprendizaje en caso de que estas deban permanecer.

En cuarto lugar, en esta 2ª Ola, las dificultades económicas de los docentes disminuyeron al no tener gastos desmesurados en la compra de nuevos aparatos tecnológicos como en la 1ª Ola. Sin embargo, aumentó la cantidad de trabajos fuera de la docencia, para ser ésta una fuente de soporte económico ante la crisis, y la pérdida del poder adquisitivo.

Concluyendo, parafraseamos a Dussel (2020), esta situación que estamos viviendo es una oportunidad para repensar la escuela, se puede afirmar que los resultados de este estudio abren un abanico de reflexión y aprendizaje, para planear a futuro una modalidad híbrida apropiada.

Por otra parte, es importante que se tengan en cuenta las necesidades de apoyo a docentes y directivos escolares como lo sugiere el informe COVID-19 de la CEPAL- UNESCO (2020), evitando la sobrecarga de trabajo para actividades intrascendentes, facilitando espacios para intercambiar experiencias de situaciones fallidas y exitosas, de manera a brindar respuestas pedagógicas contextualizadas y flexibles, buscando de esta manera lograr el equilibrio entre la autonomía y el ofrecimiento de apoyo, aspectos éstos relacionados con la psicología de la salud, positiva y medioambiental en el que se sustenta esta investigación.

Para finalizar, se reconocen ciertas limitaciones. Quizás la más relevante sea que muchas de las reflexiones que hemos realizado tengan que hacerse desde el análisis de una muestra mucho más amplia. Otra limitación se refiere al instrumento utilizado, ya que para futuros trabajos requerirá de ajustes para alcanzar mejores valores en el perfil psicométrico del mismo.

Frente a la información analizada, las sugerencias se basan en la elaboración de estrategias y acciones específicas para promover procesos de autoeficacia en los docentes y las comunidades educativas. Atendiendo a que resulta ser un factor que favorece la resiliencia en tiempos de crisis como la pandemia por COVID-19, es fundamental invertir en el apoyo pedagógico y psicológico.

Asimismo, es importante la promoción de programas de atención psicológica especializada para facilitar la resiliencia y aliviar el sufrimiento psicológico, así como también la necesidad de invertir en recursos, tiempo y apoyo para generar competencias digitales en el manejo de herramientas para que los docentes puedan desarrollar sus clases en armonía y que éstas realmente sean aprovechadas por los estudiantes.

REFERENCIAS

- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos sociales*. Martínez Roca.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of Control*. Freeman.
- Bernard, B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Francisco, CA: West Ed Regional Educational Laboratory.
- Blanco, M. y Blanco, M. (2021). Bienestar emocional y aprendizaje significativo a través de las TIC en tiempos de pandemia. *CIENCIA UNEMI*, 14(36), 21-33. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol14iss36.2021pp21-33p>
- Brooks, S., Webster, R., Smith, L., Woodland, L., Wessely S., Greenberg, N. y Rubin, G.J. (2020). The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *Lancet*, 395, 912-920.

Canese, V., Mereles, J. I. y Amarilla, J. (2021). Perspectivas de docentes y gestores educativos ante las medidas adoptadas en Paraguay debido al covid-19. *South Florida Journal of Development*, 2(2), 2156-2172.

Carreño, L., Caviativa, Y., Chavez, Chaves, V., Galvis, G., Ospina, P., Vásquez, A. y Vera, V. (2021). Tensiones y realidades de los docentes universitarios frente a la pandemia Covid-19. *European Journal of Health Research*, 7(1), 1-13.

Casali, A., y Torres, D. (2021). Impacto del COVID-19 en docentes universitarios argentinos: cambio de prácticas, dificultades y aumento del estrés. *TE & ET*.

Celis, R. y Vargas, C. (2005). Estilo de vida y conductas de riesgo. *Sinéctica*, 25, 108 113. Recuperado de: <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/276/269>.

CEPAL, N. (2020). La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/45904-la-educacion-tiempos-la-pandemia-covid-19>

Coppari N., Bagnoli L., González H., Maidana P., Montiel N. y Ortiz A (2020) El día después: impacto del COVID-19 en los docentes y su labor educativa. p.103. Libro de Memorias del Congreso Virtual de la Sociedad Interamericana de Psicología: Aportes de la Psicología ante la COVID-19. Primera edición, San Juan, Puerto Rico © Sociedad Interamericana Psicología y Universidad Carlos Albizu. ISBN: 978-1-7361872-0-3

De la Serna, J. (2020). Aspectos psicológicos del Covid-19. La Rioja: Editorial Tektime. ISBN: 978 88 35404484
https://www.researchgate.net/publication/340536973_Aspectos_Psicologicos_del_COVID-19
 De Luca, M. (2020). Las aulas virtuales en la formación docente como estrategia de continuidad pedagógica en tiempos de pandemia. Usos y paradojas. *Análisis Carolina*, 33,1-12. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7439302>

Deutsche W. (2020). OMS: el impacto psicológico del COVID-19 en la sociedad no debe ser ignorado | DW | 26.03.2020. DW.COM. <https://www.dw.com/es/oms-el-impacto-psicol%C3%B3gico-del-covid-19-en-la-sociedad-no-debe-ser-ignorado/a-52925095>

Dussel, I. (2020). La formación docente y los desafíos de la pandemia. *Revista Científica EFI-DGES*. Volumen, 6(10), 11-25.

Encuesta Permanente de Hogares (2017) <https://www.ine.gov.py/publication-single.php?codec=NDI=>

Fernández Ballesteros, R. (1995). Evaluación de Programas; Una Guía Práctica en Ámbitos Sociales, Educativos y de Salud. Ed. Síntesis.

George, D., y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide And reference*.11.0 update. (4th ed). Boston: Allyn y Bacon.

González de Caballero, G. K., Picon, G. A., & Paredes Sánchez, J. N. (2021). Desempeño y formación docente en competencias digitales en clases no presenciales durante la pandemia COVID-19. *Arandu UTIC*, 8(1), 139–153. Recuperado a partir de <http://www.utic.edu.py/revista.ojs/index.php/revistas/article/view/129>

Grembowski, D., Patrick, D., Diehr, P., Durham, M., Beresford, S. H., Kay, E. y Hecht, J. (1993). Self-efficacy and health behavior among older adults. *Journal of Health and Social Behavior*, 34, 89-104

Gurdasani, D., Alwan, N. A., Greenhalgh, T., Hyde, Z., Johnson, L., McKee, M... y Ziauddeen, H. (2021). School reopening without robust COVID-19 mitigation risks accelerating the pandemic. *TheLancet*, 397(10280), 1177-1178.

Hernández Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. B. (2014). *Metodología de la investigación* (6 ed.). Mc Graw Hill.

Holguin-Alvarez, J., Rojas, M., Romero-Hermoza, R., Ledesma-Pérez, F., y Cruz-Montero, J. (2021). Competencias digitales y resiliencia: una revisión teórica enfocada en el profesorado. *Apuntes Universitarios*, 11(4), 269-295.

Kumpfer, K. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. En M. D. Glantz y J. L. Johnson (Eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). Kluwer Academic/Plenum Publishers.

Lazarus, R. y Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer.

Lessler J, Grabowski MK, Grantz KH., Badillo-Goicoechea, E., Metcalf C. J. E., Lupton-Smith, C., Azman, A. S. y Stuart, E. A. (2021). COVID-19 risk and in-person schooling. *MedRxiv*; published online March 1. <https://doi.org/10.1101/2021.02.27.21252597>

Ludovico, F., Molon, J., Franco, S. y Barcellos, P. (2020). COVID-19: desafios dos docentes nalinha de frente da educação. *Interfaces científicas: educação*. Aracaju, SE. Vol. 10, n. 1 (2020), p.[58-74].

Macaya, B. P., Aranda, G. F., & Aranda, F. (2020). Cuidado y autocuidado en el personal de salud: enfrentando la pandemia COVID-19. *RevChilAnest [Internet]*, 49(3), 356-62.

Manciaux, M., Vanistendael, S., Lecomte, J., Cyrulink, B. (2003). La resiliencia: estado de la cuestión. En Manciaux, M. (comp) *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Barcelona. España: Gedisa.

Meo, A. I., y Dabenigno, V. (2021). Teletrabajo docente durante el confinamiento por COVID19 en Argentina. Condiciones materiales y perspectivas sobre la carga de trabajo, la responsabilidad social y la toma de decisiones. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 14(1), 103-127.

Mereles, J., y Canese, V. (2021, febrero 5). Acceso a las TIC de los principales actores educativos en Paraguay en tiempos de pandemia. *La Saeta Universitaria Académica y de Investigación*, 9(2), 1-14. Recuperado a partir de <https://www.unae.edu.py/ojs/index.php/saetauniversitaria/article/view/237>

Ministerio de Educación y Ciencias. (2018). *Educación en Paraguay. Hallazgos de la experiencia en PISA para el Desarrollo*.

[https://www.google.com/search?q=Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+y+Ciencias+\(2018\).+Educaci%C3%B3n+en+Paraguay.+Hallazgos+de+la+experiencia+en+PISA](https://www.google.com/search?q=Ministerio+de+Educaci%C3%B3n+y+Ciencias+(2018).+Educaci%C3%B3n+en+Paraguay.+Hallazgos+de+la+experiencia+en+PISA)

Moreno, A., Pérez, J., Duque, S. y Gómez, J. (2021). Tecnoestrés laboral derivado de la virtualidad obligatoria por prevención del Covid-19 en docentes universitarios de Medellín (Colombia). *Trabalho (En) Cena*, e021003-e021003.

Moreno B., Báez C. Factores y riesgos psicosociales: formas, consecuencias, medidas y buenas prácticas. Madrid: UAM. [Internet]; 2010. Recuperado en: <http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/PUBLICACIONES%20PROFESIONALES/factores%20riesgos%20psico.pdf>

National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2018). *How People Learn II: Learners, Contexts, and Cultures*. Washington, DC. <https://nap.nationalacademies.org/catalog/24783/how-people-learn-ii-learners-contexts-and-cultures>

OMS. (25 de junio de 2020). Brote de enfermedad por coronavirus (COVID-19). <https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019>

OPS, (2020) Revista Panamericana de Salud Pública. Número especial sobre infodemiología y manejo de la infodemia en la era de la interdependencia digital: convocatoria de artículos. [Internet, 10/012021]. Disponible en: <https://tinyurl.com/u9bt4zes>

OPS (2020). Informes de situación de la COVID-19. <https://www.paho.org/es/tag/informes-situacion-covid-19>

Oros, L., Rubilar, N. y Chemisquy, S. (2020). Estresores docentes en tiempos de pandemia: un instrumento para su exploración. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*, 54(3), 421-422.

Quispe, F. y Curo, G. (2020). Impacto psicológico del covid-19 en la docencia de la Educación Básica Regular. *Alpha Centauri*, 1(2), 30-41.

Ribeiro, A. y Pena, S. (2020). Impacto na saúde de docentes e discentes em tempos de pandemia de covid-19 *impactonthehealth of teachers and students in Covid-19 pandemic times impacto en la salud de profesores y estudiantes en tiempos*. *Revista Educaçãoem Foco*, 1 (1)

Robinet, A. y Pérez, M. (2020). Estrés en los docentes en tiempos de pandemia Covid-19. *Polo del Conocimiento*, 5(12), 637-653.

Román, F., Forés Miravalles, A., Calandri, I. L., Gautreaux, R., Antúnez, A., Ordhei, D., y Allegri, R. F. (2021). Resiliencia de docentes en distanciamiento social preventivo obligatorio durante la pandemia de COVID-19.

Salvo, S. y Cisternas, P. (2021). Compromiso e influencia del equipo directivo desde la resiliencia socioeducativa. *Revista electrónica de investigación educativa*, 23.

Sansinenea, E., Gil de Montes, L., Agirrezabal, A., Larrañaga, M., Ortiz, G., Valencia, J. F., Fuster, M. J. (2008) Autoconcordancia y autoeficacia en los objetivos personales: ¿Cuál es su aportación al bienestar? *Anales de Psicología*, 24 (1), 121-128.

Singer M, Bulled N, Ostrach B, Mendenhall E. (2017) Syndemics and the biosocial conception of health. *The Lancet*. 389:941-950

Ungar M, Theron L. (2020). Resilience and mental health: how multisystemic processes contribute to positive outcomes. *The Lancet. Psychiatry*. 7(5), 441-448.

Valiante, G. (2000) Writing Self-efficacy and gender orientation: A developmental perspective, a dissertation proposal. Atlanta: Emory University.

Wulff, K., Donato, D. y Lurie, N. (2015). What is health resilience and how can we build it? *Annual Review of Public Health*, 36, 361-374.

<https://www.mspbs.gov.py/portal/20535/primer-caso-del-nuevo-coronavirus-en-el-paraguay.html>

<https://www.who.int/es/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/advice-for-public/q-a-coronaviruses>

<https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-51713166>

<https://www.infobae.com/politica/2020/03/12/coronavirus-el-gobierno-decreto-la-emergencia-sanitaria-en-toda-la-argentina-por-el-plazo-de-un-ano/>

https://www.paho.org/par/index.php?option=com_content&view=article&id=2377:el-gobierno-paraguayo-toma-medidas-mas-drasticas-para-mitigar-circulacion-del-covid-20&Itemid=258

<http://www.bacn.gov.py/leyes-paraguayas/9156/ley-n-6524-declara-estado-de-emergencia-en-todo-el-territorio-de-la-republica-del-paraguay-ante-la-pandemia-declarada-por-la-organizacion-mundial-de-la-salud-a-causa-del-covid-19-o-coronavirus-y-se-establecen-medidas-administrativas-fiscales-y-financieras>

USO DE TIC E FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM UMA UNIVERSIDADE PÚBLICA NA ARGENTINA

Ana Borgobello

Melisa Mandolesi

Andrea Espinosa

INTRODUÇÃO

Na Argentina, desde os tempos da Reforma de 1918, foram lançadas as bases da educação superior universitária, entendendo-a como um direito num contexto de lutas com mais de 100 anos de história. Refira-se que a compreensão do ensino superior como um direito tem implicado o acesso irrestrito sem provas de ingresso e a luta sustentada por uma educação que inclua pessoas dos setores mais populares no acesso de forma gratuita e baseada num compromisso político dos claustros docentes, de estudantes, formados e pessoal administrativo em termos de integração interna democrática e conformando instâncias de cogoverno que permitem estabelecer os destinos da própria universidade na busca de coerência com a história que ela comporta.

A pandemia foi um momento histórico que determinou não só desafios em termos de crise, mas também em termos de possibilidades. No nível local, por exemplo, abriu a possibilidade de fazer efetiva a tão falada e também atrasada incorporação massiva de tecnologias digitais no ensino universitário (Borgobello e Espinosa, 2021). No entanto, entendemos que a maior inovação nestes tempos se desenvolveu em torno do encontro genuíno entre professores ao redor da preocupação sob que e como ensinar num cenário de mudança que minou momentaneamente os próprios fundamentos do que entendíamos como ensino (Mandolesi e Borgobello, 2022). Talvez o maior impacto da pandemia no futuro seja a sensibilização como comunidade, a geração de espaços formativos que nos permitam pensar-nos como uma universidade além dos conteúdos específicos sobre os quais seja esta ou aquela formação.

Nesse sentido, e há mais de uma década, quem atualmente integramos a Área de Pesquisa do Instituto *IRICE-CONICET/UNR “Problemáticas Contemporáneas en Educación Superior”* (Problemas Contemporâneos na Educação Superior), entendemos que a formação de professores não implica apenas o desenvolvimento de habilidades técnicas, mas bem elas integram-se num conjunto de debates que incluem conflitos, lutas de interesses, descolonização,

construção da docência como ofício, debates sobre ingresso e permanência, acessibilidade, entre outros (Borgobello et al., 2022; Pierella e Borgobello, 2021; Pierella et al., 2020, 2022).

A atual apresentação se centra em tempos de ensino remoto em emergência (ERE). Assim foi chamado a educação em pandemia onde o ensino era ministrado com os recursos disponíveis em uma estrutura caracterizada pela improvisação inicial que gradualmente deu origem à mais certa organização de espaços pedagógicos (Borgobello et al., 2022). Essa denominação buscou diferenciar o ERE das tradições de educação a distância (EaD) que há décadas mantêm certas características como pré-requisitos, tais são o planejamento detalhado, a necessidade de conectividade e dispositivos adequados, e a interatividade e autonomia do estudante como modelo.

A universidade na qual o estudo foi realizado, a *Universidad Nacional de Rosario* (UNR), localizada no centro do país, tinha mais de 80.000 estudantes no momento do início da virtualização forçada (Iriarte et al., 2020) e contava com escasso uso dos espaços virtuais nos processos de ensino e aprendizagem até o início do isolamento preventivo e obrigatório; o que causou dificuldades na adaptação dos docentes e dos estudantes, principalmente daqueles que ingressaram durante a pandemia (Borgobello et al., 2019; Brun et al., 2022; Pierella et al., 2022; Prados et al., 2022). Vale destacar pelo menos dois dados históricos que foram relevantes e que permitiram uma rápida reação institucional para dar continuidade ao trabalho docente em tempos de pandemia. A inauguração do campus virtual datava de 2008 -então havia pessoal, ainda que escasso na crise, para trabalhar com a virtualização- e já havia começado em dezembro de 2019 o funcionamento da Comissão SIED (Sistema Institucional de Educação a Distância) que integrava representantes de todas as unidades acadêmicas -ou seja, apenas três meses antes do isolamento obrigatório decretado pela Presidência da Nação (Borgobello e Espinosa, 2021; Borgobello et al., 2019; Lovey et al., 2021). Apesar disso, como aconteceu na maior parte da educação no mundo, a instituição não estava suficientemente preparada para enfrentar a crise, o que exigiu uma pronta reação em termos de adaptação tecnológica e formação de recursos humanos para enfrenta-la. Essa reação levou a mudanças no nível organizacional que provavelmente levarão anos para serem institucionalizadas em toda a sua magnitude.

Desde o exposto, apresentam-se aqui os resultados obtidos com a construção de um instrumento ad hoc aplicado em um treinamento vinculado às ferramentas específicas na plataforma Moodle do campus virtual institucional no segundo ano de restrição ao presencial, isto é, em 2021. O instrumento buscou reconhecer o uso específico das ferramentas que estavam disponíveis no campus virtual e, além disso, problematizar e discutir as implicações do ensino

com tecnologias pensando em acessibilidade, conectividade, dispositivos e direito ao ensino superior. Portanto, o instrumento tinha um duplo objetivo: pedagógico e científico. Procurou-se recolher dados que permitissem conhecer o grupo de professores que participou na capacitação para adequar ao grupo o conteúdo específico com o qual trabalharíamos, discutindo habilidades requeridas e aspetos relativos com a acessibilidade em consonância com o direito ao ensino superior.

A pandemia teve um impacto significativo no uso dos espaços virtuais de ensino e aprendizagem nas universidades, principalmente naquelas que pareciam resistir. Com base nesta afirmação, defendemos a necessidade de estudos situados que permitam descobrir e pôr em debate o impacto concreto que os tempos de virtualização forçada tiveram na realidade universitária desde uma posição teórico-metodológica que se centra em compreender uma realidade em mudança (Achilli, 2005) que se apresenta como conflituosa e diversa. A partir da Psicologia Cultural brunneriana e nessa posição, defendemos a necessidade de estudos multi-métodos na construção de dados que suscitem sucessivas aproximações para a compreensão de uma realidade que, como foi dito, se apresenta como fragmentada e, muitas vezes, até contraditória (Borgobello, 2018).

MATERIALES Y MÉTODOS

Este estudo faz parte de uma pesquisa mais ampla sobre a interação sociocognitiva em ambientes virtuais e a incorporação de tecnologias digitais no ensino superior. A partir de uma capacitação dirigida a professores universitários, gerou-se um instrumento que foi respondido voluntariamente por um grande número de professores. O objetivo do instrumento foi analisar aspectos relacionados ao conhecimento, uso, opiniões e implicações do uso das ferramentas da plataforma Moodle em uma universidade pública do centro da Argentina.

O instrumento continha perguntas sóciodemográficas (como unidade acadêmica onde ensinava e idade); utilização das ferramentas disponíveis no Moodle no momento do estudo; manifestação de conhecimento ou não da maioria dos recursos e atividades que o Moodle apresentava (todos mencionados nas perguntas anteriores); graus de concordância com um conjunto de afirmações extraídas de treinamentos anteriores (respostas possíveis: concordo, nem concordo nem discordo e discordo); e por fim, uma última questão aberta opcional sobre o que gostaria de aprender ou aprofundar no espaço formativo.

O contexto em que a formação foi desenvolvida foi o segundo semestre do segundo ano da pandemia em que a grande maioria das atividades da universidade ainda eram

virtualizadas. O treinamento foi realizado de forma totalmente remota por meio de encontros síncronos de duas horas e interação em uma sala de aula virtual no campus da universidade. Tanto a formação como a resposta ao questionário foram voluntárias. O formulário de respostas contava com consentimento quanto à utilização acadêmica e científica das respostas obtidas e foi garantido o anonimato na produção dos dados. Uma vez que a formação era opcional, assume-se que os participantes tiveram uma elevada motivação relativamente à utilização de espaços virtuais para serem utilizados nos processos de ensino e aprendizagem.

A amostra foi constituída por 316 docentes das diferentes unidades académicas com idade média de 45,9 anos. A Tabela 1 tem a distribuição etária da amostra por faixas de idade.

Tabla 1 – Distribución de la muestra en rangos de edad

rango	N	%
25-30	12	3,80
31-35	33	10,44
36-40	43	13,61
41-45	71	22,47
46-50	49	15,51
51-55	61	19,30
56-60	31	9,81
61+	16	5,06
	316	100

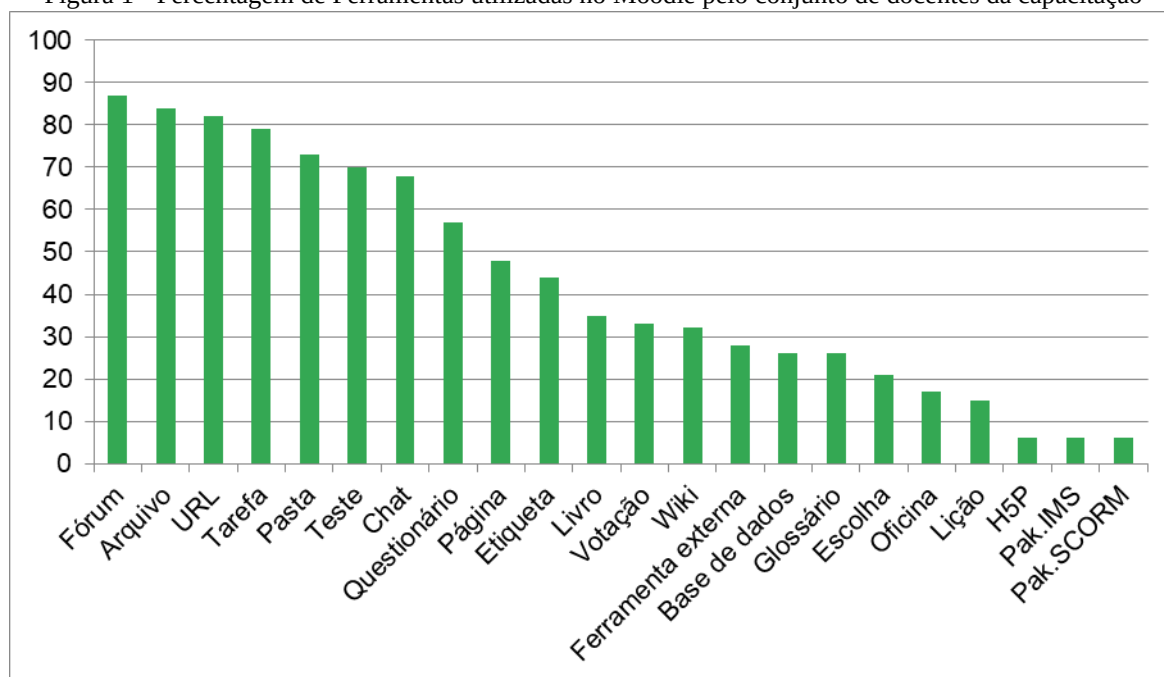
Foi realizada uma análise descritiva dos dados selecionados como mais relevantes dos debates atuais sobre o uso das TIC no ensino superior: ferramentas Moodle utilizadas pelo conjunto de professores e ferramentas médias em relação às faixas etárias. Também foi realizado um estudo exploratório multivariado com SPADv56n (Moscoloni, 2011) com uma seleção de variáveis ativas (conhecimento e uso de ferramentas Moodle) e variáveis ilustrativas (pertencimento institucional à Faculdade, idade e graus de concordância quanto às afirmações sobre usos de tecnologia no ensino). Finalmente, é apresentada uma análise estatística descritiva com frequências e porcentagens quanto aos graus de concordância com o referido a um conjunto de afirmações obtidas em espaços de formação anteriores. Por questões de extensão do texto, não são analisadas as respostas à pergunta aberta final do questionário sobre o que gostaria de aprender ou aprofundar nesta capacitação, no entanto estas respostas foram muito úteis para o desenho pedagógico da formação ministrada.

RESULTADOS

USO GERAL DE FERRAMENTAS

Começamos mostrando a diversidade de ferramentas utilizadas no Moodle uma vez atravessado o primeiro ano da pandemia. Encontramos que as ferramentas mais utilizadas foram àquelas consideradas pela equipe docente da capacitação como as de mais frequente uso na plataforma ainda antes do isolamento. Uma porcentagem perto da totalidade dos docentes utilizava fórum (87%, n=274), arquivo (84%, n=264), URL (82%, n=259) e tarefa (79%, n=249). No outro extremo da Figura 1 encontramos aquelas ferramentas que são as últimas incorporações do Moodle na versão utilizada pela universidade e que requerem mais tempo de configuração e desenho: (6% da turma nos três casos, n=19).

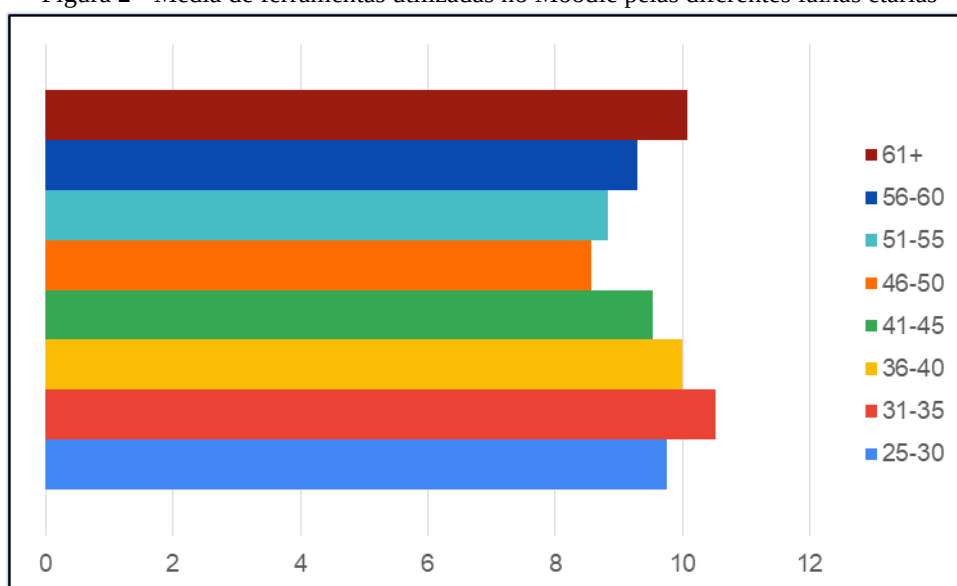
Figura 1 - Porcentagem de Ferramentas utilizadas no Moodle pelo conjunto de docentes da capacitação



ANALISE DO USO DA QUANTIDADE DE FERRAMENTAS UTILIZADAS DE ACORDO COM A IDADE DOS DOCENTES

Seguido apresentamos os resultados da idade de quem participou na formação relativizada ao número de ferramentas que cada professor utilizou no Moodle. Como pode ser observada na Figura 2, a faixa etária que apresentou maior número médio de ferramentas conhecidas e utilizadas, foi de 31 a 35 anos (média: 10,52), enquanto a segunda foi a que incluiu os professores mais antigos, ou seja, quem tinham 61 anos ou mais (média: 10,06). Sinteticamente, em nossos dados, a idade não está relacionada ao número de ferramentas que são usadas e conhecidas.

Figura 2 - Média de ferramentas utilizadas no Moodle pelas diferentes faixas etárias

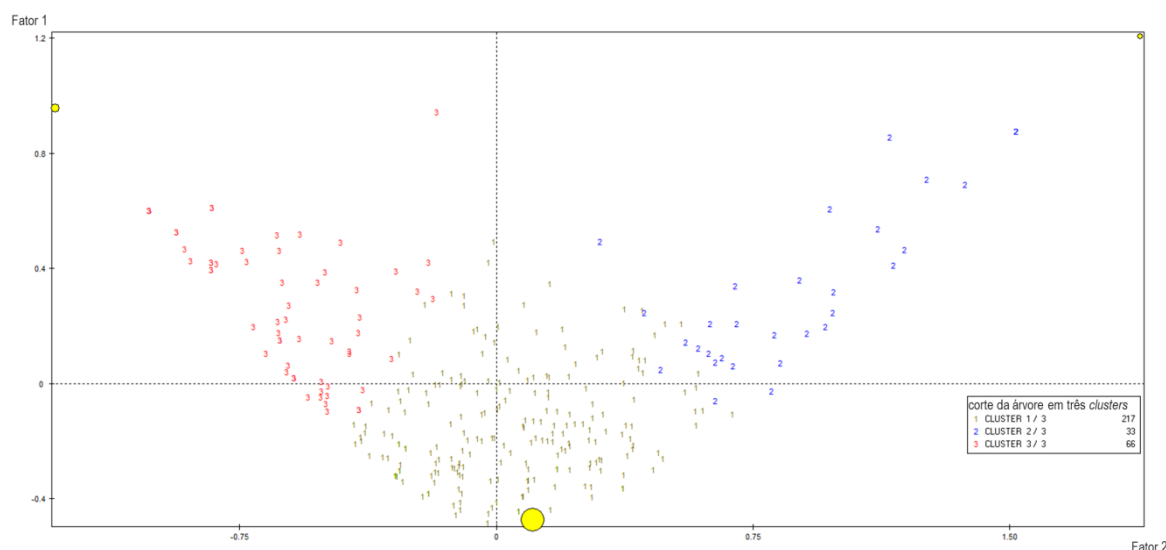


ANÁLISE DOS PERFIS DOS PROFESSORES DE ACORDO COM AS RESPOSTAS DADAS

A terceira análise realizada assentou na construção de perfis, a partir da ideia de reconhecer quais eram os mais frequentes e pensar em alternativas relacionadas com a formação.

O primeiro dado interessante o constitui as características do fator no eixo horizontal (Figura 3) que reuniu a maior diferenciação dos dados opôs às variáveis ativas ligadas ao uso de ferramentas. Num dos extremos encontravam-se os que responderam que não utilizavam ferramentas (primeiro *test-value* -10,49; *weight* 135) contrapondo-se aos que utilizavam e conheciam as ferramentas (-7,99; 167). Quanto às variáveis ilustrativas, os representantes de uma das unidades académicas que tinham plataformas alternativas ao Moodle (-3,28; 22) ficaram num extremo, à frente de uma unidade académica que tinha formação interna relevante somada à que a universidade disponibilizava (4,55; 33). Além disso, as respostas daqueles que estavam inseguros sobre continuar usando o campus virtual quando voltassem para a presencialidade (-3,25; 37) foram confrontadas com aqueles que afirmaram que o continuariam utilizando (3,25; 275). Adicionalmente, ao extremo do fator 1, agruparam-se aqueles que afirmaram que a própria tecnologia gerava desigualdades (-2,04; 89) contra os que discordaram dessa afirmação (3,25; 275), encontrando respostas que mostravam concordância com que na plataforma é importante cumprimentar e usar o nome próprio das pessoas (2,20; 245) e discordaram com que o uso das TIC exige mais tempo dedicado ao ensino (2,59; 23).

Figura 3 – Distribuição dos três clusters



O Cluster 1, que denominamos *Uso de recursos e atividades habituais*, está no centro da Figura 3 e representa o maior percentual de professores da amostra (n=217, 68,67%). Conforme pode ser observado na Tabela 2, que ilustra as principais categorias de acordo com as respostas obtidas no questionário, utilizaram URL, Arquivos e Páginas dentro dos recursos disponíveis no Moodle; e Tarefas e Fóruns entre as atividades do campus. Sinteticamente, caracterizam-se pelo uso de recursos e atividades usuais com desenho mais simples no Moodle e por não terem utilizado os mais inovadores dados na última atualização (como H5P) ou configurações mais complexas (como Lição ou Pacote Scorm). Nos resultados se destaca o aparecimento de uma unidade acadêmica de ciências sociais que tinha espaços de formação próprios somados à formação ministrada pela universidade.

Tabela 2 – Categorias do Cluster 1 *Uso de recursos e atividades habituais*

Categoria	Test-value	Histograma
URL sim	8,47	*****
Arquivo sim	7,66	*****
Tarefa sim	7,05	*****
Pasta sim	7,02	*****
PScorm não	4,69	*****
IMS não	4,18	*****
Fórum sim	4,05	*****
Página sim	3,62	*****
UA 11	3,23	*****
Oficina não	3,20	*****
H5P não	2,94	*****
Teste não	2,90	*****
Chat sim	2,88	*****
Lição não	2,59	*****

Este segundo agrupamento reuniu aqueles que tinham *Ampla conhecimento e uso do Moodle* e representa, ao mesmo tempo, o menor grupo da amostra (n=33; 10,44%). Como pode ser visto nas categorias destacadas na Tabela 3, as ferramentas características são as adicionadas na última atualização do campus então recente (como H5P); as mais antigas, mas complexas de configurar (como Pacote Scorm e Oficina); ou mais raramente usadas (como Escolha). Além disso, também mencionaram que utilizaram muitas das ferramentas presentes no cluster 1 (Página, Arquivo, entre outras). Neste cluster, ao contrário dos outros dois, não se destacou nenhuma das unidades acadêmicas pertencentes aos docentes que participaram na formação.

Tabela 3 – Categorias do Cluster 2 *Ampla conhecimento e uso do Moodle*

Categoria	Test-value	Histograma
Pscorm sim	7,80	*****
Escolha sim	7,45	*****
Oficina sim	7,41	*****
IMS sim	7,27	*****
Lição sim	7,20	*****
Etiqueta sim	6,27	*****
Glossário sim	6,27	*****
Ferramenta externa sim	5,91	*****
Questionário sim	5,84	*****
Base de dados sim	5,77	*****
Livro sim	5,65	*****
H5P sim	5,30	*****
Wiki sim	4,96	*****
Conhecimento da maioria das ferramentas	4,54	*****
Votação sim	4,45	*****
Página sim	3,65	*****
Tarefa sim	3,50	*****
Chat sim	3,47	*****
Teste sim	3,25	*****
Arquivo sim	2,90	*****
Pasta sim	2,87	*****
URL sim	2,37	*****

O último cluster caracterizou-se pela baixa utilização do Moodle e representou o 20,89% (n=66) dos professores que realizaram a formação em ambientes virtuais. Como eles próprios reconhecem (ver Tabela 4), este grupo de professores é o que menos conhecia e utilizava o Moodle e até duvidava se continuaria ou não a utilizar o campus após da pandemia. Dentre os resultados, destaca-se o surgimento de duas unidades acadêmicas. A primeira delas,

contava com plataforma própria paralela à da universidade diferente de Moodle e, a segunda, se caracterizava por uma ênfase na formação profissional independente baseada nas práticas que parece não houver podido adaptasse suficientemente a os processos de virtualização. Em os dois casos, não houve formação específica para essas unidades acadêmicas, contando apenas com aquelas disponíveis na universidade.

Tabela 4 – Categorias do Cluster 3 *Baixo uso do Moodle*

Categoria	Test-value	Histograma
URL não	10,75	*****
Arquivo não	10,06	*****
Tarea não	9,90	*****
Pasta não	9,85	*****
Etiqueta não	7,77	*****
Página não	7,38	*****
Questionário não	6,58	*****
Desconhecimento da maioria das ferramentas	6,27	*****
Chat não	5,66	*****
Fórum não	5,59	*****
Ferramenta externa não	5,58	*****
Teste não	5,51	*****
Livro não	5,22	*****
Votação não	4,79	*****
Wiki não	4,26	*****
Escolha não	3,95	*****
Glossário não	3,93	*****
Lição não	3,73	*****
Base de dados não	3,66	*****
UA 01	3,42	*****
Oficina não	2,75	*****
Dúvida se continuará a usar o campus	2,37	*****
UA 12	2,35	*****

CONCORDÂNCIA COM AFIRMAÇÕES CONTROVÉRSIAS APRESENTADAS

Na Figura 4, pode ser visto que a afirmação “*Tecnologia cria desigualdade*” foi a que mais discordância gerou (n=80; 25,3% da mostra). Esta mesma afirmação apresentou um alto grau de respostas “*Nem concordo nem discordo*” (n=147; 46,5%). Superando amplamente, ao somar essas duas respostas aos acordos (n=89; 28,2%).

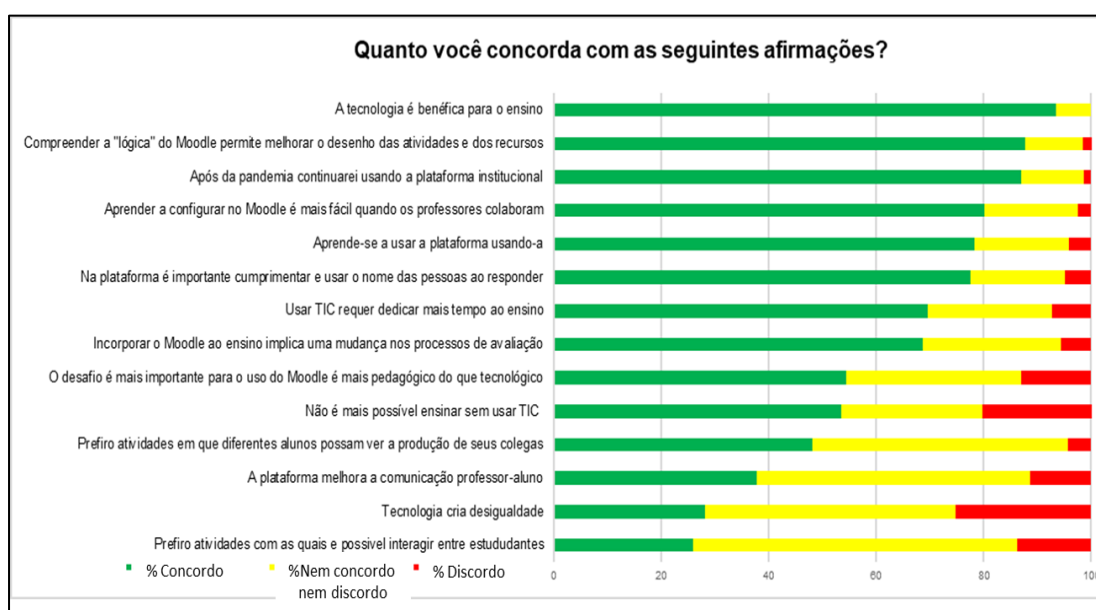
Em quanto as preferências de ferramentas, “*Prefiro atividades com as quais é possível interagir entre estudantes (como Fórum) mais das que não é possível (como Tarefa)*” foi

sinalada a que mais dúvidas gerou (n=191; 60,4%), obtendo só um 25,9% de concordância (n=82).

Relacionado com a comunicação, um 37,7% (n=119) do conjunto de docentes pensou que “A plataforma melhora a comunicação professor-aluno”, mas um 50,9% (n=161) teve dúvidas sob se a plataforma melhora o não melhora a comunicação.

Sob o uso de TIC no ensino, “Não é mais possível ensinar sem usar TIC” teve o segundo lugar nas sumas de discordâncias (n=64; 20,3%), mas também teve um alto nível de concordância (n=169; 53,5%).

Figura 4 - Graus de concordância com as afirmações apresentadas



Algumas afirmações geraram alto grau de concordância ao tempo que baixo nível de discordância. As seguintes são as mais aceitas: “Na plataforma é importante cumprimentar e usar o nome das pessoas ao responder”; “Aprende-se a usar a plataforma usando-a”; “Aprender a configurar no Moodle é mais fácil quando os professores colaboram”; “Após da pandemia continuarei usando a plataforma institucional”; “Compreender a “lógica” do Moodle permite melhorar o desenho das atividades e dos recursos”; e “A tecnologia é benéfica para o ensino”, destacando-se esta última por não ter discordância nenhuma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como a amostra foi construída com base na disponibilidade, os dados aqui construídos não pretendem generalizar-se, mas sim gerar debates em torno dos grupos reais com os quais costumamos trabalhar na formação sob tecnologias ministrada na universidade. Entendemos

como equipe de trabalho que é de extrema importância conhecer ao público do treinamento, oferecendo assim a possibilidade de trabalhar com as ferramentas adequadas às necessidades de cada turma.

Uma primeira conclusão a que podemos chegar é apresentada em um momento histórico em que costuma-se afirmar que nascer na era digital estaria associado à facilidade no uso das tecnologias. Neste estudo, a idade dos respondentes ao questionário não determinou o número de ferramentas utilizadas dentro da plataforma Moodle. Este dado está de acordo com estudos anteriores que mostraram que a idade não determinava os perfis dos professores em relação ao uso das tecnologias digitais no ensino, embora fossem caracterizados, por exemplo, por interesses temáticos particulares (Borgobello et al., 2019).

Desde os dados, é possível pensar que os contextos educacionais próximos de cada professor gerariam uma maior ou menor predisposição para o uso da plataforma. Nos *clusters* 1 e 3; *Ampla conhecimento e uso do Moodle* e *Baixo uso do Moodle* (talvez o perfil mais "tecnofóbico"); algumas unidades acadêmicas são apresentadas como típicas de cada perfil. Isto mostraria a relevância da formação específica de docentes ministrada nas Faculdades onde se desenvolvem as funções docentes. No entanto, não podemos corroborar essa conclusão com relação àqueles que tinham um uso atípico e mais amplo de recursos e atividades, que parecem não depender de um padrão disciplinar.

Um dado relevante no estudo dos perfis se baseia no fato de que o perfil majoritário apresentou conhecimento e uso das ferramentas usuais do campus. Este dado é diferente dos estudos anteriores em que apenas a metade dos professores demonstraram interesse no uso das TIC nas práticas de ensino (Borgobello et al., 2022). Um aspecto relevante na construção desses perfis aqui apresentados é que o grupo de professores participou voluntariamente da capacitação enquanto no estudo citado a amostra foi maior e mais diversa. Nesta ocasião, a motivação para o uso da plataforma deveria estar presente de antemão. No entanto, um número significativo de professores (*cluster* 3) apresentou quase nenhuma utilização desta plataforma, que é a plataforma institucional da universidade.

Relativamente às afirmações que apresentaram maiores níveis de dúvida, foram fundamentalmente as ligadas às preferências por um ou outro tipo de atividade (as que permitem ou não a interação entre pares estudantes) e a que sustenta que a plataforma melhora a comunicação professor-aluno. Estas respostas poderão estar ligadas ao contexto específico de incerteza do ensino remoto emergencial (ERE) dada a virtualização forçada do ensino em que se tentou transferir os modelos pedagógicos expositivos tradicionais para as telas dos computadores.

Em relação às afirmações e os graus de concordância com elas, a ideia do que o ensino não pode mais ser feito sem o uso das tecnologias e o fato de que as tecnologias criarem desigualdade são as afirmações que têm apresentado mais polêmica. Por um lado, dessas afirmações, a que mais concordância teve foi que a tecnologia é benéfica para o ensino. Por outro lado, a afirmação de que as tecnologias geram desigualdades foi polarizada em termos de acordos e desacordos, também com alto grau de dúvida. A esse respeito, podemos supor que essas divergências em relação às opiniões se devem ao fato de que a universidade pública argentina apresenta um corpo estudantil com altas desigualdades no acesso à tecnologia, portanto, embora a tecnologia tenha sido considerada benéfica para esse grupo de professores para a educação em geral, a realidade é que o acesso a ela é desigual e, muitos docentes parecem ser conscientes da essa situação.

REFERÊNCIAS

ACHILLI, Elena. Investigar en Antropología social: los desafíos de transmitir un oficio. Rosario: Laborde, 2005.

BORGOBELLO, Ana. Pensando la interacción en entornos virtuales desde datos empíricos: caminos entre casos y teoría. *Revista Enfoques*, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 129–158, 2018. Disponível em: <http://revistasdigitales.uniboyaca.edu.co/index.php/EFQ/article/view/280/528>

BORGOBELLO, Ana; ESPINOSA, Andrea. From research to intervention in educational context during pandemic times. *SIP Bulletin*, [S. l.], v. 107, n. December, p. 25–32, 2020.

BORGOBELLO, Ana; ESPINOSA, Andrea. Enseñanza remota de emergencia: crisis, procesos y cambios en la educación superior. In: GARO, Silvina; COSTA, Federico (eds.). *Notas de pandemia. Reflexiones, lecturas y experiencias escritas en tiempos de aislamiento social y virtualidad*. Rosario: UNR Editora, 2021. p. 29–37. <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/20523>

BORGOBELLO, Ana; MANDOLESI, Melisa; ESPINOSA, Andrea; LOVEY, Juan Pablo. Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. In: BORGOBELLO, Ana; PLATZER, Tatiana; PROENÇA, Marilene (eds.). *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Rosario: UNR Editora, 2022. p. 186–204. DOI: 10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022 0. Disponível em: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4156>

BORGOBELLO, Ana; MANDOLESI, Melisa; ESPINOSA, Andrea; SARTORI, Mariana. Uso de TIC en prácticas pedagógicas de docentes de la Facultad de Psicología de una universidad pública argentina. *Revista de Psicología*, [S. l.], v. 37, n. 1, p. 279–317, 2019. DOI: 10.18800/psico.201901.010

BRUN, Lucas Ricardo; BORGOBELLO, Ana; PRADOS, María Luz; PIERELLA, María Paula. Virtualidad en tiempos de pandemia en estudiantes de primer año de la carrera de Medicina de la Universidad Nacional de Rosario. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, [S. l.], v. 33, n. 64, p. 1–21, 2022. DOI: 10.33255/3364/1074.

IRIARTE, Alicia; CRAVINO, Ana; RANGO, Marina; ROLDÁN, Juan; MOMBRÚ RUGGIERO, Andrés. El proceso de virtualización forzoso del sistema universitario. Luces y sombras detrás de la pandemia. *Perspectivas Metodológicas*, [S. l.], v. 20, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18294/pm.2020.3290.

LOVEY, Juan Pablo; DE SETA, Damián; MANDOLES, Melisa; MAJUL, Sofía; BORGOBELLO, Ana. Experiencias docentes en relación con el uso de TIC a partir de la pandemia. *Revista IRICE*, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 95–117, 2021. Disponible en: <https://ojs.rosario-conicet.gov.ar/index.php/revistairice/>

BORGOBELLO, Ana; MANDOLES, Melisa; ESPINOSA, Andrea; LOVEY, Juan Pablo. Incorporación de tecnologías digitales en educación superior en Argentina. Resignificando datos y pensando la post-pandemia. In: BORGOBELLO, Ana; PLATZER, Tatiana; PROENÇA, Marilene (eds.). *Investigaciones e intervenciones en psicología y educación en tiempos de pandemia en América Latina*. Rosario: UNR Editora, 2022. p. 186–204. DOI: 10.30849/SIP.GTEDinvedpand2022 0. Disponible en: <https://rephip.unr.edu.ar/handle/2133/4156>

MOSCOLONI, Nora. *Las nubes de datos. Métodos para analizar la complejidad*. Rosario: UNR Editora, 2011.

PIERELLA, María Paula; BORGOBELLO, Ana. Reflexiones en el tránsito hacia la pospandemia desde experiencias estudiantiles y docentes en una universidad pública argentina. *Trayectorias Universitarias*, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1–13, 2021. DOI: 10.24215/24690090e049. Disponible en: <https://revistas.unlp.edu.ar/TrayectoriasUniversitarias/>

PIERELLA, María Paula; PERALTA, Nadia Soledad; POZZO, María Isabel. El primer año de la universidad. Condiciones de trabajo docente, modalidades de admisión y abandono estudiantil desde la perspectiva de los profesores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, [S. l.], v. 11, n. 31, p. 68–84, 2020. DOI: 10.22201/iisue.20072872e.2020.31.706.

PIERELLA, María Paula; BORGOBELLO, Ana; PRADOS, María Luz; BRUN, Lucas R. El ingreso en tiempos de pandemia desde la perspectiva de estudiantes de primero y segundo año de una universidad pública argentina. *Revista del IICE*, [S. l.], v. 51, n. 1, p. 173–189, 2022. DOI: 10.34096/iice.n51.10680.

PRADOS, María Luz; BORGOBELLO, Ana; BRUN, Lucas; PIERELLA, María Paula. Acompañamiento, vínculo pedagógico e imaginarios sobre el primer año en tiempos de virtualización forzosa desde la perspectiva de estudiantes. *Praxis Educativa*, [S. l.], v. 26, n. 2, p. 1–22, 2022. DOI: 10.19137/praxiseducativa-2022-260207.

LA BUENA EDUCACIÓN. ¿CÓMO ORGANIZARLA Y REALIZARLA?

Guillermo Arias Beatón

Laura Marisa Carnielo Calejón

María Silvia Rosa Santana

INTRODUCCIÓN

Deseamos insistir que creemos que resulta innegable, casi imposible, que haya alguien que pueda pensar en pleno siglo XXI, con todo lo que se ha dicho científica y prácticamente, que una buena y científica educación no es lo que genera y constituye un buen desarrollo emocional, intelectual, volitivo; social y cultural en el ser humano.

Hasta el andar bípedo y el acabado del desarrollo de las células nerviosas y su mielinización, están mediados, desde el nacimiento, por las influencias de los contenidos y medios culturales que recibe el niño, desde que nace, a través de las relaciones sociales, interpersonales y humanas que los progenitores realizan con él. La actividad y la comunicación que este complejo proceso produce a todo lo largo de su vida, y qué, al hacerse consciente en un momento tardío del desarrollo, garantiza un papel más activo del sujeto, que termina influyendo, decisivamente, en los aprendizajes y los correspondientes desarrollos psíquicos humanos⁹⁷. (VYGOTSKI; LURIA, 2007, 1996; CHANG; GREENOUGH, 1985; LEDOUX, 2001)

No obstante, porque esta verdad a veces es tergiversada, enunciada solo por intereses políticos y propagandísticos, deseamos delinear algunas condiciones que se deben garantizar en una buena educación o de calidad, para alcanzar los buenos aprendizajes y desarrollos de todos los seres humanos, incluidos los que presentan algún tipo de déficit biológico, abandono social o educacional.

⁹⁷ Esto se relaciona con un análisis que compartimos y que es producto de una explicación que nos hace Mészáros (2005) en su trabajo sobre la “Educação além do capital”, el que hay que tener muy en cuenta, en la lectura de este trabajo, porque solo es, un intento de sistematización de lo que se ha logrado, en la cultura humana de forma contestataria, en la sociedad en la que vivimos desde los tiempos de la esclavitud, y, que solo se podrá aplicar más íntegra y consecuentemente, cuando vivamos en una sociedad que garantice ese ideal.

La necesidad de este esfuerzo se pone en evidencia por el hecho que los índices de aprovechamiento en una gran parte de la población escolar, están por debajo de un 80, 70, 60 y hasta de un 50% de buenos rendimientos, incluso en países donde se habla de una educación de calidad.

La máxima de que todos los niños pueden aprender y por lo tanto desarrollarse culturalmente existe en la historia de la sociedad humana desde los tiempos del maestro y pedagogo romano, Quintiliano⁹⁸. Esta idea, además, la reafirma Vives (1997), Ponce de León⁹⁹ en el siglo XVI cuando enseña a dos sordos que con anterioridad no recibían ese preciado y humano proceso y Comenio, en el siglo XVII (1983), cuando definitivamente señaló, que lo que se enseña bien se aprende y se graba, como en la cera, en el cerebro, por lo que todos los niños (no hizo excepción por déficit biológico), podían aprender y que los lentos, lo que necesitaban eran buenas y mejores ayudas de los educadores.

De esta forma, estas, las ayudas, que no son más que acciones de intercambio y colaboración del educador y de los coetáneos con mas progresos en la labor escolar, con el niño que le cuesta más trabajo aprender, son, sencillamente, gran parte de la solución de tan importante problema.

Por ser admiradores de la ley que le llamamos del renacimiento, es que recurrimos a las ideas y explicaciones que ya se tenían en el pasado, con las preocupaciones y preguntas del presente, o sea: interrogamos al pasado con las dudas y contradicciones del presente, para encontrar algunas respuestas y con ellas intentar trazar el futuro. Y nuestro futuro será, entre otras cosas, pensar en la buena educación que garantice los buenos aprendizajes para que se generen los desarrollos psíquicos correspondientes y puedan progresivamente obtenerse mejores y más complejos aprendizajes con los correspondientes desarrollos.

Para toda esta comprensión además, de guiarnos por el pasado que aun no se respeta y se viola constantemente, nos adscribimos a los fundamentos y explicaciones del enfoque

⁹⁸<https://sites.google.com/site/runachaykanan/aporte-pedagogico-de-quintiliano> Acceso 27/9/2020

https://www.google.com/search?gs_ssp=eJzj4tDP1TcoMKiwMGD04i4szcwryczJTMzLBwBRrweR&q=quintiliano&rlz=1C5CHFA_enBR915BR915&oq=Quintiliano&aqs=chrome.1.69i59j46i39j0i512j46i512l2j0i512j0i67l2j0i20i263i512j0i512.18420j0j15&sourceid=chrome&ie=UTF-8 Acceso 30/9/2022

⁹⁹ <https://youtu.be/UAYzL8vnhCA> 20/9/2018 (Representación de cómo Pedro Ponce de León enseñó a leer, escribir y a hablar por primera vez a los sordos).

histórico cultural que precisamente declara que el desarrollo psicológico humano es de naturaleza cultural y por lo tanto social e histórico, porque lo cultural se produjo gracias a la vida de intercambio y colaboración entre los seres humanos con la naturaleza, lo que generó la producción de contenidos y medios culturales, durante un período histórico de unos dos millones de años, que se intensificó e enriqueció, hace apenas unos trecientos mil años a partir de la existencia del Homo sapiens, según los últimos hallazgos.

El enfoque histórico cultural nos ayuda a reflexionar, pero, de conjunto, en nuestro caso particular, con las enseñanzas y tradiciones de los pensadores cubanos del siglo XIX que, entre otros fundamentos, nos legaron la posibilidad de organizar una educación capaz de desarrollar una conciencia y un pensamiento crítico, de contenido científico, por medio de una labor también científica y de responsabilidad social (LUZ Y CABALLERO, 2001a, 2001b; MARTÍ, 1975, 1983).

Por todas estas razones, dada la complejidad del problema y las experiencias que hemos acumulado, los conocimientos alcanzados con las fuentes mencionadas y porque en el futuro vendrá nuevas condiciones que sin dudas contribuirán a llegar a tener, algún día, la educación que soñamos, hemos pensado escribir y sistematizar algunas ideas que contribuyan a perfilar lo que llamaremos, acorde con lo planteado por Vygotski, la buena educación que ha de adelantarse al desarrollo, generándolo y, permitiendo que con esa labor, se puedan organizar contenidos de la educación cada vez más complejos, para generar hasta lo increíble, el desarrollo que aun está muy por debajo de lo que se pudiera alcanzar (VYGOTSKI, 1993, 1995, 1996).

También y teniendo en cuenta la complejidad y dialéctica del proceso educativo, pensamos brindar algunas ideas que han funcionado, en diferentes contextos y, sobre todo, cómo organizar la sociedad y en particular el sistema educacional para que abarque toda la integralidad del proceso que ha de garantizar la calidad de la educación, de los aprendizajes y sus desarrollos correspondientes en los seres humanos.

Haremos referencia a países y principalmente autores del mundo que hablan de labores educativas promotoras de buenos aprendizajes, aunque nos basaremos en las experiencias que tenemos de lo que fue realizado en Cuba a partir de 1959 y en toda su historia de luchas desde el siglo XIX por una educación científica que formara una conciencia crítica.

Como ya señalamos, se trata de perfilar ideas que se tengan en cuenta para valorar en realidad que todos los niños pueden aprender, incluso los de lentos aprendizajes y con déficit biológicos, pero para ello se debe organizar una educación de calidad para todos, que genere los buenos aprendizajes y desarrollos.

No consideramos que haya una sola forma de organizar el proceso que nos prestamos a analizar, sino que pueden existir diferentes alternativas, en función de las características materiales, sociales y culturales que existan, de modo que se garanticen las condiciones propias de cada país y su contexto, de modo que permitan que los escolares aprendan y se desarrollen al máximo posible. En lo que, sí insistiremos, es que el índice esencial que nos permitirá calificar una educación como buena, será la de los éxitos al máximo posible de los aprendizajes y desarrollos de los escolares que la realizan.

FUNDAMENTOS HISTÓRICOS, CULTURALES, METODOLÓGICOS Y POLÍTICOS PARA UNA BUENA EDUCACIÓN

Como nos hemos propuesto encontrar algunas ideas, fundamentos, explicaciones y prácticas concretas, que nos permitan perfilar, organizar e identificar lo que pudiera ser una buena educación que garantice una educación y enseñanza que genere los buenos aprendizajes y los desarrollos correspondientes; permítannos comenzar, nuestras reflexiones con algunas ideas esenciales, de Comenio, Luz y Caballero, José Martí, dos de los pensadores cubanos del siglo XIX, de L. S. Vygotski, Paulo Freire y de dos estudiosos estadounidenses, que en conjunto constituyen un pequeño ejemplo, de lo que se ha dicho sobre este asunto, en la historia de la labor pedagógica en la humanidad, para organizar y realizar una buena educación.

En este sentido seguimos también las ideas y reflexiones que tanto Luz y Caballero como Vygotski realizan en sus tiempos correspondientes, casi con un siglo de distancia y donde nos muestran la importancia de recurrir al pasado para perfilar el futuro y por eso nos dicen:

Los que se enfrascan en que lo suyo es lo mejor, cierran los oídos a cuanto bueno les proponen de fuera, y así privan a la misma patria de los mayores beneficios. Harto nos ha favorecido la Providencia con nuestro bello clima, ricos productos, fáciles disposiciones, mas no por eso se podía olvidarse de otros países. Aprovechemos, pues, lo bueno que nos ofrezca de cualquier parte que sea: tengamos siempre nuestros oídos abiertos a la razón, y entonces seremos mas patriotas, siendo mas justos (LUZ Y CABALLERO, 2001b, p. 322).

No queremos ser simplones sin padre ni madre; no padecemos manía de grandeza, pensando que la historia comienza en nosotros ni queremos recibir de ésta un nombre limpio y trivial; queremos un nombre en el que se haya asentado el polvo de los siglos. En eso precisamente encontramos nuestro derecho histórico, la señal de nuestro papel histórico, la pretensión de realizar la psicología como ciencia. Debemos considerarnos unidos y relacionados con lo que es anterior a nosotros, porque incluso cuando estamos negándolo nos apoyamos en ello (VYGOTSKI, 1991, p. 398).

Tanto uno como otro autor, muestra con estas palabras un proceder completamente diferente a lo que ocurre con las ciencias de la educación, que, por lo general, no integran o realizan sistematizaciones críticas de las que se puedan extraer problemas,

preguntas y análisis que faciliten replantear y estudiar las explicaciones, para avanzar más en todo lo que sea necesario trabajar para evitar los escolares que no consiguen aprender y así disminuir o eliminar el fracaso escolar.

También destacamos la necesidad de que este tema, sea debatido para poder llegar a mayores consensos y de hecho se pueda emplear al menos para la elaboración de políticas públicas, que permitan ir mejorando las características de la educación y la posibilidad de garantizar que todos los niños pueden aprender, incluidos los más lentos, que lo que necesitan son mejores ayudas de sus profesores. En este sentido nos fundamentan Comenio, Luz y Caballero, Martí, Vygotski, Freire y, Stevenson y Stigle:

Nos comenta Comenio:

[...] Porque si los estudios se organizan rectamente (como antes hemos preceptuado), serán por sí mismos estímulos para los entendimientos, y atraerán y arrebatarán todos con su dulzura (exceptuando los monstruos humanos) Si acontece lo contrario, no es por culpa de los que aprenden, sino de los que enseñan. (COMENIO, 1998, p. 106).

La formación del hombre se hace muy fácilmente en la primera edad, y no puede hacerse sino en ésta (COMENIO, 1998, p. 18).

[...] En resumen: puesto que toda la vida depende de la primera edad y de su educación, se habrá perdido si todos los espíritus no fueren aquí preparados para todas las cosas de la vida (COMENIO, 1998, p. 26).

[...] No hay que asegurar que existe algo inaccesible para el espíritu humano, sino que los escalones no están bien dispuestos, son estrechos, llenos de agujeros, ruinosos; es decir, el método es pésimo. Es evidente que cualquiera puede llegar a la más elevada altura por grados bien colocados, completos, sólidos y seguros. (COMENIO, 1998, p. 32).

En general a todos es necesaria la cultura. Pues si consideramos los diversos estados del hombre hallaremos esto mismo. ¿Quién dudará que es necesaria la disciplina a los estúpidos para corregir su natural estupidez? Pero también los inteligentes necesitan mucho más esta disciplina porque su entendimiento despierto, si no se ocupa en cosas útiles, buscará las inútiles, curiosas o perniciosas. (COMENIO, 1998, p. 16).

Para los que quieren enseñar a leer y a escribir a los cuatro cinco años. Proceden, pues, de mala manera con los niños quienes los obligan a los estudios contra su voluntad. ¿Qué esperarán obtener de ello? [...] Por lo cual dice Isócrates: Si eres ávido de aprender, llegarás a ser erudito. Y Quintiliano: El deseo de aprender se apoya en la voluntad que no puede ser obligada. (COMENIO, 1998, p. 51).

En una palabra: si tratan a los discípulos con amor, fácilmente robarán su corazón de tal modo que prefieran estar en la escuela mejor que en su casa.

La escuela misma debe ser un lugar agradable, brindando encanto a los ojos por dentro y por fuera. (COMENIO, 1998, p. 51).

Dice Luz y Caballero

Aunque el talento sea un don de la naturaleza, puede perfeccionarse con la cultura. (LUZ Y CABALLERO, 2001a, p. 68).

Las acciones y las palabras son los signos de nuestras ideas. (LUZ Y CABALLERO, 2001a, p. 69).

Dice Martí:

“La inteligencia está en nosotros; pero no nos viene de nosotros mismos” (MARTÍ, 1983, p. 136)

“Cultivar la inteligencia, hacerla florecer y fructificar: ¿no es eso cumplir con uno de los grandes deberes humano? ” (MARTÍ, 1975, t. 2, p. 209).

Y, definitivamente nos dice Vygotski

La psicología dialéctica parte ante todo de la unidad de los procesos psíquicos y fisiológicos. Para la psicología dialéctica la psique no es, [...] sino, una parte de la propia naturaleza, ligada directamente a las funciones de la materia altamente organizada de nuestro cerebro. Al igual que el resto de la naturaleza, no ha sido creada, sino que ha surgido en un proceso de desarrollo. Sus formas embrionarias están presentes desde el principio: en la propia célula viva se mantienen las propiedades de cambiar bajo la influencia de acciones externas y de reaccionar a ellas. (VYGOTSKI, 1991, pp. 99-100).

[...] La profunda diferencia entre los problemas psíquicos y fisiológicos resulta totalmente insuperable para el pensamiento metafísico, mientras que la irreductibilidad de unos a otros no constituye obstáculo alguno para el pensamiento dialéctico, acostumbrado a analizar los procesos de desarrollo por un lado como procesos continuos y, por otro, como procesos que van acompañados de saltos, de la aparición de nuevas cualidades. (VYGOTSKI, 1991, p. 99).

[...] la cultura origina formas especiales de conducta, modifica la actividad de las funciones psíquicas, edifica nuevos niveles en el sistema del comportamiento humano en desarrollo. [...] En el proceso del desarrollo histórico, el hombre social modifica los modos y procedimientos de su conducta, transforma sus inclinaciones naturales y funciones, elabora y crea nuevas formas de comportamiento específicamente culturales. (VYGOTSKI, 1995, p. 34).

La cultura no crea nada, tan sólo modifica las aptitudes naturales en concordancia con los objetivos del hombre. (VYGOTSKI, 1995, p. 152).

En la edad infantil, sólo es buena la instrucción que va por delante del desarrollo y arrastra a este último. (VYGOTSKI, 1993, p. 241).

Paulo Freire con sus reflexiones y explicaciones, tributa a este intento de sistematización crítica que deseamos mostrar y que, de hecho, apunta hacia la buena educación que genera los aprendizajes y desarrollos que deseamos obtener en nuestros escolares del mundo y en particular, Cuba, Brasil y en toda la América Latina.

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (FREIRE, 1983, p. 22).

Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. Em certas circunstâncias, ‘o analfabeto é o homem que não necessita ler’, em outras, é aquele ou aquela a quem foi negado o direito de ler. (FREIRE, 1981, p. 15).

A alfabetização implica não uma memorização visual e mecânica de sentenças, de palavras, de sílabas, desgarradas de um universo existencial. Mas uma atitude de criação e recriação. Implica uma autoformação de que possa resultar uma postura interferente sobre seu contexto. (FREIRE, 1983, p. 111).

A alfabetização de adultos era tratada e realizada de forma autoritária, centrada na compreensão mágica da palavra, palavra doada pelo educador aos analfabetos; se antes os textos geralmente oferecidos como leituras aos alunos escondiam muito mais do que desvelavam a realidade, agora, pelo contrario, a alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra. (FREIRE, 1989, p. 18).

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. (FREIRE, 1979, p. 16).

Por otra parte, con el propósito de apoyarnos en otras ideas y estudios en países que, de forma comparada, nos muestran intentos de tener esa buena educación, le presentamos también, algunos análisis y reflexiones que hacen Harold W. Stevenson y James W. Stigle (1992), en sus estudios comparativos de la educación en países de Asia y Estados Unidos, dicen los autores lo siguiente:

Tanto en China comunista como en las sociedades capitalistas de Japón y Taiwán los educadores concuerdan en que sean cuales fueren las inclinaciones o intereses individuales de los niños, todos necesitan adquirir cierta información básica y técnicas fundamentales. Piensan que todos los niños pueden sacar provecho de una experiencia educacional común y que proporcionar experiencias diferentes a distintos niños podría conducir a desigualdades que, con el tiempo, les dificultaría a algunos competir por un empleo. Según nos dijo un educador japonés, el objetivo de la educación “es reducir las diferencias entre los niños”. La mayoría de los educadores asiáticos comparten este punto de vista; en cambio, casi todos los estadounidenses lo rechazan. (p. 301).

Otros aspectos esenciales en el proceso de la enseñanza, que garantizan los buenos aprendizajes son los siguientes, señalados por estos autores:

Los autores de los libros de textos japoneses dependen más que los estadounidenses de la ayuda que presta el maestro a sus alumnos en la discusión y profundización del contenido de la lección. (p. 307).

Asimismo, es un hecho que los autores japoneses se empeñan más en hacer que los alumnos participen activamente que lo que los estadounidenses consideran necesario o posible. (p. 307).

Uno de los métodos que utilizan comúnmente los maestros asiáticos en las clases de matemáticas consiste en hacer que los alumnos sugieran el mayor número posible de soluciones al problema y luego hacer que el curso discuta cuáles son mejores y por qué. (p. 307).

Los norteamericanos a menudo actúan como si ser buen maestro fuera una aptitud innata y no adquirida. Así lo insinúan algunos comentarios, tanto de maestros como de padres. Al parecer, piensan que buen maestro es aquel que tiene el don innato de tratar con los niños y puede mantenerlos razonablemente atentos e interesados en

aprender. En muchos institutos pedagógicos se acepta que la docencia es un arte que no puede enseñarse.

Quizá por esta convicción, los alumnos egresan de los institutos pedagógicos norteamericanos sin saber mucho cómo preparar y dictar una buena lección. Se parte de la base de que los maestros descubrirán esto por sí solos. (p.321).

En Asia, los maestros se capacitan principalmente sobre el terreno, después que se han graduado del college. En EE. UU. esta experiencia nunca ha sido un elemento importante en la formación de los maestros. En Asia, los egresados de los programas de formación pedagógica siguen considerándose novatos, que necesitan la orientación y el apoyo de sus colegas experimentados. En Japón, el sistema de formación de los maestros se asemeja mucho a un sistema de 'aprendiz'. (p. 323).

De acuerdo con la legislación japonesa, los maestros principiantes deben cumplir un mínimo de veinte días de capacitación en el servicio durante su primer año de trabajo. Supervisan esta capacitación maestro experimentados, seleccionados por su capacidad de enseñar y su buena disposición a ayudar a sus jóvenes colegas. (p. 323).

Además, los maestros japoneses, tanto principiantes como experimentados, deben perfeccionar sus técnicas de enseñanza mediante la interacción con otros maestros. (p. 323).

ASPECTOS METODOLÓGICOS Y POLÍTICOS DE LA BUENA EDUCACIÓN

En relación con el tema de la buena educación que produce buenos aprendizajes, deseamos comenzar diciendo, que uno de los aspectos históricos y culturales que ha de contribuir perspectivamente a promover aprendizajes y desarrollos de calidad, es la herencia histórica del pueblo sobre su modelo de educación. Este es un aspecto que debería ser un contenido cultural permanente de la educación popular, por medio de la cual, las nuevas generaciones se pueden apropiar de aquellos conocimientos producidos en momentos de menos desarrollo científico y acumulación de los valores que en este campo se hayan podido lograr.

Es muy difícil encontrar un país, que no tenga historias semejantes a ésta, que por demás, son propias del momento colonialista que sufrieron nuestros países, en el que, no se dejaron de producir, luchas y fundamentos para llegar a tener una educación que garantizara el desarrollo del ser humano, incluso en medio de la más severa explotación y discriminación, que han producido las etapas del colonialismo, neocolonialismo y de explotación en general de la sociedad capitalista, en nuestros pueblos.

Por ejemplo, apoyándonos en la experiencia cubana, en los pensadores del siglo XIX lo que se puede apreciar, además, de lo mencionado en las referencias presentadas, abogaban por una educación que desarrollara la conciencia y el pensamiento crítico para luchar contra la explotación y el colonialismo que sufríamos. Y esta herencia, nos ha orientado, conceptual y prácticamente, en la búsqueda de una educación, que promueva siempre buenos aprendizajes y desarrollos.

Algo similar, se produce a partir de finales de la década de los 60 del siglo pasado, cuando comenzó el empleo de los fundamentos y explicaciones del enfoque histórico cultural en el perfeccionamiento de la educación de la primera infancia y más tarde, en los 70, en la Educación en general, en correspondencia, con la orientación filosófica materialista dialéctica e histórica, que adoptamos en ese momento.

Estos son los dos primeros aspectos esenciales, que vienen a nuestras mentes cuando deseamos explicar cuáles fueron las experiencias que se pueden destacar, de la realización del segundo momento de la reorganización de un sistema educacional que pretendía garantizar los mejores aprendizajes y desarrollos en los escolares, para disminuir o eliminar el fracaso escolar y llegar a tener un pueblo con altos niveles de escolarización.

Además, orientados en ese sentido también se insistió en una educación y una enseñanza basada en las ciencias y con contenidos científicos, lo que fue uno de los propósitos más significativos de nuestros maestros del siglo XIX, que continuó con las luchas de los maestros durante el período de gobiernos entreguistas y se consolidó, con el proceso revolucionario que se inició en 1959 y con la adopción de los fundamentos del enfoque histórico cultural que se constituyó en una confirmación, ampliación y profundización de dichos legados. En este sentido José Martí insistió: “[...] *no habrá para pueblo alguno crecimiento verdadero, ni felicidad para los hombres, hasta que la enseñanza elemental no sea científica*”. (MARTÍ, 1883, t. 9, p. 446).

Sobre la importancia del carácter científico de la enseñanza Martí declaró: “*Alzamos esta bandera y no la dejamos caer. – La enseñanza primaria tiene que ser científica*”. MARTÍ, 1883, t., 8, p. 299).

Por otra parte, también contribuyó a forjar una buena educación que condujera y promoviera el desarrollo psíquico humano en Cuba, la decisión política de escolarizar a los 600 mil niños sin escuelas que existían en 1959 y, garantizar que los 10 mil maestros sin trabajo, que existían en ese momento, pudieran tornarse educadores activos.

Esto creó la condición para que, en Cuba, todos los niños y niñas asistieran a las escuelas desde ese momento. Esto se debió a que el programa político de la revolución de 1959 lo promovió. Esta fue una respuesta, a lo mejor del legado de nuestros pensadores del siglo XIX y, a las luchas y resistencias que los maestros cubanos, siempre libraron contra el mandato neocolonialista que se instauró en Cuba a partir de 1902 hasta 1959 y si bien, se había avanzado en el aumento de la escolarización, gracias a esas luchas magisteriales, no se logró plena y totalmente, la asistencia de todos los niños a la escuela, incluidos los de las zonas rurales, que

eran los más abandonados. Se puede afirmar que este importante hecho para la escolarización total, solo se consiguió, en este momento y no ha dejado de ser universal hasta nuestros días.

Además, la educación se declaró gratuita, al ser un derecho indiscutible del ser humano y una responsabilidad social con las nuevas generaciones como proclamaron también nuestros pensadores del siglo XIX.

Estas condiciones que analizamos, en este inicio, desde el punto de vista cultural, concreto y material, se constituyeron en las bases de esa buena educación que deseamos delinear, para que se garanticen los buenos aprendizajes que pueden llegar a conseguir los escolares y con ellos, los correspondientes desarrollos.

La presencia aun, en nuestra Latinoamérica y en otras partes del mundo, de una no plena escolarización de los escolares en la educación básica, de un éxodo temprano de repitentes y necesitados de incorporarse precozmente al trabajo y, de no poder continuar una educación media para alcanzar, el posible y necesaria desarrollo psíquico humano, son condiciones negativas para hablar de una adecuada calidad de la educación.

Resultó de un valor esencial, el proceso de alfabetización de la población cubana en 1961 porque eso, entre otras cosas, contribuyó, a asegurar que la educación se convirtiera no solo en una labor social y cultural de la escuela, sino de toda la sociedad y en particular, se crearon las condiciones concretas, que aseguraron el papel de la familia como el primer agente educativo que posee el niño desde su nacimiento y, que acompaña, en una unidad indivisible, todo el trabajo de educación y de enseñanza de la escuela. En esto, también insistieron los pensadores cubanos. En este sentido, nos dice Luz y Caballero:

Cuando padres, maestro y alumno cooperen en la educación contribuyendo cada uno con la parte señalada en este brevísimo bosquejo, cuando los tres miembros de esta trinidad, ligados por vínculos de cariño y respeto, trabajen de conjunto y animados por un mismo espíritu para salvar a los hombres y a los pueblos del pecado original de la ignorancia, entonces y sólo entonces puede llegar a ser la educación el manantial fecundo de todos los bienes apetecibles, la inagotable fuente de todos los progresos imaginables (LUZ Y CABALLERO, 2001a, p. 358).

Creemos que la labor educativa y formadora de la familia, juega un papel muy importante en la conformación de una buena educación y una formación integral y plena del sujeto. En Brasil, hemos trabajado en orientar y preparar a familias, incluso analfabetas o con muy bajo nivel de escolaridad, y, de conjunto con ellas, hemos encontrado alternativas de acciones educativas, que nos han permitido elaborar formas muy efectivas de participación de estas familias en la educación de sus hijos y ello ha sido muy importante para los propósitos de conseguir, una buena educación que genere buenos aprendizajes y desarrollos.

En forma de continuidad, en 1962, después de la campaña de alfabetización de 1961, que permitió declarar al país libre de analfabetismo, se organizó la educación de adultos que garantizó, los estudios, para todos aquellos que desearan elevar sus conocimientos y escolarización, un sueño que recordamos también fue de nuestro maestro Paulo Freire, para Brasil y toda la América Latina.

Esta labor educativa y política, permitió la formación de una población con una conciencia, de que solo con una buena educación se garantizarían los correspondientes aprendizajes en los escolares. Por eso, un sociólogo estadounidense, admirador de nuestra labor educativa y que visitó mucho nuestro país, una vez dijo en un encuentro aquí en Brasil, que en Cuba había disminuido el fracaso escolar, porque según sus estudios de observador participante, allí, nadie creía que había niños que no podían aprender y que, él constató que en la población cubana la mayoría de las personas pensaba que los problemas de aprendizaje eran producto, esencialmente, de una insuficiente educación y enseñanza.

Este proceso tuvo para la llamada buena educación, una gran importancia porque contribuyó a crear en toda la sociedad y en la población en general, un ambiente social y cultural, en el cual las familias y todas las demás instituciones de la sociedad, pudieron actuar de manera más consciente, organizada y planificada, en el cumplimiento de la función educativa que dichas organizaciones realizaban con sus hijos y ciudadanos. Cuando los procesos sociales y revolucionarios se proponen estos objetivos y fines, la educación del pueblo, el progreso educacional, se va transformando en una labor de más calidad y mejores desarrollos culturales para todos.

Un aspecto que resultó esencial en este sentido, fue la decisiva participación de pedagogos, psicólogo, lingüistas, médicos y científicos en general, en el perfeccionamiento de la labor educacional que emprendió el Instituto de la Infancia con la educación infantil y más tarde el Ministerio de Educación. Se dedicaron más a los estudios y análisis de los fundamentos y a la organización de una educación de más calidad y de naturaleza cultural, que a tratar las dificultades que se producían en los escolares como consecuencia de las insuficiencias de la educación que existía.

El estudio longitudinal realizado entre 1973 y 1991, tuvo como uno de sus objetivos principales apreciar durante 18 años, el resultado que, en el aprendizaje y el desarrollo de los escolares, tuvieron los cambios educacionales que se iban realizando en el país. Y esto, nos permitió apreciar, de manera científica, que aquellas familias que alcanzaban mayores niveles de escolaridad, tenían más posibilidades de realizar, con sus hijos, una labor educativa de apoyo y colaboración de mayor calidad, más activa y consciente, lo que permitía, que estos

escolares, alcanzaran mejores aprendizajes y desarrollos. Estas familias, se constituían en promotoras de estas características en sus hijos y ellas realizaban una labor social, cultural y colectiva esencial en este sentido. (GUTIERREZ; LÓPEZ; ARIAS, 1990, 2007).

Por eso enfatizamos, en la actualidad, que una de las condiciones esenciales para poder conseguir una buena educación que conduzca y promueva el desarrollo, es un pueblo con altos niveles de escolaridad y cultura, porque ello contribuirá a que todos aquellos que tengan que realizar una labor educativa, orientadora, de ayuda y apoyo a los escolares dispongan de mejores recursos.

En suma, se trabajó, con la concepción y orientación de que una revolución social, no podía consolidarse si no se realizaba una revolución educacional, acorde con el legado de nuestros pensadores y en especial de José Martí, que nos dijo que: *“La Educación es el único medio de salvarse de la esclavitud...”* (MARTÍ, 1975 t.19, p. 376).

La educación de jóvenes y adultos hoy es un pequeño subsistema, debido a los resultados satisfactorios alcanzados en la escolarización y la disminución del fracaso escolar que aun se lucha por eliminar totalmente, pero que, en aquel momento, contribuyó a pasar de una escolaridad promedio de tercer grado en 1959, a una de quinto-sexto grado en los años 70 y en los años 90 de décimo-onceno grado. Así, se fueron creando las bases para hacer de nuestro sistema nacional de educación un medio social y cultural para legitimar el desarrollo cultural del ser humano.

Por otra parte, paralelamente a este proceso, comenzó la organización de una incipiente educación oficial de la primera infancia, que aunque tuvo como objetivo principal garantizar la incorporación activa de las mujeres a la vida social y laboral, tuvo como orientación y fin principal también, que esta educación, permitiera promover el desarrollo de los niños y no solo garantizar su atención y cuidado; lo que a nuestro juicio, se fue convirtiendo, después de eliminar el analfabetismo y elevar el nivel de escolaridad del pueblo, en el tercer gran hecho educacional, que contribuyó a forjar una buena educación para todos, que condujera y halara el desarrollo cultural de las nuevas generaciones de cubanos.

Desde hace más de 30 años, casi la totalidad de los niños cubanos reciben una educación infantil, esencialmente a través del programa Educa a tu Hijo, que les asegura el desarrollo real necesario para comenzar la escuela primaria y cumplir con las exigencias de esta educación.

Vilma Espín presidenta de la FMC (Federación de Mujeres Cubanas), no dejó de enfatizar, en los años 60 del siglo pasado, que la tranquilidad de las madres que se incorporarían al trabajo y a la vida social en general, según los propósitos de la participación plena y libre de

la mujer cubana, tenía que basarse en que la institución que cuidaba y alimentaba a sus hijos, le asegurara sus aprendizajes y el desarrollo psíquico integral y de calidad necesario. Lo que significaba desde los fundamentos del legado de nuestros pensadores del siglo XIX y del enfoque histórico cultural que ya abrazábamos en ese momento, que se garantizara el desarrollo cultural del niño e incluso la determinación histórica de su desarrollo biológico, base y sustentación del desarrollo psíquico, cuando se recibe una buena educación que lo genera y guía.

Fue a finales de los años 60, el momento, en que el legado y las tradiciones heredadas de los pensadores cubanos, se interconectaron con los logros y fundamentos que nos empezaban a llegar del enfoque histórico cultural. Muy rápidamente, comenzamos a apreciar, las grandes conexiones y analogías que existían entre estas dos fuentes esenciales y básicas de lo que concebimos como los fundamentos filosóficos, científicos y políticos de esa buena educación que debíamos promover y organizar para garantizar definitivamente, los aprendizajes escolares con los desarrollos humanos asegurados.

Hoy sabemos y seguimos estudiando con mucho interés las raíces y contenidos comunes que estas orientaciones filosóficas, pedagógicas y psicológicas, tienen en el forjar histórico de estas formas de pensar y hacer la buena educación que se necesita para todos los escolares en el mundo y en particular en Brasil y América Latina.

Por esto, insistimos en ampliar estos estudios a pensadores de países latinoamericanos, porque tenemos la completa seguridad que encontraremos grandes similitudes y haremos del pensamiento pedagógico y psicológico de esta región el ejemplo autóctono, que nuestros pueblos necesitan, para alcanzar toda la calidad de los aprendizajes y los desarrollos posibles.

En este sentido se ha conseguido, en Cuba, que la educación inicial y preescolar sea un subsistema educacional que garantice las bases del desarrollo cultural del niño, lo que se consiguió en unos 20 años de trabajo, como parte de lo que se llamó el primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación. Los progresivos y sistemáticos mejoramientos de la labor de este subsistema han sido decisivos para ampliar y mantener los logros alcanzado hasta nuestros días.

De esta manera se trabaja como un aspecto educativo principal, el estado emocional positivo entre educadoras y niños como la base primaria de todo proceso educativo, del aprendizaje y del pensamiento. Además, que este subsistema se constituye en formador de las bases iniciales de toda la educación y del desarrollo emocional, motivacional, intelectual y volitivo de los educandos.

Se parte de la base, de que el desarrollo psicológico solo se conseguirá con una unidad indisoluble de los procesos afectivos, motivacionales, cognitivos y volitivos, que de continuar de manera sostenida, garanticen los aprendizajes y desarrollos en edades posteriores de manera tal, que los estudiantes por sí mismos lleguen a sentir, el deseo y la necesidad por aprender y generar, por sí mismos, sus propios, nuevos y más complejos aprendizajes y desarrollos.

Entrelazado con esta labor inicial de la educación de la primera infancia, se encuentran las acciones con los objetos de la cultura, mediante las cuales se amplía y perfecciona el proceso de adquisición del lenguaje oral para la comunicación, lo que facilita la función mediatizadora de este tipo de medio cultural esencial, en el desarrollo de las funciones o procesos psíquicos superiores de naturaleza cultural, de la organización personal del educando y además, del desarrollo y formación de los esquemas sensoriales esenciales para el desarrollo de la percepción, la atención y la concentración y, demás funciones psíquicas superiores.

El dibujo, el juego, esencialmente el de roles, la modelación de diferentes tipos y formas, la educación artística y deportiva e incluso el empleo de las tecnologías de avanzada como la computación y la televisión educativa, se constituyen en actividades esenciales que contribuyen, a promover el desarrollo cultural de los niños y con ello a lo que se le denomina por parte de Vygotski (1995), la prehistoria de la escritura porque todo el desarrollo que se obtiene con esta labor educativa, garantiza que el aprendizaje de la lectura, la escritura y el cálculo, se produzca con la mayor calidad en los primeros grados de la enseñanza primaria, elemental o fundamental.

Los contenidos mencionados garantizan, según los fundamentos del enfoque histórico cultural, que el niño pueda llegar a adquirir nociones y conciencia, de que él, opera por medio de símbolos y signos, palabras, dibujos y esquemas que representan la realidad concreta en la que vive, y por ello, llega al primer grado con la idea de que él, habla con palabras, que éstas, están formadas por una determinada organización de sonidos, que cuando estos se cambian, las palabras y sus significados, también cambian y lo más importante, que esos sonidos y esas palabras, se pueden representar de diferentes maneras, de forma que los sonidos de las palabras, incluso, se pueden dibujar como cualquier otra cosa o hecho, o sea, escribir las letras o grafemas que aprenderán a leer atribuyéndoles los sonidos correspondientes. Por eso Vygotski nos dice lo siguiente:

[...] comprender que no solo se pueden dibujar las cosas, sino también el lenguaje. Ese fue el descubrimiento que llevó a la humanidad al método genial de la escritura por letras y palabras y ese mismo descubrimiento lleva al niño a escribir las letras. Desde el punto de vista psicológico este hecho equivale a pasar del dibujo de objetos al de las palabras. [...] el verdadero lenguaje escrito del niño (y no el dominio del hábito de

escribir) se desarrolla probablemente de modo semejante, es decir, pasa del dibujo de objetos al dibujo de palabras (VYGOTSKI, 1995, p. 197).

Con esta formación y desarrollo esencial, los escolares continúan el aprendizaje sistemático de la lectura y la escritura en el primer grado de la escuela primaria o fundamental, constituyéndose a nuestro juicio en el desarrollo real, esencial, por medio del cual la educación cubana ha podido garantizar mejores aprendizajes y desarrollos, que le ha permitido disminuir significativamente la reproducción del analfabetismo, del analfabetismo funcional y el fracaso escolar.

Este contenido de la educación de calidad que delineamos, por ejemplo, es uno de los aspectos esenciales, en el complejo y dialéctico proceso de la educación concebida de forma integral, que debe garantizar una formación del estudiante también integral, que le permita, alcanzar el desarrollo básico del pensamiento y el lenguaje consciente y, necesario, para la apropiación de la lectura y la escritura, que son, a su vez, las bases de los aprendizajes ulteriores de los conceptos científicos y con ellos luego, de la conciencia y el pensamiento crítico y teórico, que ha de conformar, en gran medida, el desarrollo pleno e integral del ser humano.

Esto es a lo que la educación tradicional actual, de manera análoga le llama, sobre la base de otros fundamentos y objetivos, la conciencia fonológica y que, el enfoque histórico cultural organizó desde los años iniciales de los 70 del siglo pasado. (ELKONIN, 1976) y en Cuba se comenzó a introducir en todas las escuelas cubanas en el grado preescolar, a mediados de los años 80 empleándose hasta nuestros días (LÓPEZ HURTADOS; BORGATO, 1995). El empleo de esta forma de educar, enseñar y generar aprendizajes y desarrollos, es una de las condiciones principales que permitió y permite alcanzar los altos índices de alfabetización en los escolares cubanos, lo que sirve de base para la disminución significativa del fracaso escolar.

Por otra parte, este es el procedimiento pedagógico (sociogénico y psicogénico), junto con todos los demás que ha de incluir la educación temprana y preescolar, que contribuye de manera esencial a garantizar con mayor calidad, lo que creemos que destacan Emilia Ferreiro y Ana Teberoski cuando en su libro sobre psicogénesis de la escritura, señalan que los niños que provienen de hogares lectores, con bibliotecas y empleo de revistas, aprenden mejor a leer y a escribir. (FERREIRO; TEBEROSKI, 1985).

Esta metodología para la enseñanza preescolar, que se emplea en Cuba, facilita que, incluso aquellos niños que no provienen de los medios familiares que las autoras mencionadas indican, también consigan el desarrollo correspondiente que ellas destacan, garantizándoles también, con posterioridad, los aprendizajes de la lectura y la escritura con la calidad necesaria.

Como se puede apreciar, no es crear una escuela que reciba para su éxito, a un escolar con un desarrollo espontáneo que le permita aprender; sino crear las condiciones para que, todos los niños, alcancen el desarrollo que les facilite cumplir con las exigencias que cada nivel de aprendizaje exige y por ello, la escuela, debe de crear los mecanismos necesarios, para garantizar ese desarrollo en todos los escolares.

Recordamos en este momento, que la explicación histórico cultural insiste en que en la medida que el escolar temprano, o sea, a partir de los seis y siete años, realiza de una manera mas consciente los estudios y sabe el por qué los necesita hacer y aprender, se apropia mejor de los contenidos trabajados y se garantiza mucho más el desarrollo psíquico que a partir de este proceso se genera en él. En este sentido, nos insiste Vygotski:

Todas las funciones principales que intervienen activamente en la instrucción escolar giran alrededor del eje de las principales formaciones nuevas de esa edad: la toma de conciencia y la voluntariedad (...) Por tanto, podríamos llegar a la conclusión de que la edad escolar es el período óptimo de la enseñanza o período sensitivo de las materias que se basan al máximo en los fenómenos que son conscientes y voluntarios (VYGOTSKI, 1993, p. 244).

Por estas razones, en síntesis, es que no podemos dejar de mencionar estos fundamentos y ejemplos, para ilustrar qué entendemos por una buena educación, según las leyes del desarrollo psíquico, que conduce y hala el desarrollo en los educandos.

Esperamos que estos ejemplos ilustren lo esencial que pudiera hacerse, para alcanzar todo lo que fuera necesario en el sentido de disminuir o eliminar la reproducción del analfabetismo y del fracaso escolar en nuestras escuelas.

En ese sentido, semejante situación ocurre con los aprendizajes y desarrollos ulteriores, como, por ejemplo, el de los conceptos científicos que se los apropian los niños en la labor escolar de los grados que continúan a estos que hemos mostrado y, que se seguirán desarrollando hasta la educación superior y los estudios permanentes, hasta los postgrados.

No obstante, los logros alcanzados, creemos que, en este aspecto, en el segundo ciclo de la escuela primaria, en la educación media y media superior, se pudieran trabajar mucho más en las prácticas educativas de nuestras escuelas, para conseguir esa educación de más calidad, empleando las explicaciones y metodologías que se derivan de los fundamentos del enfoque histórico cultural, desarrolladas por continuadores de este enfoque, como: Elkonin, Galperin, Davidov, Fariñas, López, Siverio, Arias, entre muchos otros. Todo ello garantizaría continuar, un desarrollo cultural y del conocimiento científico de mayor calidad.

Los ejemplos que hemos empleado pretenden ilustrar, que solo la buena educación, cuando se organiza en un sistema integral desde las edades más tempranas, promueve el

desarrollo cultural de los niños y, que adelanta el desarrollo, conduciéndolo y halándolo para la adquisición de nuevos y más complejos aprendizajes y desarrollos, según la ley general, enunciada por Comenio, luego por Gesell y asumida por Vygotski, (1989, p.), de que: *“todo desarrollo psíquico humano posterior es el resultado esencial de un desarrollo anterior”*.

El análisis que hacemos, también pretende mostrar, algo que resulta esencial desde el punto de vista filosófico, científico e incluso político y nos referimos a que el desarrollo no es solo un proceso madurativo continuo de las estructuras y el funcionamiento biológico del ser humano, sino, que incluso éste, por la labor educativa que exige esa buena educación, es una consecuencia de ese desarrollo cultural, que garantiza los procesos de acumulación cuantitativa de nuevos y superiores aprendizajes, que han de producir los saltos cualitativos correspondientes, a partir de los momentos de crisis que se presentan en el desarrollo humano.

No se produce este desarrollo y una buena maduración del funcionamiento biológico, si no se trabaja con los niños los contenidos sociales y culturales que hemos señalado a través de la buena educación que conduce y genera los aprendizajes y sus desarrollos. Por eso el enfoque histórico cultural y el legado de nuestros pensadores nos hacen rechazar las tendencias biologicistas o deterministas biológicas, que esencialmente insisten en que el desarrollo es de carácter evolutivo y producido por la maduración de las estructuras biológicas, que promueven esencialmente los procesos internos, celulares, genéticos y fisiológicos de carácter físico, química y bioquímica y no, como insistimos, de que estos procesos, son desencadenados por los mecanismos culturales y sociales que nos afectan en las interrelaciones sociales y culturales de los procesos educativos y orientan lo que se “fija o marca como en la cera, en el cerebro humano”. (COMENIO, 1998).

Sin embargo, tanto nuestros pensadores como el enfoque, no dejan de considerar el importante papel de sustentación y de base que desempeñan las características biológicas, en el procesamiento y la conformación de los sistemas funcionales, estructuras fisiológicas complejas que funcionan, en una unidad indivisible con los procesos educativos, culturales y psíquicos que, en esa unidad dialéctica y compleja, contribuyen al desarrollo de los procesos psicológicos superiores internos. De eso nos habla Vygotski, en los aportes que se escribieron en los inicios de este trabajo.

En resumen, y de esta forma, es la acción de la cultura y de los procesos educativos, los que permiten que las funciones psíquicas naturales con las que nacemos, por medio de estas interrelaciones y mediaciones, se transformen en funciones psíquicas superiores de naturaleza cultural y específicamente humana. Lo que tiene lugar, por el movimiento en el tiempo que producen las relaciones interpersonales y el dominio de los medios de la cultura sobre la base

del empleo de signos, y por ello, hasta los mecanismos biológicos que sirven de base, se constituyen también en históricamente determinados.

Por último, quisiéramos destacar que para lograr todo lo explicado, acerca de la escolarización universal de los niños en la edad adecuada, la eliminación del analfabetismo, el incremento significativo de los niveles de escolaridad de nuestra población general, la creación de un sistema de educación de la primera infancia y preescolar para todos, entre otras razones, fue esencial que los políticos, pedagogos, psicólogos, maestros y demás científicos y profesionales envueltos en los programas y las políticas educativas a partir, primero de 1961 y después de 1971, que se inició el primer perfeccionamiento del Sistema Nacional de Educación, se apropiaran de manera integral de estos fundamentos y actuaran en consecuencia. Sin una concepción filosófica, científica y política como la mencionada, es poco probable que podamos alcanzar los resultados que hemos mencionado.

Sin embargo, como siguen existiendo influencias muy fuerte de las psicologías llamadas tradicionales, donde predominan los fundamentos y explicaciones biologicistas, espontaneistas, fragmentarios, abstraccionistas y realistas, muchos pueden dejarse influir por estas ideas, por ejemplo, de que una labor esencial de la educación es seleccionar los talentos y diagnosticar los casos con dificultades de aprendizaje, cuando en realidad lo esencial de la labor educativa, cómo hicieron el padre y la hermana de Mozart, fue educarlo musicalmente promoviendo los esenciales aprendizajes y por lo tanto, como dice Luz y Caballero (2001a) en una de sus referencias al inicio de este trabajo: desarrollar culturalmente el talento.

También en relación con las dificultades de aprendizajes, de aquellos escolares que Comenio (1998) catalogó como lentos en aprender, en vez de diagnosticarlos, para hacer una labor enmendable y compensatoria, la labor es trabajar con ellos, con más y mejores ayudas para evitar estos problemas.

En este sentido, tenemos en la planificación de la actividad pedagógica la posibilidad de materializar el proyecto de ser humano cultural que hemos defendido hasta ahora. Al tratar de manera histórica y dialéctica el desarrollo infantil y la formación de contenidos culturales (que también componen los contenidos escolares), que constituyen una unidad dialéctica, asumimos el compromiso ético de organizar las mejores formas de transmitir los conocimientos acumulados a las nuevas generaciones, apuntando no sólo a la reelaboración de estos saberes, sino especialmente a las formas más avanzadas de funcionamiento psíquico que tales apropiaciones son capaces de promover.

Tal intencionalidad está, por tanto, directamente relacionada con la conciencia del educador de que toda enseñanza incide en la calidad del desarrollo pretendido. Entonces, ¿qué

contenidos culturales son necesarios para la humanización de las nuevas generaciones? ¿Qué contenido queremos perpetuar? La respuesta a tales interrogantes requiere la toma de decisiones, selección, científicamente orientada y que se refleje en la formación de conciencias individuales, colectivamente desarrolladas.

Además, es fundamental defender que la metodología que se utilice para organizar la enseñanza y promover el aprendizaje debe estar directamente relacionada con la naturaleza de los contenidos culturales y alineada con el compromiso de suscitar la participación activa, curiosa y creativa de los estudiantes, entendidos como los sujetos activos del aprendizaje. Tales prácticas pedagógicas deben potenciar momentos de cooperación, socialización de los aprendizajes, por lo que el educador debe organizar la actividad educativa con el fin de propiciar acciones colectivas e individuales.

Ante un contexto social tan diverso, en todas sus instancias, a quién se dirige la docencia, es fundamental saber quién es el destinatario de la práctica pedagógica. ¿En qué nivel de desarrollo psíquico se encuentra el estudiante? ¿Cuáles son las razones que se convierten en motores de su implicación en situaciones de estudio y aprendizaje? Sólo cuando el educador tiene una conciencia profunda de la realidad en la que se inserta su actividad puede cuestionar la práctica social actual, vislumbrando la elaboración de otra práctica social, más guiada por conocimientos científicos capaces de organizar el desarrollo del pensamiento teórico.

De esta forma, permite que la enseñanza supere la lógica formal, que trabaja con las características externas de los objetos y solo desarrolla el pensamiento empírico e intuitivo. La práctica educativa dialógica, en la referencia constante de Paulo Freire, puede permitir el acceso a la lógica dialéctica, capaz de captar la dinámica histórica que constituye el conocimiento y develar sus propiedades internas, proporcionando el movimiento necesario para el desarrollo del pensamiento teórico, mayor expresión de la integralidad y complejidad del desarrollo psíquico.

Es claro que la eficacia de toda esta organización que defendemos como promotora de la buena educación depende de varias condiciones objetivas para que se produzca el acto educativo, esto es, el acceso a la materialidad de las formas más elaboradas de la cultura, la relación entre el tiempo y espacio fundamental para el aprendizaje activo y con significaciones, la formación científica de los docentes, la relación sincera y abierta entre escuela y familia para promover el desarrollo del escolar y la voluntad política para que todo esto suceda.

Este análisis, nos lleva a puntualizar otros aspectos que, a nuestro juicio, caracterizan lo que llamamos una buena educación que genera buenos aprendizajes y los desarrollos correspondientes, pero solo los enumeraremos, aunque deseamos insistir que ellos, no obstante,

sus especificidades, son un producto, de la unidad indivisible, de los fundamentos y de la realidad concreta que hemos intentado mostrar.

Todo proceso de desarrollo humano ha de ser concebido como integral y pleno, y se produce con limitaciones, cuando se concibe, de forma determinista biológico, que considera que las funciones psíquicas se desarrollan aisladamente unas de las otras y solo de forma cuantitativa. Por ello, los contenidos y medios culturales que conforman las disciplinas escolares han de estar interconectados o estrechamente interrelacionados, para que puedan ejercer las influencias determinantes que garanticen el proceso de adquisición sistemático de nuevos y más complejos aprendizajes con sus consecuentes y derivados desarrollos psíquicos.

Por esta primera razón, todo proceso educativo es integral, desde la organización del sistema educativo del país, en cuestión, hasta, la realización de las clases y la atención individual a cada escolar que lo necesite, porque es una exigencia de la complejidad y dialéctica del desarrollo humano pleno como parte de la naturaleza y la sociedad.

La relación de la función de la escuela, con la de la familia, la comunidad y la sociedad en general, han de formar parte de esta integralidad, lo que se garantizó en Cuba, desde los años 60, se perfeccionó en los 70-80 y se continúa realizando desde la educación infantil, por medio del programa Educa a tu hijo y el trabajo de los Consejos de Escuelas. Además, es necesario que tanto las familias, como el personal de las instituciones sociales, como los educadores, estén preparados psicológica y pedagógicamente para realizar con la mayor calidad sus funciones educativas.

Con los estudiantes con dificultades producto de insuficiencias de la educación anterior, debe valorarse que esta situación es subsanable y compensable, empleando medios culturales y educativos mejores o más ajustados a las condiciones existentes. Los educadores con el apoyo y colaboración de psicólogos, logopedas y otros especialistas, deben poder realizar evaluaciones y diagnósticos, que les permitan conocer y explicar lo que habría que eliminar y compensar, por medio de las ayudas pertinentes para que la intervención especial que se realice sea de calidad.

Que la educación de los escolares con algún tipo de déficit biológico, en el marco de la inclusión, se realice también de acuerdo con estos fundamentos biológicos, sociales y culturales que hemos mencionado, porque su desarrollo psíquico se rige por las mismas leyes del desarrollo psíquico que sus coetáneos, pero necesitan de una organización de la labor educativa por vías alternativas, que garantice, los procesos de corrección y compensación de las alteraciones que puede sufrir su desarrollo producto de esos déficits biológicos. La educación de estos casos, es una muestra indiscutible, del papel que tiene una buena educación

y el desarrollo cultural que hay que organizar, para aliviar o compensar las dificultades que se pueden producir como consecuencia de los déficits biológicos.

Por último, la formación de maestros, psicólogos, logopedas, logofoniatras y otros profesionales; familiares y sociedad en general, como ya mencionamos, deberían ser preparados y orientados según estos fundamentos y principios.

CONCLUSIONES

A nosotros, nos quedaría aun mucho por decir y hacer, pero estamos convencidos de que, si continuamos trabajando con estos fundamentos, y formas de organizar e introducir en las prácticas educativas lo que aun nos falta, lograremos una educación de calidad o buena educación, con logros muy superiores a los alcanzados hasta ahora.

Muchas gracias por facilitarnos esta posibilidad de pensar sobre este tema tan importante y sistematizar algunas experiencias concretas que hemos vivido y aplicado, con conocimientos de sus resultados e incluso de sus involuciones cuando no se aplican convenientemente y, por habernos dicho que insistiéramos, en aquello que nos podría guiar, en la actualidad, en la búsqueda de lo esencial, para garantizar una buena educación para todos, que permita mejores aprendizajes y desarrollos en los escolares. Ha sido una labor de hojear el pasado en función de las dudas y preocupaciones del presente, para vislumbrar el futuro.

Gracias, por habernos hecho repensar otra vez, lo que se vivió y estudio hace más de 40 años atrás y atribuirlo de sentidos más acabado y generalizadores sobre lo que se necesita pensar en la educación del futuro de la humanidad, en particular en Brasil y contribuir a delinear la concepción y la labor de los psicólogos educacionales como promotores de estas ideas. Ojalá que, la puesta en práctica sea mucho mejor aun, eso urge, porque los niños y niñas se lo merecen y lo necesitan.

REFERENCIAS

- COMENIO, A.J. Didáctica Magna. C. de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- COMENIO, J.A. Didáctica Magna. Octava edición. MÉXICO: EDITORIAL PORRÚA, 1998.
- CHANG, F. L.; GREENOUGH, W. “Synaptic structural correlates of information storage in mammalian nervous systems”, In: Cotman, C. W. Synaptic plasticity. New York: The Guilford Press, 335 – 372. 1985.
- ELKONIN, D.B. Cómo enseñar a leer a los niños, Moscú: Ed. Zhanie, 1976 (en ruso).

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. A Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre. Editorial Artes Medicas, 1985.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 3. Ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1983.

FREIRE, Paulo. Ação cultural para a liberdade. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREIRE, Paulo. Conscientização. Ed. São Paulo: Cortez& Moraes, 1979.

GUTIERREZ, J.A.; LÓPEZ, J.; ARIAS, G. Un Estudio del Niño Cubano. La Habana, Cuba: Impresora Gráfica. Ministerio de Educación, 1990.

LÓPEZ, J.; ARIAS, G.; GUTIERREZ, J.A. La Investigación del niño y la niña cubana un ejemplo de investigación longitudinal. En: La Dimensión Familiar en Cuba, compilación Ana Vera Estrada. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Juan Marinello. La Habana, Cuba: Edición Financiada por el Fondo de Desarrollo para la Educación y la Cultura, 2007.

LÓPEZ HURTADO, J.; BORGATO ANGELETTI, A. Formación de la habilidad de análisis sonoro de la palabra en niños del sexto año de vida. In: Organizadora: SIVERIO GÓMEZ, A.M. Estudios sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. Ciudad de la Habana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

LUZ Y CABALLERO, J. OBRAS. Escritos educativos, Volumen II. La Habana, Cuba: Editorial IMAGEN CONTEMPORÁNEA, 2001a.

LUZ Y CABALLERO, J. Obras y Elencos de discursos académicos. Vol. III. La Habana, Cuba: Editorial Imagen Contemporánea, 2001b.

MARTÍ, J. Obras Completas. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales. 1975.

MARTÍ, J. Otras crónicas de Nueva York. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales. 1983.

MÉZÁROS, I. A EDUCAÇÃO PARA ALÉM DO CAPITAL. São Paulo, Brasil: BOITEMPO EDITORIAL. 2005.

STEVENSON, W. H.; STIGLER, J. The learning Gap. Why Our Schools Are Failing and What We Can Learn from Japanese and Chinese Education. Nueva York: Touchstone, Simon and Schuster, 1992.

VIVES, J. L. Las disciplinas, Valencia, España: Artes Gráficas Soler, Ayuntamiento de Valencia, 1997.

VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. El instrumento y el signo en el desarrollo del niño. Madrid España: Editor Fundación Infancia y Aprendizaje, 2007.

VYGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R. Estudos sobre A HISTÓRIA DO COMPORTAMENTO: O Macaco, o Primitivo e a Criança. PORTO ALEGRE, Brasil: Editorial Artes Médicas. 1996.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo I. Madrid, España: Editorial Visor .1991.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo II. Madrid España: Editorial Aprendizaje/Visor. 1993.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo III. Madrid España: Editorial Aprendizaje/Visor. 1995.

VYGOTSKI, L.S. Obras Escogidas. Tomo IV. Madrid, España: Editorial Aprendizaje/Visor, 1996.

LECTURAS (ANTI) CAPACITISTAS DE LOS PROCESOS DE MEDICALIZACIÓN DEL FRACASO ESCOLAR MASIVO

María Fabiola Sandoval Noreña

Eduardo Bolaños Mayorga

BREVES APROXIMACIONES AL CAPACITISMO

El término *capacitismo* (ableism en inglés) fue acuñado por los movimientos sociales en discapacidad del mundo anglosajón en la década de los 60s y 70s. Algunos años después, el concepto ingresa en la academia en 1981 a través de la revista feminista *Off Our Backs*, en el que, en un número especial dedicado a la intersección entre género y discapacidad, titulado *Women with disabilities*, Seamoon House (1981) y Arachne Rae (1981) presentan en sus textos definiciones de *ableism*. House (1981) lo definió como una opresión hacia las personas con discapacidad, responsabilizando prioritariamente a los sistemas educativos de su reproducción, mientras que Rae lo presentó como una opresión sistemática hacia las personas basadas en lo que pueden o no hacer con sus cuerpos y mentes (House, 1981, Rae, 1981, Lapierre, 2022). Será dos décadas después, en los inicios del 2000 en que el concepto se retoma con mayor fuerza en los espacios académicos, a través de autores y autoras como Gregor Wolbring y Fionna Kumari Campbell.

Según Michelle Lapierre (2022), en América Latina, el capacitismo como concepto es de reciente emergencia, tanto desde los Estudios Críticos en Discapacidad como desde los movimientos sociales. En nuestra región el concepto fue articulado y definido por primera vez en el año 2014 por la autora feminista brasileña Anahí Guedes de Mello en su tesis de maestría titulada *Gênero, deficiência, cuidado y capacitismo: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência* (Lapierre, 2022). En dicho trabajo, Mello define al capacitismo como una categoría “materializada a través de actitudes estereotipadas que jerarquizan a los sujetos en función de

la adecuación de sus cuerpos a un ideal de belleza y capacidad funcional. Con base en el capacitismo se discriminan a las personas con discapacidad¹⁰⁰” (Mello, 2014, pp.53-54).

En torno al capacitismo, podemos identificar dos aproximaciones distintas, aunque claramente vinculadas. Estas por ejemplo quedan bien evidenciadas en los artículos pioneros de House (1981) y Rae (1981), siendo también señaladas por Wolbring y Guzmán (2010, citado en Toboso, 2017). Por un lado, encontramos posturas que ubican al capacitismo como una forma de opresión específica hacia las personas con discapacidad. En esta postura, el ismo, hermana al capacitismo con otras formas de opresión y discriminación como el sexismo y el racismo (Lapierre, 2022; Kumari Campbell, 2008). Como ejemplo de esta postura podemos citar la definición de capacitismo brindada por Seamon House, citada al inicio de este artículo, o bien, la aportada por Mario Toboso:

El término capacitismo (ableism) denota, en general, una actitud o discurso que devalúa la discapacidad (disability), frente a la valoración positiva de la integridad corporal (able-bodiedness), la cual es equiparada a una supuesta condición esencial humana de normalidad (...) el capacitismo se basa en el prejuicio de que, como grupo social, las personas con discapacidad son inferiores a las personas sin discapacidad (Toboso, 2017, p. 73).

Desde estas posturas, el capacitismo no implicaría únicamente una forma devaluada de entender a la discapacidad y a las personas con discapacidad, sino que refiere también a la producción de expectativas, representaciones y afectos en torno a las trayectorias vitales de las personas que conforman este colectivo (Danel, 2020).

La segunda postura ubica al capacitismo como una condición estructural, una ideología, un mandato social o bien una epistemología (Campbell, 2008), la cual encuentra sus fundamentos en los binarismos normal/anormal, capaz/incapaz, teniendo así efectos sociales y subjetivos que no pueden reducirse únicamente en y hacia las personas con discapacidad sino hacia la totalidad de sujetos y cuerpos. Asimismo, desde esta perspectiva el capacitismo se encausa en la lógica neoliberal de productividad y competitividad económica que promueven la necesidad y expectativa esencial de llegar a ser/autorealizarse en un cuerpo íntegramente productivo (Sandoval & Maldonado, 2021).

¹⁰⁰ En el original: Materializada através de atitudes preconceituosas que hierarquizam sujeitos em função da adequação de seus corpos a um ideal de beleza e capacidade funcional. Com base no capacitismo discriminam-se pessoas com deficiência

En esta línea de pensamiento, la emergencia histórica del capacitismo, como fenómeno social, se deviene de la ideología de la normalidad, establecida a partir de las presiones corporales y mentales devenidas del capitalismo industrial y del neoliberalismo, pero también de la colonización y las prácticas eugenésicas (Lapierre, 2022), se trata, en palabras de Danel que

(El capacitismo es) la argumentación medicalizada que prioriza algunas funciones corporales como centrales y se organiza de acuerdo a un patrón de belleza normativo. El capacitismo, resulta necesario para el modo de producción capitalista, y se reedita en nuestro contemporáneo asumiendo particulares formas mercantilizadas (2020, p. 96).

De esta manera, el capacitismo pasa a ocupar un sistema valórico que categoriza a las personas en jerarquías establecidas según el acercamiento o alejamiento a estas lógicas compuestas por un conjunto de capacidades pretendidas como universales, naturales y ahistóricas. La ideología capacitista es así la base de las sociedades contemporáneas, que consideran como indispensables para su progreso el fortalecimiento de ciertas capacidades, a la vez que la eliminación de otras y de otras formas de ser y de vida consideradas no esenciales (Wolbring, 2008). Es mediante esta operación ideológica en que la categoría de discapacidad es efectivamente establecida como una posición de humanidad devaluada a partir de los estándares capitalistas del trabajo y rendimiento.

Siguiendo esta línea, se han construido metáforas del volcán capacitista, es decir, un volcán construido por una violencia estructural, que es atravesado por una violencia capacitista como interlocutora de las múltiples violencias (sexismo, racismo, clasismo, entre otras) (Brogna, 2021; Sandoval & Maldonado, 2021). Ahora bien, en este juego de jerarquías dicotómicas, el capacitismo, no solo produce a la discapacidad y al sujeto discapacitado, sino que también, a aquello que considera capaz, óptimo, normal y deseable. Así, por ejemplo, Campbell hace un llamado a no estudiar únicamente lo discapacitado, sino las formas en las que las nociones de capacidad son construidas y establecidas. Las diferencias entre lo dis y lo capacitado, apuntará la autora, son mutuamente constitutivas; en esta dialéctica, aquello signado como discapacitado se vuelve necesario en tanto tiene el potencial para producir a lo “capacitado”, su supuesto reverso.

Estas categorías binarias se producirán y reproducirán a partir de repetidas acciones performáticas cotidianas, actos del lenguaje (insultos, apodos, determinaciones despectivas y discursos devaluantes), actitudes, sanciones, exclusiones y en general, actos que producen la diferencia entre capacidad y discapacidad (Toboso, 2017), en ese sentido, “no es posible tener el concepto de diferencia sin el de capacitismo” (Campbell, 2008, p.6). Haciendo cierto

paralelismo en cómo la teoría queer concibe el género, la capacidad no será entonces un atributo estático y objetivo, sino una teatralización -envuelta en códigos y símbolos determinados- que deberá desplegarse en determinadas coordenadas institucionales, políticas y culturales, teniendo además efectos institucionales, subjetivos e intersubjetivos.

Atendiendo a lo anterior, queda claro que el capacitismo no puede reducirse a una forma de opresión, sino que es una fuerza subjetivante; en términos foucaultianos, se trataría de una forma de poder estratégico que produce sujetos y subjetividades. A partir de las lógicas capacitistas entretejemos narrativas e historias sobre nosotros y nosotras mismas, construyendo así una determinada verdad acerca de nuestra experiencia de sí, la racionalidad capacitista es activa en la configuración de los dispositivos subjetivantes del reflexionar (se), expresar (se), narrar (se), juzgar (se) y dominar (se) (Larrosa, 1995). La óptica capacitista produce así una particular forma de comprensión del mundo, de nosotros mismos, nuestras corporalidades, las relaciones con los y las demás (Toboso, 2017), modelando además nuestros deseos, afectos y expectativas vitales.

Las dos posturas explicadas anteriormente en torno al capacitismo encuentran múltiples puntos en común, como, por ejemplo, el ubicar al capacitismo desde una perspectiva interseccional en vinculación con otras formas de opresión, así como la de entender dicho fenómeno a partir de perspectivas (trans)feministas, queers, crips, y desde los estudios (críticos) en discapacidad. Es importante anotar que si bien, la segunda apunta que el capacitismo no debe reducirse a las personas categorizadas como con discapacidad, sí reconoce que estas son de las más vulnerables ante la violencia capacitista al ser portadoras de una humanidad liminal (Campbell, 2009). No obstante, esta postura reconoce que desde lógicas capacitistas también se violentan a otras poblaciones devaluadas, como por ejemplo las infancias, las personas adultas mayores, los cuerpos gordos y también a “la mujer frente al hombre; el negro o indígena en relación al blanco, o el homosexual en contraposición al heterosexual” (de Mello, 2014). Desde la racionalidad capacitista todas estas colectividades adquieren un estatus inferior de persona, en términos de Roberto Esposito (2011).

Atendiendo a las diferencias y similitudes entre ambas posturas, algunas activistas y personas vinculadas a la academia consideran necesario hacer una diferenciación entre discafobia o discaodio y capacitismo, entendiendo el primer concepto como la forma de violencia específica y organizada hacia las personas con discapacidad, y el segundo concepto, como la ideología más amplia que jerarquiza las capacidades deseables por el modo de producción neoliberal estableciendo un único modo de cuerpo y mente deseable y sancionado y expulsando a quienes no cumplan dicha expectativa.

LOS CUERPOS CATEGORIZADOS COMO CON DISCAPACIDAD, RELACIONES Y VIOLENCIAS CAPACITISTAS:

Partimos de la noción del cuerpo comprendiendo que “lo social se inscribe en el cuerpo y teoriza, con la noción de *embodiment*, el hecho de que lo corporal es un proceso material de la interacción social” (Constant, 2022, p. 38). Por lo tanto, consideramos que nos permite entrecruzar los estudios críticos en discapacidad y los estudios del cuerpo, considerando el cuerpo como intersección de lo biológico y lo social siendo fundamental para comprender las relaciones entre el cuerpo, el sujeto y la sociedad (Constant, 2022). Desde este cruzamiento consideramos los cuerpos como procesos de materialización encarnada y subjetivada desde marcos normativos, institucionales y culturales que han trazado ciertas clasificaciones e imperativos de normalidad (reiterados como tradición forzada), a partir de los cuales se construye lo abyecto y donde se inscriben las violencias capacitistas.

El capacitismo es la anticipación de una estructura corporal, mental o subjetividad considerada “apta” para determinado orden social o institucional (Campbell, 2008), todo aquello que se aleje de la adaptabilidad demandada podrá ser territorializado por las prácticas de patologización, medicalización y rehabilitación. Para unirse al proyecto social de la capacidad normativa, todo aquello considerado anormal o no apto debe ser atenuado, eliminado, corregido o excluido (Lapierre, 2022). En ese sentido, las prácticas biomédicas, psiquiátricas, y psicológicas, tan bien establecidas en los espacios escolares (Rose, 1995), tendrán como finalidad la normalización, identificación de patologías, detección de déficits y el control de las desviaciones, y no tanto, de la atenuación de los daños producidos por las estructuras y violencias capacitistas.

En el campo de la pedagogía, los estudios de la discapacidad han dado mayor énfasis al ámbito de la educación especial, analizando entre otros, las representaciones y discursos en torno del estudiante categorizado con discapacidad, los mecanismos de segregación y exclusión respecto a la educación tradicional y los estatutos de la educación especial como una producción capacitista. Por otra parte, ciertos análisis, que parten de los estudios del capacitismo, se han enfocado también en la biologización y medicalización de los procesos escolares, las dificultades escolares, las trayectorias escolares de estudiantes con discapacidad, así como las problemáticas que enfrentan las y los docentes con discapacidad (Lapierre, 2022). No obstante, cabe apuntar que muy buena parte de estos análisis se enfocan a la educación superior, es por ello que en este artículo interesa centrarnos en la educación básica primaria y secundaria.

Entendemos que la escuela es un espacio común; parafraseando a Bolaños (2021) de relaciones complejas, entramados de significados, símbolos, rituales, paradojas, etc. “Se trata

de espacios que son desordenados por definición, marcados por el caos, el estallido, la angustia, la felicidad, los encuentros y desencuentros, las relaciones intergeneracionales y de clases sociales” (Bolaños, 2021, p. 17). De esta forma, la escuela pasa a ser comprendida como un micro universo que nos muestra unas partículas del panorama neoliberal que vivimos diariamente, y en un escenario normocéntrico por excelencia en el que actúan prácticas de violencia capacitista. Dentro de ellas podríamos pensar, por ejemplo, en el diseño espacial de las instituciones educativas; sus colores por lo general grises, blancos, azules o sus texturas lisas y rugosas (ladrillos) que transmiten silencio, pasividad, espera y jerarquía; así como la organización y posición de los cuerpos en las aulas, sentados en sus pupitres en las clásicas filas o el ordenamiento general de la arquitectura escolar. Lo que cuestionaríamos al lado de una educación que en su generalidad continúa produciendo un fracaso escolar masivo como se analizará a continuación, con unas pocas excepciones a las que no muchos pueden acceder, es decir, a escuelas con pedagogías y metodologías alternas, pero de carácter privado por las que se exigen altas sumas de dinero.

FRACASO ESCOLAR MASIVO, MEDICALIZACIÓN Y CAPACITISMO

FRACASO ESCOLAR MASIVO COMO EXPRESIÓN CAPACITISTA

El denominado fracaso escolar tiene una íntima relación con las dinámicas y violencias capacitistas de las lógicas escolares. Podemos definir al fracaso escolar como aquella distancia que se mantiene entre los imperativos y las exigencias que un dispositivo escolar específico exige y los resultados que niños y niñas obtienen en las situaciones educativas concretas. Estos imperativos y exigencias no solo deben alcanzarse, sino también encarnarse, es decir, deben ser subjetivados por el estudiantado, siendo esto así, el fracaso escolar contemporáneo refleja la imposibilidad que tienen los dispositivos escolares actuales para producir el tipo de subjetividad que ubican como objetivo, o sea que la institución educativa, como institución, encuentra hondos obstáculos para instituir aquello que determina como deseable según sus coordenadas institucionales, sociales y políticas. Siguiendo esta definición, encontraríamos que el fracaso no sólo radicaría en que, por ejemplo, un número importante de estudiantes encuentre dificultades para adquirir las destrezas de la lecto-escritura, sino también en la indiferencia y apatía que dicho estudiantado demuestra hacia estas actividades (Bolaños, 2021).

Siendo que la escuela es una creación histórica y cultural, el llamado fracaso escolar también lo será. Una diversidad de autores como Ricardo Baquero (2015) y Flavia Terigi (2009) han apuntado a cómo la emergencia de este fenómeno no puede desvincularse del

formato escolar específico en el que se enmarca. Siguiendo a Baquero (2014), el formato escolar moderno, que nos concierne en este texto, está constituido por algunos componentes “duros” históricos, como por ejemplo la homogeneidad, la gradualidad, la simultaneidad, la poca flexibilidad de los regímenes académicos, la asistencialidad obligatoria, la aprobación cuantitativa de asignaturas, entre otros. La ideología de la normalidad, así como la racionalidad capacitista, son la base a través de los cuales estos “componentes duros” encuentran sus fundamentos ontológicos y epistemológicos. Por ejemplo, a cuánto homogeneidad se refiere, el dispositivo escolar espera que cada alumno o alumna sea “capaz” de aprender de la misma forma que el resto, de trabajar en ritmos, posturas y tiempos iguales, el alumno o alumna que no logre ajustarse a los tiempos y ritmos colectivos será sospechosa de tener alguna anormalidad/discapacidad.

La noción capacitista de normalidad se vincula estrechamente con el concepto de “educabilidad” según es problematizado por Baquero (2006), el cual suele emplearse para dar cuenta del supuesto potencial diferencial que tienen las personas para aprender y ser educadas en dispositivos pedagógicos humanos; el grado de educabilidad hace referencia así, a un atributo individual que indicaría la “capacidad” de los sujetos para involucrarse exitosamente en las dinámicas escolares. Esta conceptualización es vertebral para los dispositivos escolares puesto que estos parten del supuesto, implícito, pero altamente presente, de que hay estudiantes poco o nada educables, razón por la cual, como veremos, las acciones en torno al fracaso escolar masivo se estructuran a partir de las nociones de déficit, incluyendo intervenciones dirigidas al diagnóstico de la educabilidad de niños y niñas y su corrección a partir de técnicas de las disciplinas psi. La responsabilidad socialmente depositada a los procesos educativos de clasificar y distribuir lugares en la escala social no se reduce a la supuesta meritocracia del esfuerzo, sino que también se estructura a partir de las supuestas diferencias en las capacidades de educabilidad del estudiantado, operando según lo que Bourdieu (1990) denominó como el “racismo de la inteligencia”. Es decir, la escuela, para cumplir con su rol social, deberá entonces dar réditos a aquellos estudiantes mayormente disciplinados y pretendidamente más “capacitados”.

De esta forma, las dinámicas educativas anteriormente descritas generan la exclusión de las y los estudiantes con discapacidad de los dispositivos escolares “tradicionales”, pero también, produce que aquellos a quienes no se les reconoce como estudiantes con discapacidad, pero sí con dificultades de aprendizaje o baja educabilidad, ocupen una posición liminal de humanidad en las micropolíticas educativas. En otras palabras, nos encontramos ante formas de inteligibilidad cercanas a la discapacidad, que son encarnadas precisamente por aquellas

subjetividades que no logran asumir las demandas de rendimiento propias de las exigencias neoliberales (Mercedes, Tutivén & Bujanda, 2020).

En un sistema educativo graduado, homogenizante y simultáneo como el actual, el fracaso escolar hace alusión a el “desgranamiento, repitencia, bajo rendimiento, dificultades de aprendizaje, sobreedad (...) y logros diferenciales según género, según sector social, etnia, etcétera” (Terigi, 2009, citado en Bolaños, 2021, p. 26). En el discurso docente también hace referencia, según encontró Bolaños (2021), a la imposibilidad que tiene la escuela para instaurar una forma de subjetividad que aleje a sus estudiantes - aun en aquellos que culminaron con éxito la educación básica - de formas de vida no deseables desde la perspectiva institucional, como por ejemplo aquellas ligadas a la delincuencia o la drogadicción (Bolaños, 2021). En muchos países de América Latina, siendo Costa Rica y Colombia algunos ejemplos, el fracaso escolar adquiere dimensiones masivas, en donde, es mayor el número de estudiantes que “fracasan” que aquellos que culminan su trayectoria escolar exitosamente. El carácter de masividad del fracaso escolar permite develar su carácter estructural y social, revelando que es un problema político y social, tanto en el cómo la institución delimita e identifica algunas situaciones como “fracaso”, así como en las condiciones socioeconómicas e institucionales que producen que enormes niños y niñas provenientes de zonas empobrecidas sean quienes más “fracasen”. No obstante, y como veremos a continuación, esta masividad no ha sido suficiente para que desde los contextos educativos se realicen análisis complejos de la problemática, por el contrario, el fenómeno se entiende y aborda desde hipótesis deficitarias e intervenciones clínico-médicas.

MEDICALIZACIÓN CAPACITISTA DEL FRACASO ESCOLAR MASIVO

Las acciones educativas que gravitan en torno al fracaso escolar masivo suelen inscribirse dentro de lo que María Angélica Lus, retomada por Baquero (2006), denomina como hipótesis deficitarias, las cuales parten del supuesto de que quien fracasa en la escuela porta algún déficit o anormalidad. Estas hipótesis parten de un modelo clínico-médico, en el cual la persona estudiante se concibe como “la unidad de análisis privilegiada (...) auto explicativa del desarrollo dotado de esencias y atributos, que permitan predecir y explicar sus comportamientos” (Baquero, 2006, p. 40), de esta forma, utilizando herramientas del saber psicológico y psicopedagógico se buscará identificar, clasificar y medir las anomalías y establecer intervenciones de disciplinamiento y corrección como por ejemplo, las técnicas de modificación conductual, las economías de fichas, las comunicaciones al hogar, castigos,

premios y expulsiones (Bolaños, 2021). No obstante, las últimas tres décadas han sido testigo de cómo ante el fracaso de estas técnicas conductuales, se ponen en marcha cada vez más, estrategias de medicalizadas para abordar el fracaso educativo.

Entendemos la medicalización como una forma de racionalidad desde la cual los procesos inherentes a la existencia humana, la diversidad de malestares y sufrimientos, así como las desviaciones respecto a las normas sociales, son concebidas e intervenidas como si constituyesen patologías biológico individuales. El proceso de medicalización más allá de reducirse a intervenciones médicas innecesarias, implica un modo de entender el mundo y sus dinámicas, que impone diversas tecnologías del manejo de sí y de los cuerpos en espacios públicos y privados (Braunstein, 2013). Esta racionalidad implica la despolitización de complejos problemas sociales y su individualización; la esencialización y biologización de una normalidad socialmente construida, la patologización a sus desviaciones, así como la reducción de las expresiones físicas y subjetivas del malestar social a sus dimensiones biológicas. Los estudios de los procesos de medicalización han logrado demostrar que estos se han impuesto con mayor fuerza a colectividades históricamente oprimidas, como mujeres, personas con discapacidad, poblaciones racializadas o en situación de pobreza, entre otras (Conrad, 1982; Mills, 2014; Tseries, 2018; Usher, 2018; Moctezuma, 2021).

Con el auge de las políticas neoliberales, los negocios multimillonarios entre laboratorios y seguros privados, y una sociedad que busca la adaptación de los sujetos a las exigencias actuales, la medicina se ha expandido a varios campos como al de la educación y de la salud colectiva, introduciendo y naturalizando el aumento exponencial del consumo de psicofármacos en la infancia (Le François, 2021; Palummo, 2015; Davis, 2006; Janin, 2005). Como evidencia Gisela Untoiglich (2014), la medicalización es uno de los procedimientos predilectos de la operación clínica para el tratamiento de las dificultades escolares contemporáneas:

A diferencia de la época cuando Illich y Foucault construyeron el concepto de medicalización en el cual el Estado tenía un fuerte protagonismo en cuanto a las decisiones ligadas a la Salud Pública, en la actualidad nos encontramos con que la expansión de las áreas de incumbencia de la medicina se encuentra fomentada por una industria creciente y poderosa, que está en manos de unos pocos privados, que ha dado lugar al proceso de medicalización de la vida (Untoiglich, 2014, p. 26)

Las palabras de Untoiglich (2019) resuenan con la de un conjunto numeroso y diverso de autores y autoras, como por ejemplo Vázquez y Guillén (2020) Nikolas Rose (2019; 2011) , Joanna Moncrieff (2013), Juan Carlos Cea Madrid (2018), que señalan a una creciente patologización de problemas de la vida social y la instrumentalización de la salud mental, que

transforma asuntos sociales, culturales y políticos continúan siendo abordados de manera individual, desplazados al campo psico-médico-neurobiológico y a través de una racionalidad farmacológica (Lakoff, 2015). Esta situación se ha trasladado también a las infancias, donde encontramos que desde la década de los 90s existe un aumentando secuencial y ponencia en el consumo de psicofármacos por parte de niños y niñas. Concordamos con Untoiglich (2019) de que las principales causas para la etiqueta de un diagnóstico y su medicalización, son los fracasos en las posibilidades de adquisición de aprendizajes sistematizados en la educación escolar, donde persisten enfoques biomédicos que ocultan la presencia de problemas trascendentales en los procesos de enseñanza-aprendizaje, la estructura de la escuela o las condiciones sociopolíticas más inmediatas.

Si bien la medicalización hace parte de este programa constitutivo del modelo biomédico evaluación-diagnóstico-tratamiento, proponemos una postura sociocultural crítica para comprender, develar y descotidianizar el panorama en el que subyacen determinadas relaciones y tensiones de poder, subordinación y normalización de este campo programático. Lo problemático aquí no es la satanización o idealización del objeto farmacológico, sino su ensamblaje situacional con los diferentes usos, abusos u omisiones desde los distintos sistemas normativos (clínica, escuela, familia) en los que se hace el cuerpo. Estos dispositivos operan entre la individualización de problemas sociales, como se mencionaba en párrafos anteriores y la generalización de manifestaciones singulares, es decir, que las expresiones, actitudes, conductas de un sujeto particular se convierten en síntomas-sospechas, los cuales podrían estar relacionados con crisis y acontecimientos psicosociales y con la homogeneización de formas particulares de corporizar una experiencia, que finalmente pueden conllevar a la inserción en intervenciones biomédicas.

EXPERIENCIAS SITUADAS DE VIOLENCIAS CAPACITISTAS

La escuela, funciona en su operatividad, a través de múltiples violencias capacitistas, podemos decir siguiendo a Bourdieu y Passeron (2000), que la violencia simbólica que configura las prácticas pedagógicas es ineludiblemente una violencia capacitista. Estas violencias capacitistas son transversales al formato pedagógico contemporáneo, que como hemos visto, funciona a través de la clasificación del estudiantado en categorías dicotómicas como bueno/malo, capaz/incapaz, normal/anormal, capacitado/discapitado, y en la intervención autoritaria de los cuerpos que considera “incapaces” o poco educables.

Para poner en contexto algunas de estas violencias, en este apartado analizaremos algunas situaciones presentes en nuestras experiencias y vivencias de trabajo de campo correspondientes a los estudios/experiencias/prácticas laborales que hemos llevado a cabo tanto en Costa Rica como en Colombia.

En un primer momento, presentamos el trabajo de investigación de Eduardo, realizado en San José, capital de Costa Rica, y específicamente en algunas escuelas denominadas de Atención Prioritaria que forman parte del programa PROMECUM¹⁰¹. La investigación tuvo como objetivo analizar los discursos y prácticas en torno al fracaso escolar masivo según es narrado por docentes de 5 escuelas públicas, aunque también participaron en menor medida madres de familia y estudiantes. De dicha investigación se publicó un libro (Bolaños, 2021) en el cual también se recogen aportes de una investigación realizada por el autor en 2014 sobre experiencias de niños y niñas que utilizaban medicación psiquiátrica por motivos escolares.

Aunque no era el objetivo, la cuestión de la medicalización del fracaso escolar masivo apareció repetidamente en los discursos y experiencias de las docentes entrevistadas. En esta ocasión, presentaremos el caso de Emilio, quien en el momento de la investigación se encontraba cursando sus estudios en el programa de Aula Edad, un espacio concebido para ser una oportunidad para la “nivelación escolar de aquellos estudiantes que presentan sobreedad en el aula regular, ya sea por repitencia, exclusión, o fracaso escolar en los centros educativos en I y II Ciclos de la Educación General Básica” (MEP, 2016, párr. 3 citado en Bolaños, 2021). Emilio fue descrito por su madre como un niño “normal” hasta que ingresó al primer grado de escuela, curso que reprobó y en el que presentó “diversas problemáticas conductuales”. En su segunda oportunidad, logró aprobar sin mayores dificultades dicho grado, sin embargo, los problemas reaparecen una vez que llega a segundo, donde se encuentra con su primera docente. Tras varios incidentes conductuales, la institución, específicamente la docente, recomienda a la madre de Emilio medicar a su hijo con Ritalina.

¹⁰¹ El PROMECUM se creó como un mecanismo para llevar la educación de calidad, fundada en el enfoque de desarrollo integral abordado a través del componente de la atención psicosocial de la población estudiantil, a las comunidades más pobres del área urbana costarricense. Este programa se ejecuta mediante el trabajo de equipos interdisciplinarios en las escuelas, conformados por profesionales en diferentes áreas tales como Orientación, Psicología, Trabajo Social y Sociología, entre otros.

La madre de Emilio decide llevarlo al Hospital Nacional Psiquiátrico, en donde en una primera cita le diagnostican TDAH y le recetan metilfenidato (Ritalina). Bajo los efectos de la medicación, la agresividad que manifiesta el niño disminuye, pero aun así su “rendimiento es mediocre”, según se lee en su expediente escolar (Bolaños, 2021). Las posibilidades de que el niño logre aprobar el año son reducidas, por lo que la escuela decide transferirlo de anticipado al Aula-Edad. Emilio ha cursado dos años y medio de escuela. Ha reprobado una vez, fue enviado al Hospital Nacional Psiquiátrico, se le recetó un fármaco psiquiátrico y ahora se le ha asignado a otra aula con nuevos compañeros y compañeras e incluso un uniforme distinto. En Aula-Edad, Emilio es el menor, tiene apenas nueve años, su compañero mayor tiene catorce. El pequeño grupo está conformado por doce estudiantes: ocho hombres y cuatro mujeres. María, la docente nueva de Emilio comenta que tiene veinte años de labor como maestra y que en Aula-Edad “lo ha visto todo”. Hablando acerca de él, ella comenta que no sabe por qué lo enviaron a Aula-Edad si todavía, por la edad, “no le tocaba”, posteriormente agrega “Aula-Edad es el basurero de la escuela, ponen aquí lo que no quieren allá” (María, 2017, citada en Bolaños 2021).

Si bien los niños de Aula-Edad forman parte de la comunidad escolar, son también de alguna forma excluidos de esta, llevan un uniforme distintivo, asisten menos horas en comparación al resto del estudiantado y, en general, ocupan un lugar simbólico negativo en el imaginario escolar. No hay mayor orgullo ni reconocimiento en ser parte de este programa; por el contrario, esta pertenencia puede generar una marca en la trayectoria educativa del estudiante, contribuyendo a la construcción de una identidad personal fundada en narrativas de deficiencia. La trayectoria educativa de Emilio se vislumbra difícil, tiene ahora que afrontar un conjunto de obstáculos que sobrepasan los meramente educativos o académicos, y que apuntan a su propia identidad y subjetividad (Bolaños, 2021).

El “caso Emilio” permite varias lecturas tomando como punto de partida la problematización del capacitismo. Una lectura posible giraría en torno a los procesos de patologización. Emilio manifestó un conjunto de situaciones que fueron concebidas como problemáticas para la institución, ante la nula efectividad de los métodos disciplinarios tradicionales puesto en marcha, se derivó al niño al saber médico-psiquiátrico desde el cual, estas manifestaciones fueron entendidas como propias de una patología médico psiquiátrica. Es decir, se asume que lo que presenta Emilio no es “normal” ni “esperable” bajo ninguna circunstancia, inscribiéndose, así como un trastorno, razonamiento que parece obturar otras preguntas y explicaciones, siendo únicamente a la medicación del niño y su exclusión del espacio educativo en el que se encontraba las únicas alternativas posibles. En esta situación, el

diagnóstico operó como un certificado de anormalidad, que permite su traslado a un lugar de exclusión: el Aula Edad, en donde Emilio debe compartir espacio con otros señalados como “ineducables”.

Otra lectura posible sería la que parte desde una perspectiva de discapacidad, devenida en buena parte el Modelo Social de la Discapacidad. Supongamos entonces que Emilio efectivamente tiene un trastorno de déficit de atención (TDAH). Si esto es así, el dispositivo educativo debería buscar las formas adecuadas para la plena inclusión del niño, cuestión que no sucede. Es decir que la escuela opera aún bajo un modelo rehabilitador y capacitista en discapacidad, en donde, las condiciones de discapacidad, como en este caso se supone es el TDAH, se consideran ontológicamente negativas (Campbell, 2008) y deben rehabilitarse a través del uso de psicofármacos y la segregación del niño de los espacios comunes.

El capacitismo, como vimos anteriormente, anticipa únicamente la presencia de cuerpos y mentes normativas. Los planes escolares y curriculares, así como las didácticas, se planifican previendo la aparición exclusiva de corporalidades “normales”, en cuanto algún estudiante que se aparte de la supuesta normalidad aparece, el modelo entra fácilmente en crisis. El objetivo entonces de la institución será el de eliminar la anormalidad, o por lo menos, restarle poder, la batalla se libraré en el cuerpo de las y los estudiantes “bajo sospecha”. En el caso de Emilio las dinámicas capacitistas implicaron variadas formas de presión psicológica, el traslado de su corporalidad a otros espacios y la intervención a su neuroquímica cerebral a través de la medicación psiquiátrica.

El segundo caso que presentamos es parte del trabajo de graduación¹⁰² de María Fabiola titulado *Márgenes desde la escuela: un análisis sociocultural de las discapacidades psicosociales en la Institución Educativa Eduardo Santos ubicada en La Comuna 13 de Medellín, Colombia*, su objetivo fue analizar el papel que cumplen las prácticas biopolíticas y la respuesta del Estado, en la producción de traumas socioculturales que llevan al diagnóstico biomédico y la atención de las discapacidades psicosociales, y su incidencia en la población y el contexto de la Institución Educativa Eduardo Santos (Sandoval, 2022). Esta institución es una escuela de educación básica primaria y secundaria de carácter público, en un contexto bastante crítico atravesado por diferentes situaciones de violencia, desplazamiento forzado y

¹⁰² Línea de sexualidad, cuerpo y género: desigualdades, violencias y horizontes de subjetividad, en la Maestría en Antropología Social de la Facultad de Filosofía y Letras en la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

microtráfico. En el apartado que retomamos para este escrito se expone uno de los factores comunes respecto a la medicalización, el adultocentrismo, y el cambio y experimentación frecuente de diferentes tipos de medicamentos por parte de los especialistas, lo cual se encuentra inmerso en una serie de especulaciones dentro de la comunidad educativa. De este modo, recopilamos una de las conversaciones que se tuvo con Pocahontas una de las estudiantes de 15 años, quien acompañó dicha investigación.

En ese entonces nos encontrábamos en la toma de medidas extremas por la contingencia del Covid-19, así que las y los estudiantes asistían a la escuela nada más una o dos veces a la semana y el resto de días trabajaban con guías desde sus casas. A pesar de que era poco el tiempo que debían asistir, Pocahontas se había ausentado unas tres semanas, su profesor y director del grupo, expresaba que había hablado con su madre y que decía que Pocahontas se encontraba en una crisis, pero añadía diciendo que también su madre estaba en crisis, que ella ha tenido problemas de autoridad con Pocahontas, la cual “hace lo que le da la gana”, porque tiene otro hijo que estuvo o está en situación de calle y drogadicción, y su madre tiene miedo de que le pase lo mismo. En esta conversación le pregunté ¿qué decía Pocahontas al respecto? A lo que me respondió no saber, no se lo había preguntado.

Esto nos lleva a cuestionar una violencia capacitista como lo es el adultocentrismo, donde la voz de la niñez y la adolescencia no tienen espacio, donde se crea toda una narrativa desde lo que sienten y piensan los adultos, quienes terminan dirigiendo la trayectoria del diagnóstico y medicalización del estudiante como sucedió en esta experiencia, ¿se habrá preguntado su docente por lo que Pocahontas siente y experimenta en esos momentos de crisis? Quizá el adultocentrismo no sea algo que recaiga únicamente en el profesor, sino en todo este sistema jerárquico que nos ha hecho pensar que los años nos dan experiencia y por lo tanto veracidad.

Algo similar ocurre con la inestabilidad de su medicalización, el constante cambio de medicamentos y de sus dosis que se supone es regulada por especialistas, y que, en una de las conversaciones, Pocahontas lo narraba y detallaba de la siguiente manera:

P: (...) el medicamento no es que me lo cambien, bueno si lo han cambiado mucho, porque yo he estado con Sertralina, Citalopram, (inaudible) y Pregabalina.

Y bueno, una de ellas no la cambiaron, sino que le subieron otros 50 miligramos. Entonces estoy prácticamente en 150. Y eso que hablaron de que, si el medicamento ya no me estaba haciendo nada, no había mejoría, no había otro medicamento si no que me tenían que mandar para el hospital mental.

M: ¿Tú has estado allá alguna vez, en el hospital mental?

P: No, nunca (...) nunca y por eso es que me da como cosa, porque por ejemplo la psicóloga me ha dado como muchas soluciones para manejar la ansiedad, y todavía hay muchas otras cosas que yo siento que puedo intentar para mejorar la ansiedad. Porque, por ejemplo, a mí la ansiedad me da de muchas formas, a veces tengo ansiedad

y me como todo lo que se me atraviesa; otras veces me da como un dolor en el estómago, como un remolino y no como nada por ahí en dos días; otras veces me da como el ataque de pánico y otras veces me dan como ganas de morder algo o arañar o rascar y así como que he hablado con la psicóloga de eso. Me ha dicho que para cuando me da ansiedad de comer, coma almendras, que coma maní o que coma algo que me canse el paladar, como el chicle y así... Eh, con los ataques de pánico me ha ayudado con la respiración del diafragma. Me pongo una mano en el pecho, otra aquí en el diafragma y me pongo a respirar.

M: ¿Y cómo son los ataques de pánico?

P: Los ataques de pánico son sudoración, tembladera, falta de respiración, dolor en el pecho y solamente en dos de los ataques de pánico que he tenido, no han sido bien controlados y he empezado a convulsionar, también han sido atendidos en urgencias. Bueno, uno de ellos no. Los ataques de pánico casi siempre me dan cuando empieza a tronar o como con ruidos fuertes. Es como decir, si en este momento se abre esta reja y se caen todas esas sillas a mí me da como el susto y empiezo a respirar mal. Y una vez estaba tronando, pero eran como las dos de la mañana y mi mamá no pudo salir conmigo para urgencias, cuando eso ella no sabía lo de la respiración, ni nada, entonces me empecé como a ahogar más y ya después me tiré al piso y empecé a convulsionar. Pero ya la otra vez, como un mes después si me dio así, estaba en San Javier y empezó a tronar entonces mi mamá lo que hizo fue llevarme para la Unidad Intermedia de San Javier y allá pues me calmaron y así, no fue nada con medicación, ni nada, sino que me calmaron y no empecé a convulsionar y ya.

Pero no, los ataques de pánico si son muy fuertes, porque el dolor en el pecho empieza como tranquilo y ya después siento como un ardor en el pecho como si me prendieran candela, es muy fuerte.

M: ¿Sientes que las pastillas te ayudan o qué otras cosas?

P: Yo no siento la mejoría hasta que me dejo de tomar el medicamento, digamos que hoy se acaba el medicamento y lo tienen que reclamar en una semana. En toda esa semana yo no como y si como me tengo que meter los dedos para vomitar, no sé por qué, pero dejar de tomarme el medicamento, me pone a eructar todo el tiempo, pero, o sea, como que me siento llena, me dan mareos, me da dolor de cabeza.

M: ¿Desde cuándo estás medicada?

P: Desde el año pasado en agosto, como desde el 13 de agosto. Y en un año, en este año siento que ha sido mucho medicamento porque estuve con sertralina y trazodona, después estuve con citalopram y pregabalina, pero la pregabalina fue solo de 50 gramos, pero ya me lo cambiaron a venlafaxina, pero ya le subieron otros 50 gramos y a la pregabalina le subieron 25, o sea que en este momento me estoy tomando 75 miligramos. Me siento como muy dopada, pero es mejor a como me siento sin el medicamento y ya hablé con la psiquiatra y con la psicóloga del tema, y me dicen pues que digamos que ya no hay otro medicamento que me haga sentir mejor, pero con esos síntomas secundarios, ¿sí me hago a entender?

Y ya por ejemplo con el psiquiatra que me voy a ver este viernes, el otro viernes pues, y voy a hablar la dependencia que tengo con el medicamento, por lo mismo, porque dependo demasiado de él. Si yo hoy no me tomo la pasta del día empiezo así, a vomitar, si como me tengo que meter los dedos para vomitar, a eructar, a marearme y así (Pocahontas, comunicación personal, 2021).

Es interesante la descripción afectiva y corporal que nos comparte Pocahontas, quien expande de manera detallada las manifestaciones y reacciones de lo que le está siendo llamado como trastorno de depresión y ansiedad. De otro lado, nos muestra una experimentación desde un saber poder psiquiátrico institucional que se explícita en la incrementación y automatización de fármacos y su voz silenciada frente a los especialistas, no hay tiempo para escuchar todo lo que transita por el cuerpo, las citas con el psiquiatra suelen durar aproximadamente 15 minutos. En esta racionalidad y velocidad, características nodales del capacitismo, se evidencia el cerebrocentrismo como un sistema de opresión cultural, que totaliza las expresiones afectivas

disruptivas en una alteración de los neurotransmisores, como si la “mejoría” se diera solo a partir de la intervención neurobiopsicológica, dejando a un lado el sentir de la estudiante, pero también toda su experiencia sobre lo que habrá podido atravesar en este contexto de violencias en el que se encuentra y aún más en tiempos de crisis social y económica que agudizó la Covid-19.

El cerebrocentrismo y la medicalización irreflexiva —es decir, conductista, adoctrinadora y silenciadora, donde no se tiene en cuenta la voz y la historia del sujeto; excesiva en la determinación de diagnósticos y prescripciones fármacológicas— son violencias del (psi)stema que se suman a las anteriormente comentadas, las cuales omiten la voz, el sentir y el poder de los cuerpos/sujetos sobre quienes recae la medicalización. ¿Realmente los convierten en pacientes (apaciguados, silenciados, oprimidos, en “blancos de intervención”)? Frente a esto Untoiglich anota que, el proceso de medicalización se considera “fundamental para entender cómo los sujetos y las sociedades se transforman en *blancos de intervención* de los dispositivos del poder” (2014, p. 24.). Donde cabría preguntarnos también qué sentido y funcionalidad tiene el uso del diagnóstico clínico y la medicalización masiva dentro del contexto educativo y cómo se patologizan las crisis, teniendo en cuenta que la mayoría de las/los estudiantes han llegado al diagnóstico al ser remitidas por parte de las instituciones educativas.

La experiencia atravesada por Pocahontas, nos devela también la monopolización de la medicina científico-occidental, la cual ha devaluado los saberes locales, ancestrales, orientales y otros modos de ser/saber/hacer medicina que acompañe los diferentes problemas, malestares, alteraciones, acontecimientos, desvíos y desorientaciones que se presentan a lo largo de la vida humana.

CONCLUSIONES: ¡HACIA UNA ESCUELA DISCA!

La medicalización masiva de estudiantes escolares es una forma extrema de individualización del fracaso escolar masivo, legitimada a través de los saberes médicos que arropan de credibilidad científica a las hipótesis deficitarias. Resulta además un caso ejemplar de cómo las actitudes psicológicas, cognitivas y corporales demandadas por los dispositivos escolares se asumen como propias de una supuesta naturaleza y normalidad humana, así toda aquella persona que no las demuestre será considerada anormal, estando así vulnerable a entrar en los ciclos de medicalización y exclusión.

La escuela pública contemporánea, al estar conformada por las lógicas de la homogeneidad, simultaneidad, gradualidad, de pedagogías bancarias y autoritarias, a la vez que

ubicada en una compleja crisis de sentido y legitimidad simbólica (Corea & Lewkowicz, 2004) y de presiones neoliberales; encuentra dificultades para acoger los destiemplos, fisuras, fracasos, descansos y caídas de sus estudiantes y docentes. Las formas pedagógicas que se esfuerzan únicamente en los resultados, como la OCDE dictamina que debe ser (Bolaños, 2021), fallan en percibir la potencia educativa y social que radica en el denominado fracaso escolar y en las supuestas anomalías y déficits. En el campo de la discapacidad, la académica y activista Fiona Kumari Campbell (2008) se preguntaba acerca de qué podría la sordera enseñarnos acerca de la escucha. Desde una pedagogía crip, nos preguntamos entonces, ¿qué nos puede enseñar el fracaso escolar masivo respecto de los procesos pedagógicos y escolares? ¿qué podemos aprender y desaprender de la educación a partir del “fracaso educativo”?

En ese sentido, para romper con las dinámicas de la medicalización de los procesos escolares, no basta con cambiar de técnicas terapéuticas e incluir otras más comprensivas, sino que hará falta, como han propuesto una diversidad de autores y autoras, transformar el formato pedagógico, el cual es recurrentemente invisibilizado de los análisis del fracaso escolar. Consideramos que un aporte necesario para esta transformación lo brindan los Estudios Críticos Latinoamericanos en Discapacidad (Yarza, Sosas y Pérez, 2019) así como la Teoría Crip (McRuer, 2021), desde los cuales proponemos *discapacitar la escuela*.

Entendemos a la discapacidad no como lo propone la integridad corporal obligatoria o el capacitismo, es decir, como una tragedia, falta o deficiencia, sino como un lugar de enunciación que alejado de los criterios de normalidad y las presiones neoliberales de belleza, fuerza y rendimiento (Maldonado, 2021); da apertura a la fragilidad, la vulnerabilidad, la interdependencia (Vite, 2020) y los fracasos. Posicionamos así lo *disca* como aquello que nos estaría “acariciando, conectando, alcanzando y abrazando a través del carácter relacional e interdependiente de nuestra vulnerabilidad” (Maldonado, 2021 p.109), siendo una experiencia inesperada con la que siempre tendremos la posibilidad de encontrarnos y habitarla.

Desde esta perspectiva, nos acercamos a la discapacidad desde una perspectiva política y cultural radical que implica:

un ser y estar que se encuentran fuera del binomio capacidad-discapacidad, pero también de acción y proceso para hacer de lo *crip* una herramienta para cuestionar de forma radical y crítica haciendo una revisión contracapacitista de los sistemas que parecen evidentes o naturales (Vite, 2020, p. 23).

Sentipensar la discapacidad desde esta perspectiva nos lleva a trastocar las visiones simplistas y reduccionistas que atraviesan los análisis en múltiples espacios (educación, salud, familia, ciencias, deporte, sexualidad...), para dar una lectura interseccional que procure giros

e inestabilidades al saber que, si bien existe un sistema estructural hegemónico, cada situación corporal-subjetiva guardará también sus especificidades, potencias y singularidades. En ese sentido, discapacitar la escuela implica, desmontar los sentidos y afectos otorgados a la educación, los cuales la invisten como un lugar cuadriculado, regulado, que debe garantizar por medio de macros y microrituales (McLaren, 1995) y un conjunto de micropenalidades (Foucault, 2008) la adquisición de capacidades normativas, supuestamente universales y exigidas por el capitalismo (Laval, 2014) como el rendimiento, la competitividad, el aprendizaje acrítico y la obediencia, entre otras. Discapacitar a la escuela implica desplazar la noción normativa de “capacidad” como centro de los procesos escolares, e intercambiarla por otras nociones como las de vínculo, acompañamiento, fracaso, vulnerabilidad y alegría.

Discapacitar la escuela implica ubicar como horizonte una escuela disca que no estructure sus dinámicas en la homogeneización, ni en los supuestos de normalidad, tampoco en dicotomías de malo/bueno, capaz/incapaz, dando más bien cabida a las pluralidades y a las variadas formas de diversidad humana: corporales, étnicas, sociales, económicas y en las que los diagnósticos clínicos, en caso de ser necesarios, tendrán función únicamente en el apoyo y acompañamiento, y no como formas de estigmatización y exclusión. En esta forma de escolarización disca, la posición de la persona docente también podrá ser desde el error y los fallos, e incluso, como lo recordó Jacques Ranciere (2007), desde la ignorancia, dando espacio a que el aprendizaje sea un trabajo colectivo y horizontal entre docentes-estudiantes.

Finalizamos e invitamos a seguir la conversación mediante un juego de palabras que concebimos como un tipo de manifiesto que invita a sentipensar nuevas maneras de narrarnos, contarnos y escribirnos. De esta forma proponemos una escuela disca que:

Acoja y dé lugar a “lo raro” “lo chueco”, “lo torcido”,
 Permita tambalear y reconocer la ignorancia.
 Se conciba colectiva, como un espacio común, con responsabilidades comunes, y de respeto a las diferencias, los aprendizajes y conocimientos que circulen.
 Cree parentescos radicales y no rivalidades, siguiendo el lema: “No compitas, haz compitas”
 Perturbe los marcos autoritarios, capacitistas y adultocéntricos.
 De espacio a la queja, el intercambio y las conversaciones infinitas.
 Permita hablar, compartir, vivir y sentir las emociones y los afectos variados inminentes en los procesos escolares.

REFERENCIAS

Baquero, R. (2006). *Sujetos y Aprendizaje*. Argentina: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación.

Baquero, R. (2014). Sobre lecciones que producen vergüenza; Ponencia presentada en el Seminario Latinoamericano "La Escuela Hoy: claves para una educación diversa y humana", IDEP- Corporación Magisterio. Bogotá, mayo de 2014.

Bolaños, E. (2014). Bolaños, E. (2014). Análisis crítico del Trastorno por Déficit Atencional con Hiperactividad (TDAH) a partir de los discursos y las vivencias de niños/as diagnosticados/as, padres de familia y docentes de primaria. (Tesis para optar por el grado de licenciatura en Psicología). Universidad de Costa Rica, Costa Rica.

Bolaños, E. (2021). La Educación Imposible. Fracaso escolar masivo, neoliberalismo y subjetividad. Costa Rica: Ediciones Libres.

Bourdieu, P. (1990). El racismo de la inteligencia. En Sociología y cultura. Grijalbo.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2000). La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza (2da ed.). Fontamara.

Brogna, P. (2021). Políticas de identidad en sociedades «anormalizadas». Ur-ismo y discapacidad en México. In L. Loeza Reyes, Políticas de identidad en el contexto de la crisis de la democracia (pp. 169-210). Universidad Nacional Autónoma de Puebla.

Campbell, F.K. (2009). Counters of ableism. Hampshire: Palgrave Macmillan.

Cea-Madrid, J. (2018). Estado neoliberal y gasto público en psicofármacos en el Chile contemporáneo. En Psicología Conocimiento y Sociedad. 8 (2) pp. 50-70.

Conrad, P. (1982). Sobre la medicalización de la anormalidad y el control social. En Ingleby, D. (Ed.), Psiquiatría crítica: La política de la salud mental. España: Grijalbo.

Constant, C. (2022). Mujeres trans*, violencia y cárcel. FLACSO México.

Corea, C., y Lewkowicz, I. (2004) Pedagogía del aburrido: escuelas destituidas, familias perplejas. Buenos Aires: Paidós.

Danel, P. (2020). Discapacidad y matriz colonial: el caso de las políticas de discapacidad en Argentina. En Mara, P., Pérez, B., Yarza, A. (Eds). ¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

Espósito, R. (2011). El dispositivo de la persona. Amorrortu.

Foucault, M. (2008). Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. México: Siglo XXI.

House, S. (1981). A radical feminist model of psychological disability. Off our backs, 11(5), 34-35.

Janin, B. (2005). Un niño que se mueve demasiado. En. B. Janin (Ed) Niños desatentos e hiperactivos TDAH/: Reflexiones críticas acerca del Trastorno por Déficit de Atención con o sin Hiperactividad. Noveduc Editorial.

Lakoff, A (2015). *Pharmaceutical Reason: Knowledge and value in global psychiatry*. Cambridge University Press.

Lakoff, A (2015). *Pharmaceutical Reason: Knowledge and value in global psychiatry*. Inglaterra: Cambridge University Press

Lapierre, M. (2022). Estado del arte de la discusión latinoamericana sobre capacitismo. *Disability and the Global South*, 9 (1), 2152-2180.

Larrosa, J. (1995). Tecnologías del yo y educación. Notas sobre la construcción y la mediación pedagógica de la experiencia de sí. En J. Larrosa (Ed): *Escuela, poder y subjetivación*. Ediciones La Piqueta.

Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa. El ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Buenos Aires: Paidós.

LeFrançois, B.A. (2020). *Psychiatrising children*. In V. Cooper & N. Holford (Eds.). *Exploring Childhood and Youth*. London: Routledge

Maldonado, J. (2021). La condición precaria del sujeto con discapacidad. En Mara, P., Pérez, B., Yarza, A. (Eds). *¿Quién es el sujeto de la discapacidad? Exploraciones, configuraciones y potencialidades*. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO).

McLaren, P. (1995). *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*. México: Siglo XXI.

McRuer, R. (2021). *Teoría Crip. Signos culturales de lo queer y de la discapacidad*. Madrid: Kaótica Libros.

Mello, A. G. (2014). *Gênero, deficiência, cuidado e capacitismo: Uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências contra mulheres com deficiência*. Universidade Federal de Santa Catarina: Tesis para optar el grado de Mestra em Antropologia Social. Obtenido de <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/182556>

Mercedes, M., Tutiven, C. y Bujanda, H. (2020). Devenir discapacitado: nuevos monstruos, cyborgs y desplazados en el capitalismo contemporáneo. En *Nómadas*. Vol. 52. Núm. 1. Pp 149-161.

Mills, C. (2014). *Decolonising Global Mental Health*. Inglaterra: Routledge.

Moctezuma, A. (2021). *Cuerpo, educación y agencia de las infancias nahuas en situación de discapacidad de la región sur de la Huasteca Potosina*. Tesis para obtener el grado de Doctora en Ciencias Sociales. El Colegio de San Luis Potosí.

Moncrieff, J. (2013). *Hablando claro. Una introducción a los fármacos psiquiátricos*. Herder.

Palummo, J. (2015). Coerción farmacológica y derechos humanos. En. Miguez, M. (Ed). *Patologización de las infancias en Uruguay. Aportes críticos en clave interdisciplinar*. Estudios Sociológicos Editorial.

- Rae, A. (1981). Open letter to disabled lesbians. *Off our backs*, 11(5), 39.
- Ranciere, J. (2007). *El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual*. Libros del Zorzal.
- Rose, N (2011) *The politics of Life Itself. Biomedicine, Power and Subjectivity in the Twenty-First Century*. Princeton University Press.
- Rose, N. (1995). *Governing the Soul: The Shaping of the Private Self*. Inglaterra: Free Association Books.
- Sandoval, M. (2022). *Márgenes desde la escuela: un análisis sociocultural de las discapacidades psicosociales en la Institución Educativa Eduardo Santos ubicada en La Comuna 13 de Medellín, Colombia*. Tesis para optar por el grado de Maestría. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México.
- Sandoval, M., & Maldonado, J. (2021). El volcán de la violencia capacitista: metáforas, atmósferas y contranarrativas. En M. List, & M. Méndez, *Violencia, sexualidad y género. Manifestaciones, resistencias y acciones de intervención* (pp. 19-38). Ciudad de México: Ediciones del Lirio.
- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: Hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana de Educación*. 50, 23-39.
- Toboso, M (2017). “Capacitismo”, en Platero, R, Rosón, M y Ortega, E (eds.): *Barbarismos queer y otras esdrújulas*. Barcelona. Ed. Bellaterra. 2017. Pp 73- 81.
- Tseries, E. (2018) *Biomedicine, neoliberalism and the pharmaceuticalisation of society*. En Cohen, Bruce (Ed). *Routledge International Handobook of Critical Mental Health*. Inglaterra: Routledge.
- Untoiglich, G. (2014). *Medicalización y patologización de la vida: situación de las infancias en Latinoamérica*. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 20-38.
- Ussher, J. (2018) *A critical feminist analysis of madness: pathologising femininity through pschiatric discourse*. En Cohen, Bruce (Ed). *Routledge International Handobook of Critical Mental Health*. Inglaterra: Routledge.
- Vite, D. H. (2020) *El goce de lo disca: Desafiando a la autosuficiencia: una dimensión contracapacitista de la fragilidad a través de mi experiencia*. Tesis para obtener el Grado de Maestra en Filosofía de la Cultura. Universidad Michoacana de San Juan H

EL DEBATE EN TORNO A LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN CENTROAMÉRICA: MODERNIDAD CIENCIA Y RAZA A FINALES DEL SIGLO XIX

Rogelio de la Mora V.

El presente trabajo se enmarca en el eje temático “Políticas e programas voltados para a questão étnico-racial, educação indígena, diversidade sexual” de esta obra colectiva. Antes que todo, porque la problemática que nosotros abordamos pertenece al tiempo en que ahora la formulamos, corresponde a una curiosidad del presente, no del pasado. Luego también, porque las políticas y los programas educativos de “regeneración” de la “raza indígena”, propuestos y debatidos en la América Latina de fines de siglo XIX, es el terreno en el que se nutren las raíces de nuestro presente, permitiendo comprender mejor el mundo actual.

La relevancia de observar el núcleo de intercambio intelectual durante el debate sobre la educación, momento fundamental en el que se plasma con mayor claridad el entramado de la vida intelectual, es la de contribuir a comprender la difusión de conocimientos y paradigmas vinculados con la ciencia y la idea de raza. La modernidad es central para entender tanto los cambios como las permanencias en el siglo XIX.

De manera más concreta, este trabajo se fija como objetivo examinar en su contexto histórico las representaciones que los actores y actoras se hacen de sí mismos. La mirada analítica está particularmente volcada en cómo el conjunto de los hombres de la Reforma, en su afán por encontrar el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena, pretende ser “civilizado”, “moderno”, “laico”, “liberal”, “racional” y “científica” su labor. En suma, ¿cómo y con qué herramientas conceptuales los actores conciben su actividad y justifican su argumentación? Se busca proyectar luz sobre la relación lógica entre lo que los actores creen y lo que quieren decir, revisando para ello conceptos esenciales esgrimidos recurrentemente y en circulación en los circuitos intelectuales de la época, tales como civilización, racionalidad, modernidad, modernización, ciencia, laicidad, combate al dogmatismo, eficiencia, libertad, emancipación, progreso, democracia, raza. Desde este mirador, nuestra atención estará enfocada en el Primer Congreso Pedagógico Centroamericano (Guatemala, diciembre 1893 – enero 1894), glosando para ello a) lo explícito, es decir, los textos: memoria de dicho evento, la prensa y otros foros de intercambio y discusión de la época, y b) lo implícito: la producción historiográfica disponible y la atmósfera cultural e intelectual de la época, lo cual da sentido a las ideas emitidas por los actores.

Este escrito aborda el tema de la educación, orientada por la creencia de la ciencia de la época, en su misión de “regenerar a la raza indígena”. Esta perspectiva, que recoge la

representación que los actores se hacen de ellos mismos, permite igualmente tomar el pulso y profundizar en la matriz cultural e ideológica de donde se alimenta el debate objeto de estudio. Entre los documentos de base a los que hemos recurrido para escuchar la voz del pasado, destacan la *Memoria del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano* y el *Primer Congreso Pedagógico Centroamericano*, ambos tan valiosos como imprecindibles. Entre la producción historiográfica existente sobre esta problemática, merecen mención especial el artículo de Jorge Ramón González Poncian, “Guatemala, la civilización y el progreso. Notas sobre el indigenismo, racismo e identidad nacional, 1821-1954”, si bien enfocado a un mayor espectro temporal, constituye uno de los trabajos cuyos objetivos explicativos son más próximos a los nuestros. Aunque discrepamos en el uso de los vocablos que modelan su categoría de análisis, el ensayo de Amalia Nivón, “Redes intelectuales en la Reforma educativa de Guatemala a finales del siglo XIX”, es una referencia importante que contribuye a la comprender los vasos comunicantes y la sociabilidad entre los actores y las actoras involucrados en el debate.

Desde la perspectiva teorizada por el historiador Hugo Cancino Troncoso, que se inscribe en el horizonte hermenéutico de Hans-Georg Gadamer, enfocamos nuestra mirada en la relación que los grupos letrados criollos sostuvieron con las grandes corrientes del pensamiento europeo, a fin de entender la creación de imaginarios nacionales y la fundación de discursos legitimadores de la Modernidad en América Latina.¹⁰³ Abordamos igualmente la problemática objeto de nuestro estudio, desde un ángulo transnacional y transcultural, siguiendo en ello a Juan Marichal, cuando sostiene que “en muchos países dominan estrechos provincialismos intelectuales que imposibilitarían la verdadera reconstrucción de sus historias respectivas”.¹⁰⁴ Luego también, así como lo proponen Bruce Mazlish y Ralph Buultjens, en *Conceptualizing Global History* (1993), intentamos comprender los procesos bajo la lupa a un nivel más amplio que el local, regional o nacional. Aunado a ello, hacemos nuestras las propuestas tanto de Fernande Braudel como de Charles Tilly. Del autor de *El Mediterráneo y el mundo mediterráneo en la época de Felipe II*, retenemos que las culturas no existen: solo existen los contactos y los intercambios culturales; del pionero de la sociología histórica norteamericana, nos declaramos deudores de sus análisis históricos macroestructurales, en

¹⁰³ Cancino, Hugo. Nuevas perspectivas teórico y metodológicas de la historia intelectual en América Latina, Berlin, Vevuert, 1999, p. 7.

¹⁰⁴ Marichal, Juan. *Cuatro fases de la historia intelectual latinoamericana (1810-1970)*, Fundación Juan March, Cátedra, Crítica literaria, Madrid, 1978, p. 20.

perspectiva comparativa y multidimensional. Vinculado a lo anterior, tomamos de Marshall Bergman, en *All That Is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity / Todo lo sólido se desvanece en el aire* (1982), la importancia dedicada a los entornos y las experiencias modernas que atraviesan las fronteras de la geografía: la étnia, la clase la nacionalidad la religión y la ideología.

Este escrito está organizado en tres grandes apartados. En el primero de ellos, describimos los pasos iniciales con miras a la realización del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano, así como trazamos el itinerario seguido por los países del Istmo, en su aspiración de crear una unión centroamericana, ligada a una identidad nacional, que pasa por el sistema educativo y la formación de un Estado-nación modernos. El apartado segundo es un intento por recrear el ambiente cultural e intelectual prevaleciente, principalmente en Europa y sus ecos en Centroamérica, durante la última parte del siglo decimonónico. En el tercer y último apartado, nos detenemos a glosar las ponencias de algunos de los y las expositores más en vista a lo largo del debate en el seno del Congreso.

LOS PASOS INICIALES Y LA UNIÓN CENTROAMERICANA

Los primeros hilos de esta historia comienzan a entretorse cuando el presidente de Guatemala (1892-1898) José María Reyna Barrios (1854-1898), organiza un concurso nacional buscando recoger propuestas de acciones para responder a necesidades específicas, encaminadas a la creación y adopción de un sistema educativo unificado en las repúblicas de América Central (1893). El proyecto comienza a concretizarse cuando la Comisión organizadora, presidida por Sóstenes Esponda Ferrara -junto a Darío González y Francisco Muñoz- solicitó por oficio a la Asamblea Legislativa la aprobación de realizar un congreso pedagógico y una exposición escolar nacional, “a imitación de lo que ya se ha hecho con muy buen éxito, primero en Europa, y después en los Estados Unidos de Norteamérica y en las Repúblicas Latinoamericanas de Chile, la Argentina y México, que van a la vanguardia de la civilización” (Primer Congreso, 1893:88-90). El Ministro de Instrucción Pública de Guatemala, Manuel Cabral, añadiría: “tenemos que investigar lo que en otras partes se ha hecho y el camino que se ha seguido, para elevar hasta donde sea dable la enseñanza” (Primer Congreso, 1893:89). Este tipo de transferencia cultural era una práctica usual. El historiador de la educación Dittrich observa que “para hacer frente a estos problemas, los reformadores de todos los países no titubean en inspirarse en modelos, fórmulas y experiencias extranjeras: rechazo o argumentos de justificación” (Dittrich, 2020, s/n). Finalmente, la solicitud fue aprobada por Manuel Cabral

en oficio del 26 de abril de 1893, concediendo para la realización del evento la totalidad del presupuesto presentado, 15 mil pesos guatemaltecos.¹⁰⁵ En esta dinámica, por iniciativa de la Academia Central de Maestros de Guatemala, Manuel Cabral publicó enseguida la convocatoria al Primer Congreso Pedagógico Centroamericano,¹⁰⁶ paralelamente a la Exposición Escolar Nacional,¹⁰⁷ a efectuarse en la Ciudad de Guatemala, entre diciembre de ese mismo año y enero de 1894.

El Reglamento del Congreso definió nueve temas ejes que serían debatidos en mesas de trabajo presididas por los representantes de las delegaciones de las cinco repúblicas. El primero de ellos, que es el que aquí particularmente nos interesa: “¿Cuál será el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena, en el sentido de inculcar ideas de progreso y hábitos de pueblos cultos?”.¹⁰⁸ En su discurso de bienvenida, el Delegado por Honduras y próximo presidente provisional de su país, Alberto Membreño, subrayará esta originalidad del evento: “Hasta ahora yo no sé que en ningún Congreso Pedagógico haya sido materia de discusión buscar el medio más eficaz de civilizar a la raza indígena [...] basta que aquel tema sea el primero de que tratemos para que el Primer Congreso ocupe lugar preferente no sólo en los anales de la Pedagogía, sino también en los de la Humanidad” (Primer Congreso, 1893:118-119). ¿Es este evento realmente el primero en su género, es decir, el que prioritariamente se interroga sobre la mejor manera de cumplir con el deber de civilizar a una raza considerada inferior, o se trata de la versión autóctona de una práctica importada? Intentaremos aportar respuestas posibles más adelante. Por el momento, señalemos que la prensa, uno de los vectores de la modernidad -cómo la sociedad se representa a sí misma- también estuvo presente. El

¹⁰⁵ Existía paridad con el dólar estadounidense, en virtud de que ambas monedas estaban ancladas en el oro. Ver: Solórzano, Valentín. *Evolución Económica de Guatemala*. Guatemala, Ediciones Papiro, 1977, p. 278.

¹⁰⁶ Su antecedente local fue el *Primer Congreso pedagógico*, cuya divisa era “Instrucción para el progreso”, organizado por Santos Toruño, rector del Instituto y Escuela Normal de Varones, en Quezaltenango, Guatemala, del 15 de noviembre al 15 de diciembre de 1881. Este congreso es considerado como uno de los eventos de mayor trascendencia en la historia de la educación guatemalteca (González, 1996: 245-248).

¹⁰⁷ Las exposiciones escolares constituían formas donde se confrontaban las realizaciones nacionales, abriendo al mismo tiempo espacios a transferencias culturales en el campo educativo. La preparación de las clases laboriosas a la vida profesional se convierte en otro desafío de pedagogización que engendra una expansión masiva de la educación técnica.

¹⁰⁸ Los otros ocho temas: sobre la conveniencia y posibilidad de la unificación de la enseñanza en Centroamérica; los medios prácticos para llevarla a cabo; sobre la importancia de la instrucción de las Escuelas de párvulos o preparatoria a la elemental; ¿qué sistema adoptar?; ¿Cómo organizar la Escuela elemental para que satisfaga a sus fines individuales y sociales?; las escuelas Normales; la inspección escolar; el trabajo manual en las escuelas, y el internado en el establecimiento de la educación.

órgano oficial de difusión de las actividades del congreso y de la Exposición Escolar Nacional fue la revista *El Primer Congreso Pedagógico Centroamericano*, en cuyas páginas se publicarían tanto las comunicaciones oficiales como los trabajos originales de los ponentes. Otros periódicos del Istmo permanecieron activamente atentos y conignaron esn sus columnas las actividades del evento: *La República* (El Salv.), *La Regeneración* (Gta.), *La Nueva Era*, *Guatemala Ilustrada*, *El Diario Centro Americano*, *La Prensa Libre de Costa Rica*, entre otros.

Todos los esfuerzos de los organizadores estuvieron encaminados a encontrar al menos una fórmula de armonización de las políticas escolares, un modelo escolar común: la escuela moderna que, de espaldas a la concepción tradicional, debía divulgar las ciencias, conjunto de conocimientos de carácter único y universal. En estos episodios significativos, la educación fue considerada como el aspecto más importante, el motor de la civilización y la base de toda prosperidad, a partir de la cual habría de construirse una nueva patria, la patria centroamericana. Persuadidos de las bondades de los ideales de la civilización, 128 especialistas de cuestiones escolares de los cinco países convocados convergieron en este debate,¹⁰⁹ cuyo propósito común era influir en las políticas tanto de la unión como en las de las esferas internas de sus países respectivos.

Los diferentes intentos por lograr la unión centroamericana se enmarcan en la búsqueda de una identidad nacional centroamericana, cuya fabricación estuvo estrechamente ligada al campo de la educación. Ahora bien, la cuestión de la identidad nacional era un tema toral en el plano internacional, no privativa de América central. Alemania (Deutschland - literalmente- el país de los alemanes), por ejemplo, a partir de la creación del Reich por Bismark, se encontraba desgarrada entre múltiples identidades, e Italia estaba lejos de establecer un conjunto nacional e incluso territorial unitario. En general, la creación de la identidad nacional estaba ampliamente basada en la creencia de que hay un sentido de la historia, que el pasado sirve para guiarnos, para nuestra toma de desiciones presente y futura. Por consiguiente, la nación -la forma de la modernidad política que se da en ruptura con el antiguo orden- desempeña igualmente un papel fundamental a lo largo del siglo decimonónico. Como sustituto de la religión católica, que moldeaba el modo de vida de la sociedad, los liberales propondrán la construcción del nacionalismo -sentimiento fervoroso de pertenencia a una nación y de

¹⁰⁹ Representantes de todos los gobiernos, directores de establecimientos públicos de educación, delegados del Ministerio de Instrucción Pública, directores de colegios particulares y lo más florido de la intelectualidad, cuya edad promedio era entre 30-40 años.

identificación con su realidad y su historia- la “religión cívica” del Estado. En este movimiento sociopolítico se estimuló la idea de continuidad entre tradición y adaptación a la novedad: el relato de los intentos por fundar una nación centroamericana valorizaría el relato de la Reforma, legitimada en el pasado que guiaría el futuro. La idea de ruptura, a diferencia de la de revolución, es la de un retorno a los orígenes, la de retomar el camino interrumpido tres décadas antes. Se trata de una cohabitación, a fin de conservar el pasado. Arno J. Mayer había caracterizado el siglo XIX como la era de la persistencia del “Ancien Regime” (*The Persistence of the Old Regime: Europe to the Great War*). Es lo que, en arte, Harold Rosenberg llamará “la tradición de lo nuevo” (*The American Action Painters*). La homogenización de la sociedad en un conjunto de agregados de grupos e individuos, en ocasiones con características extremadamente diferentes, se hace en el orden cultural, porque permite la creación de eso que llamamos nación en el sentido político, es decir, un cuerpo soberano. La relación entre nacionalismo y racismo es igualmente estrecha, productos ambos de la modernidad industrial, aspecto del cual nos ocuparemos más adelante. Pero, ¿cuáles son los antecedentes de la búsqueda de construcción de una nacionalidad centroamericana?

Si bien existe una amplia producción historiográfica sobre el tema,¹¹⁰ en los párrafos a continuación nos circunscribiremos a evocar de manera panorámica los diversos intentos por construir una unión de estados centroamericanos. El punto de partida de esta historia se produce durante el imperio de Agustín de Iturbide (julio 1822 - 19 de marzo de 1823), cuando México engloba este espacio físico que lo une con América del Sur. Poco después del fin de ese efímero imperio, representantes en el Congreso Constituyente de las provincias de Centro América, firmaron el Acta Absoluta de Independencia Centroamericana, declarando su intención de

¹¹⁰ Ver: ALFARO, J. et al. *Integración en Centroamérica: cultural, social, política y económica*, Instituto de Estudios Latinoamericanos, IDELA, San José, Costa Rica, 2002; FACIO, Rodrigo. *Trayectoria y crisis de la Federación Centroamericana*, Imprenta Nacional, San José, 1949; FONSECA, Elizabeth. *Centroamérica: su historia*. Editorial Universitaria Centroamericana, CEDUCA, San José, Costa Rica, 1998; GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa. *La patria grande centroamericana: la elaboración del proyecto nacional por las redes políticas unionistas*, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2003. Disponible en <http://www.ues.edu.sv> (consultado el 05.03.2014); KARNES, Thomas. *Los fracasos de la Unión: Centroamérica 1824-1960*. ICAP, San José, 1982; PASTOR, Rodolfo. *Historia de Centroamérica*. Editorial Piedra Santa, Guatemala, 1990; PÉREZ BREGNOLI, Héctor. *Breve historia de Centroamérica*, Alianza, Madrid, 1990; SALAZAR MORA, Orlando, *El apogeo de la república liberal en Costa Rica, 870-1914*, Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, 1990; TARACENA Arreola, A. *Liberalismo y poder político en Centroamérica (1870-1929)*, en *Historia General de Centroamérica*, tomo IV, FLACSO, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Comunidades Europeas, Madrid, 1993, pp. 167-259; VALLE, Rafael Heliodoro, *Historia de las Ideas contemporáneas en Centroamérica*, Colección Tierra firme, FCE, México, 1960.

formar las Provincias Unidas de Centro América (julio de 1823). Un año más tarde, inspirada en la Constitución Política de los Estados Unidos de Norteamérica y de la Constitución de Cádiz de 1822, se emitió la Constitución de la República Federal de Centroamérica, el 2 de noviembre de 1824. De vida breve, la República fue disuelta por el Congreso cuatro años después (30 de mayo de 1828). En lo subsiguiente, la historia estará jalonada por infructuosos numerosos intentos jurídicos y políticos con miras a rescatar la unión regional, la añorada Patria grande centroamericana. Uno de estos intentos fallidos, conocido como la Convención de Chinandega, fue impulsado por El Salvador, Honduras y Nicaragua, precisamente en Chinandega, Nicaragua, el 17 de marzo de 1842, de donde surgirá la Confederación Centroamericana; guerras fratricidas pronto pondrán fin a esta nueva experiencia, que culminó con el golpe de estado de Rafael Carrera y Turcios al liberal Mariano Gálvez, seguido del fusilamiento por los conservadores de esta figura del unionismo más emblemática -junto al estratega y estadista Francisco Morazán Quezada (1892-1942). Acontecimiento que marca el inicio de una nueva etapa que se conocerá como “el gobierno conservador de los 30 años”, y cerrará su ciclo con la derrota de Vicente Cerna y Cerna por Justo Rufino Barrios (1873-1885).¹¹¹ El vencedor impulsará la Reforma Liberal en Guatemala, guiada por “el espíritu civilizatorio”, modernizadora en lo económico, pero conservadora en lo político, a partir de 1871.¹¹² La instauración de un nuevo orden institucional se centró en combatir a la Iglesia por su influencia sobre los espíritus, y en subordinar las oligarquías al Estado nacional. A imagen de Francia, el Estado-nación, centralizado, asumió directamente la responsabilidad de la educación ciudadana, combatiendo el dogmatismo, introduciendo el positivismo en el programa educativo

¹¹¹ Barrios fomentará la enseñanza laica, establecerá el matrimonio civil obligatorio y la secularización de los cementerios, la libertad de prensa, suprimirá el privilegio de fuero, confiscará los bienes de las manos muertas, y abolirá las órdenes religiosas masculinas. José Martí lo describió de la manera siguiente: “Barrios es un hombre astuto y fuerte, que desprecia a los hombres y los hace fustigar; que gobierna por el terror –pero que comprende que debe disimular esas maldades con las urgencias de una revolución popular contra el antiguo régimen oligárquico, -que siente realmente el odio a las clases elevadas y el amor a los pobres, que ha sembrado en el país las escuelas a granel y permitido, -a cambio de que lo consientan en el poder que tanto ama, inspirado de lejos por los jesuitas refugiados en Nicaragua, -y el partido liberal, cuyo verdadero jefe, un anciano ilustre, M. García Granados, acaba de morir.” (Notas sobre Centro América, en *Obras Completas*, Editorial Tierra Nueva, tomo XV, La Habana, 1961, pp. 13-14).

¹¹² El positivismo explica la realidad por la razón y la experimentación. De tal manera, el progreso y la educación popular sólo podían alcanzarse mediante el establecimiento del orden. La política se presenta entonces como una política científica, caracterizada por su oposición a la política metafísica, a la superstición, considerada como una enfermedad social. Asimismo, ignora la cuestión de la legitimidad, sin conceder importancia a cómo alguien llegue al poder, el problema es de saber cómo el poder se ejerce. El liberalismo político doctrinal tampoco defiende el sufragio universal.

y poniendo en marcha programas de desarrollo de escuelas primarias (Pérez, 2010: 108). Años después, el mandatario guatemalteco emitió la declaración, unilateral, de la creación de la Unión Centroamericana, ocasión en la que se autodesignó Comandante Supremo. Sin embargo, las circunstancias le fueron adversas y, luego de perder la batalla contra las fuerzas centroamericanas, opuestas a la unificación del Istmo, murió en la batalla de Chalchuapa, el 2 de abril. Finalmente, la Asamblea Legislativa derogó su proclama, el 5 de febrero de 1885*. Para entonces, ser moderno se había convertido en una especie de consigna, un combate. En Nicaragua, José Santos Zelaya emprendió igualmente la modernización del país (a partir de 1893) y con ella el desarrollo de la educación primaria; mientras que, en Costa Rica, Bernardo Soto Alfaro (1885-1886, 1886-1889) promovió la Reforma Educativa, en la que la solidez de la escuela primaria constituía la piedra angular. En general, entre las elites liberales finiseculares existía la convicción de que la unión debía ser de la fragua de la instrucción laica, científica y nacionalista, de donde surgiría el hombre nuevo, el hombre nuevo centroamericano.

Tras el fallecimiento de Rufino Barrios (1873-1885), Manuel Lisandro Barillas (1886-19892), quien había liderado el Partido Democrático en el movimiento revolucionario que en 1871 derrocó al presidente Vicente Cerna y llevó al poder al general Justo Rufino Barrios, fue electo mediante elecciones presidente de la República. Durante estancia en el poder, el proyecto del unionismo fue reactivado. Posteriormente, José María Reyna Barrios, sobrino del general Rufino Barrios, quien había residido en Francia y en Estados Unidos, ganó las elecciones presidenciales (1892-1898). Con él a la cabeza, los liberales se esforzaron por afianzar un moderno aparato político y administrativo, para lo cual adoptaron el positivismo, paradigma y basamento filosófico que guiaría y ofrecería los instrumentos necesarios, a fin de emprender la requerida transformación. Europa era entonces el centro del mundo y había producido el episteme del positivismo, dando así sentido a su dominación en el orbe en nombre del sentido de la Historia y del Progreso social científicamente construido. Henríquez Ureña atribuye la difusión del positivismo en América Latina al hecho de que estos países “que salían apenas de sus guerras civiles, estaban necesitados de una filosofía de la acción concreta, de un pensamiento que promoviera el progreso y la educación popular”.¹¹³ En todo caso, para la nueva generación,

¹¹³ La nueva generación de liberales positivistas: Gerardo Barrios Espinoza (1858-1865) y Rafael Zaldívar (1876-1885) en El Salvador; Miguel García Granados (1809-1978), Justo Rufino Barrios (1871-1885) y Lorenzo de Montúfar (1823-1898), figura emblemática, en Guatemala; Próspero Fernández Oreamuno (1882-1885) en Costa Rica; en Honduras y Nicaragua.

el desafío era doble: lograr la homogenización de la sociedad y la unión de una nación centroamericana dividida. No era suficiente con forjar una nación centroamericana, había que hacer a los centroamericanos,¹¹⁴ formar ciudadanos mediante la educación. La disputa con la Iglesia por el control de las almas fue inevitable. Los liberales pensaban que los privilegios de la Iglesia frenaban el desarrollo y la implantación de la doctrina liberal. La condición sine qua non para ser liberal, consistía en evacuar a Dios de la república. Sin embargo, en la práctica, era posible ser laico y creyente a la vez.¹¹⁵ En el aire estaba la idea de un progreso moral: se buscaba la felicidad del pueblo, quien va a participar a través de la educación. Asimismo, la universalidad de la instrucción primaria laica exigía la formación de un número suficiente de profesores capaces y competentes, un número igualmente consecuente de escuelas, así como destinar un presupuesto público. Aspectos que estarán presentes en los ejes temáticos del Reglamento.

LOS DIVERSOS ESCENARIOS DE DEBATES SOBRE LA CUESTIÓN DE LA ENSEÑANZA.

Si el siglo de la Ilustración fue el de las revoluciones democráticas y de los derechos humanos, el siglo XIX será el de la expansión del liberalismo. La doctrina liberal, que pretende el estatus de “verdad” universal, será el soclo de la vida intelectual y política de las sociedades occidentales.¹¹⁶ El siglo decimonónico es también la época del imperialismo: Europa y sobretodo Inglaterra está en su apogeo, mientras que emergen las potencias extraeuropeas (Estados Unidos y Japón). Un puñado de países técnicamente avanzados se reparte el mundo según un equilibrio sutil. Así la Conferencia de Berlín (1884), donde sus representantes se reparten África, sin la participación de los africanos, con los jaloneos entre potencias que genera esa partición; hay fiebre de expansión colonial. La colonización nace igualmente de la expansión del capitalismo y del desarrollo de la industria, que tiene necesidad mercados. Para

¹¹⁴ En alusión a la emblemática frase atribuida a Massimo d’Azeglio, primer ministro de Cerdeña, uno de los protagonistas del movimiento del Risurgimento: “hemos hecho Italia, hagamos ahora a los italianos”.

¹¹⁵ En la 18ª. Sesión ordinaria del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano, los auoproclamados discípulos de Aguste Comte, por un lado y, por otro lado, los defensores de la educación dispensada por Iglesia, entablaron una querella sobre el asunto de la laicidad (Primer Congreso, 1983: 166-169).

¹¹⁶ Según Benedetto Croce, al triunfar el liberalismo se convierte en religión de la libertad, luego de una áspera lucha contra las tres fés que le disputaban el estatus de doctrina universal: la ‘religión católica’, la ‘religión comunista’ y la ‘religión de la raza’, cuyo dogma de la causalidad biológica constituyó un cuestionamiento tan temible como las creencias de Dios o la clase” (Benedetto Croce, citado por: Michael Vaillant. *Race et culture. Les Sciences sociales face au racisme*, 2006, pp. 61-64).

justificar moralmente esta empresa, se construyó un discurso; la propaganda colonial producirá una conciencia colonial. Todas las corrientes políticas se identifican a su misión civilizadora, encarnada en una raza y una cultura “superiores”. La Biología, el Eugenismo, el racismo son producto de las necesidades coloniales. La Blanca es la “raza inteligente” (Paul Bert), la que domina. El darwinismo social se difundirá en los textos, pero también en las exposiciones universales. El racismo más eficaz no es el que se proclama abiertamente, sino el aquel que se inmiscuye para hacer verse como evidente. La cultura racial impregnó el giro del siglo XIX.

El Auge exportador y el advenimiento del racismo científico propiciarán la búsqueda por alcanzar los ideales de la civilización, la que se definirá en contraposición a las mayorías. El “largo siglo XIX” radiografiado por Eric Hobsbawm, es el teatro de una transformación del mundo del cual Europa, gracias al impulso del imperialismo, fue a la vez el centro y el motor. En la instauración de los sistemas de transmisión y de difusión masiva del conocimiento, ocupa un lugar central la institucionalización de la ciencia, convertida progresivamente en el modo de producción dominante del saber. Una de las características del desarrollo del conocimiento es el impulso de una “racionalidad” surgida de la ciencia, pronto convertida en una ideología política y social poderosa. La idea de progreso moral y material ilustrado por las conquistas de la ciencia, el incesante incremento de la producción y el impulso del ferrocarril, se torna una creencia inquebrantable.

El debate sobre la educación en Centroamérica se produce mientras que las metrópolis europeas eran escenario de intensos debates sobre la cuestión de la enseñanza. Una de las características del siglo XIX, la “época de oro” de la pedagogía, consistió, precisamente, en una difusión masiva de la educación en las sociedades europeas. La pedagogía adquiría al estatus de ciencia de la educación, la ciencia por excelencia. El primer paso para crear las condiciones propicias a la transición hacia la modernidad, radicaba en “civilizar a los indígenas”, así como regenerar la escuela primaria, la escuela del pueblo, llevar la educación popular al mayor número de personas, a fin de transformar los sistemas de valores y las mentalidades populares. Con las ciencias sociales y las ciencias naturales como respaldo, el Estado se convertía entonces en el centro de irradiación y de difusión de ideas y de opiniones en el seno de la escuela. Es la intrincación de la ciencia y de lo político, intersticio permitiendo entender “que los planes de estudio en los niveles primario, secundario y superior hayan sido recargados con muchas materias científicas” (González, 1996: 233). Charles Halle explica que ello se debía al hecho de que “los educadores positivistas creían que un currículo uniforme, basado en el estudio sistemático de las ciencias, estimularía el orden mental y social, y corregiría la influencia anárquica de las ‘doctrinas disolventes’ del siglo XVIII” (Halle: 1990:

16). El conjunto de intelectuales (en *latu sensu*, los que manipulan las ideas), ligado orgánicamente al Estado, quien confía en él los trabajos en el Congreso, será su portavoz autorizado. Para colocarse en la punta de los países modernos en materia educativa, era preciso organizar en Centroamérica un evento de este género. La Modernidad comienza con la creencia en la ciencia, que es la clave del progreso, y con las exposiciones universales.

A partir de mediados de la década de 1870, paralelos a las exposiciones universales, se asiste a la primera oleada de encuentros internacionales relacionados con la organización de los sistemas educativos que buscan abordar los problemas en su conjunto. “Estamos en el siglo de las exposiciones y de los congresos pedagógicos”, constatarán Santos Toruño y Sóstenes Esponda en una circular al Jefe Político del Departamento de Jalapa, fechada en agosto de 1893 (Primer Congreso, 1893: 469). En Europa y Estados Unidos tuvieron verificativo numerosas exposiciones universales,¹¹⁷ uno de cuyos objetivos consistía en presentar innovaciones en el dominio económico y tecnológico, pero también mostrar que la totalidad de los países caminaba hacia la misma meta emprendiendo caminos diferentes. Estos espacios de encuentro y de sociabilidad se tornarán más específicos y más frecuentes en el contexto geográfico norteamericano y europeo a lo largo de la década de 1880. El primero de ellos fue promovido por la Liga belga de la educación (Ligue belge de l’enseignement), el *Congrès International de l’enseignement*, en Bruselas (1880). Poco después, se celebró el primer Congreso Higiénico Pedagógico (*Health International Exhibition*, 1884), en Londres. En el continente americano, el primer gran congreso que destinó un espacio importante a la educación primaria, la *International Conference on Education* (1876), se llevó a cabo en Filadelfia, al que asistieron delegaciones de países latinoamericanos.¹¹⁸

En el mundo hispanoamericano, inspirados en las experiencias europea y estadounidense, se realizó el Congreso Pedagógico Internacional (CPI), en Buenos Aires, en 1882;¹¹⁹ entre las 250 y 300 personas que allí participaron se encontraban delegados de Costa

¹¹⁷ Ver: Paul Greenhalgh, *Ephemeral Vistas. The Expositions Universelles, Great Exhibitions and World's Fairs, 1851-1939*, Manchester University Press, 1988.

¹¹⁸ Se organizaron 65 congresos sólo en 1878, y 386 entre 1880-1889. Ver: *Rapport International Conference on Education. Held at Philadelphia, July 17 and 18, in Connection with the International Exhibition of 1876*, Washington, Government Printing Office, 1877. Se puede igualmente consultar los catálogos de Gregory Winifred, *International Congresses and Conferences, 1840-1937. A Union List of their Publications Available in Libraries of the United States and Canada*, New York, Wilson, 1938, y el de la Union des Associations Internationales, *Les congrès internationaux de 1681 á 1899, de 1900 á 1919. Liste complète*, Bruselas, UAI, 1960-1937.

¹¹⁹ El CPI fue precedido por la Exposición Continental, inaugurada el 10 de abril.

Rica, San Salvador y Nicaragua (Primer Congreso, 1893:324).¹²⁰ Poco después, Madrid será la sede del Congreso pedagógico hispano-portugués-americano (1882),¹²¹ una de las referencias constantes evocada en el Primer Congreso Pedagógico en Guatemala. Posteriormente, tomando como modelo el de Bruselas, Rio de Janeiro será el anfitrión del *Congresso da Instrução* (1883).¹²² Por su parte, la Junta Provincial de Instrucción Pública de Cuba organizó el congreso Nacional Pedagógico, en Matanzas, en 1884 (Nivón, 2015: 177).

EL PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO CENTROAMERICANO

En la ceremonia de inauguración, los oradores en turno se encargaron de marcar la pauta del evento. En su discurso de bienvenida, Sóstenes Esponda Ferrara,¹²³ de entrada destacó que “educar al hombre sólo podría alcanzarse a la luz de la ciencia y la investigación razonada” (Primer congreso, 1893:93). Para proyectar luz es preciso percibirse como portador de la luz. La presencia y la autoridad del representante de Guatemala, al igual que sus pares, se desprende del hecho de que se representa a sí mismo como científico, no como militante ni partidario. Era importante tomar la legitimidad de la “ciencia”, la piedra angular de la modernidad, que expresa la verdad. Tanto más cuanto que la ciencia pedagógica forma parte de la “ciencia avanzada”, del género de conocimiento que sólo podía comprenderse mediante largos años de estudio, la expresión de lo real, la vía por la cual se impone la autoridad científica. Evocar a la ciencia no requería de mayores explicaciones porque, como la creencia religiosa a la cual los liberales pretendían combatir, se explica por sí misma, contiene fuerza probatoria espontánea. Ahora bien, si la modernidad consiste en rechazar los dogmas de todo tipo que destruyan la razón sin someter el libre pensamiento a ideas fijas, y sí la máxima de “pensar por sí mismo” (Kant y

¹²⁰ Ver: Biagini, H., *Educación y Progreso. Primer Congreso Pedagógico Interamericano*, Buenos Aires, CEAL, 1983; Cantarelli, A., “El Congreso Pedagógico Internacional Americano de 1882”, en *Páginas de Educación*, no. 4, vol. 1, pp. 183-186.

¹²¹ Ver: Alcántara García, Pedro de, “Las notas más salientes del Congreso pdegógico hispano-portugués-americano”, *La Escuela Moderna*, no. 20 (noviembre 1892), p. 324.

¹²² Integrando en el programa expositores extranjeros (As conferências populares), los resultados de este congreso serían publicados en las *Actas e Pareceres do Congresso da Instrução*, Tipografía Nacional, 1884. Ver: Collichio Therezina A. Ferreira. “Dois eventos importantes para a História da Educacao Brasileira: a Exposicao Pedagógica de 1883 e as Conferências Populares da Fraguesia da Glória”. *Revista Faculade de Educacao*, 13, jul / dez, 1987, pp. 5-14.

¹²³ Sóstenes Esponda Ferrera (1846-1921), representante de Guatemala y director de la ENCV durante el Congreso, por acuerdo de la asamblea preside el comité de organización del Congreso, junto a Darío González y Francisco Muñóz.

Shiller) es el lema de la Ilustración, cabe preguntarse si los congresistas aplicaban realmene la “investigación razonda”. El hecho de vivir todos cronológicamente en la misma época no nos hace modernos.

Acto seguido, el delegado de Costa Rica, Juan Fernández Ferraz,¹²⁴ manifestó en su discurso inaugural su convicción de que “la ciencia moderna de la pedagogía tiene a su alcance, por la escuela, los medios de realizar estas dos grandes ideas: la unión de Centroamérica y la regeneración de la raza indígena”, y añade que los elementos nuevos de la escuela eran el saber, el edificio y el material docente, “los vasos sagrados de ese culto de la civilización” (Primer Congreso, 1893:115). El eje de su alocución -el impulso por la ciencia moderna de la pedagogía a las dos cuestiones consideradas esenciales a las que el Congreso se aboca- estaba orientado a justificar una vez más que esa fina hebra de la elite es legítima para civilizar a las formas inferiores. La misión civilizatoria de “regenerar a la raza indígena”, de llevarle los beneficios de la civilización, era un discurso progresista, encerraba un mandato humanitario: era necesario que la raza inferior acceda a su “nivel de civilización”. Las ideas y la lengua son de los dominantes.

La tesis de la desigualdad de las razas, planteada como justificación de la superioridad de la civilización occidental cristiana, se materializó por primera vez en el continente cuando los pueblos primitivos fueron considerados en estado de inocencia y espontaneidad (Bartolomé de Las Casas y la controversia de Valladolid con Sepúlveda, 1550) y, enseguida, cuando la Cristiandad de la Europa del Iluminismo tenía el deber de civilizar. Estos ideales del noble salvaje y de la civilización universalmente -universal porque occidental- asequible de la Ilustración, retrocederán ante la instauración de la ciencia como un conjunto de conocimientos “verdaderos”, que certifica la inferioridad de ciertas razas. Es esta la época de finales del siglo XIX en la que Jules Ferry, liberal de izquierda, favorable a un Estado fuerte, hombre de orden y del progreso, consagrado por la tradición histórica como el fundador del segundo imperio colonial de Francia, y creador de la doctrina colonial de la III República, impulsa un Ideal humanitario y civilizador polémico: “las razas superiores tienen un derecho, porque hay un

¹²⁴ Juan Fernández Ferraz (1849-1904), vinculado al pensamiento krausista, profesor y director del Instituto Universitario, inspector general de enseñanza, compositor de la letra del Himno Nacional costarricense, fundador de *El Diario de Costa Rica* y *La Prensa Libre*, director de la Imprenta Nacional y del Museo Nacional, había encabezado la comisión de Costa Rica en la Exposición Histórico Americana y asistido como delegado especial al Congreso Hispano-Portugués (1892).

deber para ellas. Tienen el deber de civilizar las razas inferiores”. Europa y, particularmente, Francia tenían una misión civilizatoria, la de “regenerar a los salvajes” en la medida de lo posible, “de llevarles los beneficios de la civilización, de abrir lugares hasta ahora cerrados a la civilización”. La civilización es antes que todo una ideología. El “deber de civilizar” fue uno de los argumentos mayores de Ferry en los debates parlamentarios (en particular, “Le devoir de civiliser”, del 28 de julio de 1885), ligado a la misión de Francia como patria de los derechos humanos y del pensamiento del Iluminismo con su proyecto de educación y de aculturación emancipadores, inspirados en Edgar Quinet y Condorcet. La Respuesta de Georges Clémenceau a los argumentos legitimando la colonización, también son importantes de destacar: “La conquista que ustedes pretenden proclamar, es el abuso simple y puro de la fuerza de la civilización científica sobre las civilizaciones rudimentarias, para apropiarse del hombre, torturarlo, extraer toda la fuerza que hay en beneficio del pretendido civilizador. No es un derecho [civilizar], es la negación”.¹²⁵ La educación francesa del siglo XIX, en particular el modelo de Jules Ferry, construido sobre la base del progreso civilizacional -que implicaba paternalismo educativo, cultural y político- fue un paradigma para América Latina. En México, Justo Sierra manifestó: “nuestra fórmula, copia de la francesa, y su autor (Jules Ferry), el inventor de la fórmula” (Dumas, 1968: 283). En Guatemala, aún si el nombre de Ferry es poco evocado en el debate (Primer Congreso, 1893: 169), su presencia es subyacente, al igual que los principios del darwinismo social, de Herbert Spencer (Primer Congreso, 1893:167).

Las ideas de razas se acompañan de jerarquías y encuentran terreno fértil en contextos de dominación, de exclusión, porque cuando se busca dominar a una población, se categoriza y se desvaloriza. Si los indígenas son inferiores, entonces es posible justificar. En esta misión de extender los valores “universales” a los indígenas,¹²⁶ Fernández Ferráz y sus pares se perciben como modelo; para civilizar es preciso percibirse como “civilizado”. ¿Pero qué es una persona civilizada? Podría ser aquella que pertenece a una sociedad desarrollada económica, técnica, cultural e intelectualmente; pero también existen otros vectores. La gran contienda en la mayoría de las culturas tiene que ver con la definición o interpretación de cada cultura, sostiene Edward Said, en *Orientalism*. Norberto Elías explicará que la “civilización” no es un

¹²⁵ Georges Clémenceau. “La colonisation est-elle un devoir de civilisation ?”, Discours à la Chambre des députés : 31 juillet 1885, Bibliothèque de l'Assemblée nationale, <https://www.assemblee-nationale.fr/histoire/7ec.asp> Consultado el 22/08/2022.

¹²⁶ Ver: Bruno Latour. « L’universel il faut le faire » entretien avec Elie During et Laurent Jean-Pierre, *Critique*, n°786, Novembre 2012, pp. 949-963.

estado permanente, sino más bien un proceso precario, que puede muy bien transformarse en su contrario. El proceso de civilización implica un mínimo de igualdad social y significa que las personas se identifican con todas las otras en el seno de la sociedad como seres que son más o menos semejantes entre ellos; también implica un cierto grado de igualdad ante la ley e incluso la igualdad en las condiciones de vida (Elías: 1996: 302). De hecho, cuando los organizadores del Primer Congreso deciden incluir en el Reglamento como tema central el medio más eficaz para civilizar a la raza indígena, están persuadidos que “los pueblos cultos”, el “mundo civilizado” se resumen y se encarnan en Europa. Auguste Comte, Ernest Renan, Jules Ferry y otros que pensaban como ellos, sostenían que “el viejo continente” tenía la primacía del progreso técnico, de la modernidad y del progreso social. Si bien América Central no era Europa, ni europeos los participantes en el Congreso, estos concebían a Centroamérica como pueblos de “raza latina”.¹²⁷ La proposición debía adaptarse al hecho que describe. Fernández Ferráz declarará: “nosotros, los pueblos de raza latina”, descendientes de “nuestra vieja Madre Patria [...] que descubrió y pobló estas tierras [...] los latinos irradiamos sobre la luz del arte y de las letras con Italia y España, transformamos el mundo de las ideas con la inmensa Revolución francesa” (Fernández Ferráz, Primer, 1894:104-105, 109). No hay más que tres historias: la griega, la israelita y la latina, decía Ernest Renan, en *Historia de Israel*. Este sentimiento era compartido por sus pares, los ladinos, es decir, los no indígenas.¹²⁸ Para conmemorar el Cuarto Centenario de la llegada de los europeos, el 12 de octubre, el presidente José María Reyna había organizado un desfile en el que manu militari participaron más de 20 mil indígenas por las calles de la capital de Guatemala y mandó colocar la estatua de Cristóbal Colón en un lugar central de la urbe (González , 1991: 9).

En otra parte de su intervención, Fernández Ferráz, inspirado en los postulados que estructuran el pensamiento biológico emergente en el siglo XIX -la existencia de razas humanas definidas por caracteres biológicos hereditarios, y las desigualdades de las razas en virtud de

¹²⁷ De hecho, la población indígena, alrededor de 1900, estaba conformada de la manera siguiente: Guatemala 65% (930 000), El Salvador 20% (189 000), Honduras 21% (11 000), Nicaragua 31% (133 000), Costa Rica 1% (3000). Ver: Yolanda Baires Martínez “La población indígena en América Central hacia 1900”. *Anuario de Estudios Centroamericanos*, Universidad de Costa Rica, 1989, pp. 81-82. ,

¹²⁸ Ver: Rafael Gallegos Vázquez, “Los conceptos “indio” y “ladino”: Construcciones histórico sociales definidas por sus relaciones”, Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, Facultad de Quetzaltenango, Universidad Rafael Landívar, Quetzaltenango, Septiembre de 2003. <http://www.url.edu.gt/PortalURL/Archivos/83/Archivos/Departamento%20de%20Investigaciones%20y%20publicaciones/Articulos%20Doctrinarios/Pol%EDticas/Conceptos%20de%20indio%20y%20ladino.pdf> Consultado el 12/08/22

sus actitudes intelectuales respectivas- explicó cómo con el crecimiento de la población indígena podía verse afectada el cruzamiento “en que a la larga domina la raza más fuerte y bien constituida” (Memoria del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano, 1893: 320). Este género de observaciones, elaboradas con frases estereotipadas, eran comunes en la época: sólo las razas europeas son capaces del más alto grado de desarrollo intelectual y social y, en razón de ciertas “leyes científicas”, los cruces entre razas muy diferentes tenían como consecuencia regresar a la superficie los rasgos inferiores con frecuencia desaparecidos.

En su paso por la tribuna, el Delegado de El Salvador, Nicolás Aguilar, ratificó lo que su predecesor había sostenido, en el sentido de “satisfacer las necesidades fundamentales de la enseñanza educativa e integral a la luz de la ciencia pedagógica” (Primer Congreso, 1893:111). Para respaldar lo bien fundado de sus afirmaciones, cita a Alfred Fouillée (1838-1912), filósofo galo del positivismo espiritualista, considerado por Jean-Fabien Spitz como “el padrino intelectual de la III République”,¹²⁹ defensor entusiasta del imperio colonial, cuyas tesis sobre “la influencia de la educación y del cruce sobre el carácter de las razas” y “el porvenir de las razas superiores” (en *Tempérament et Caractère selon les individus, les se*

s et les races) fueron difundidas apoyándose en las ciencias de su tiempo: la antropología física, la frenología y la psicología individual y colectiva, entre otras.

Por su parte, la profesora Rafaela del Águila,¹³⁰ cuyo tema asignado fue el de la importancia que debía darse en Centroamérica a las Escuelas Normales y cuál debía ser su organización para formar maestros idóneos, se declaró a favor de “formar hombres con suficiente instrucción y moralidad, para ser miembros dignos de una sociedad republicana y libre”, objetivo para el cual los maestros inculcarían “ideas de libertad, igualdad, fraternidad, orden, progreso, amor al trabajo, a la patria y a la Unión Centroamericana” (Primer Congreso, 1893: 395 y sigs.). La infusión de conceptos científicos y republicanos, alrededor del concepto clave de civilización, indisolublemente ligado a las nociones de progreso, libertad, razón e igualdad, fue una constante en los actos comunicativos de los oradores.

En el dictamen sobre cómo civilizar a la raza indígena, Vicenta Parra de la Cerda adoptará una postura filantrópica, manifiesta su preocupación por los “pobres indios” y propone

¹²⁹ Jean-Fabien Spitz, *Le moment républicain en France*, Nrf Essais, Paris, Éditions Gallimard, 2005.

¹³⁰ Rafaela Águila (1846-1905), directora de la Escuela Normal Central para Señoritas (1893).

un proyecto desinteresado y educativo.¹³¹ Antes que todo, considera que el tema de cómo civilizar a la raza indígena es un “hermoso ideal”, una “idea sublime”, benéfico a Centroamérica, “donde el número de aborígenes ignorantes excede al de hombres cultos”, entre los cuales ella. Para aparecer como un modelo, es necesario percibirse como un modelo. Como ejemplo, señala que en los Altos “hay demasiada población de indios semisalvajes horriblemente perezosos, que viven del robo [...] Cuando estos aborígenes estuvieran civilizados [...] saldrían a buscar trabajo”, y afirmó que el Gobierno que ahora rige los destinos del país. “inspirándose en principios humanitarios y progresistas, trata de civilizarles” (Primer Congreso, 1893:378). Era un asunto político, eminentemente político. Para imprimir mayor autoridad a sus palabras, aclaró enseguida que dichos principios estaban dictados “por hombres científicos y pensadores”, así como en la doctrina cristiana se evoca la concepción de Jesús por obra y gracia del Espíritu Santo. Es lo propio de las ideologías, querer ser consideradas como “verdaderas” según criterios científicos e ignoran generalmente la etapa de la demostración, para anunciarse en la modalidad de la afirmación. Se trata de una mitología de sustitución, el dogma religioso por el dogma científico. En otro apartado de su Estudio, Parra de la Cerda “algunos hombres meticulosos temen que cuando los indios se civilicen, se levanten como un solo hombre á reclamar sus derechos; pero este temor será infundado, si la civilización de la raza indígena, que por desgracia está plagada de supersticiones que es preciso destruir, lleva por base la Religión Católica y la creencia en un Dios verdadero y perfecto, que no quiere la destrucción ni el odio de hermanos contra hermanos y que reprueba el crimen y la odiosa venganza (Ibid.:377).

Los indios son degenerados, atrasados, infantiles, pero esa es precisamente la razón por la cual el Estado tiene un deber frente a ellos: educarlos, llevarles su civilización. Hay condescendencia. Esos pueblos viven en la infancia, podrían crecer. A los ojos de Vicenta Parra y sus congéneres, la raza inferior es perfectible. Atrasada o degenerada, es ponerla aquí en una escala del progreso y de la civilización: en lo más alto los ladinos. Se trata también de construir una imagen social del Otro, colocar al indígena en el seno de la naturaleza -el indio “el hijo de

¹³¹ Vicenta Parra de la Cerna (1831-1905), poetisa, educadora, escritora, católica, conocida como “gran defensora de la mujer y los indígenas”, autora de varias obras: *La calumnia* (1894), con prólogo de Rafaela Águila, una novela que se inscribe en el naturalismo, y *Tempestades del alma*, un drama en tres actos y en verso. Fundaría y dirigiría la revista para mujeres *La Escuela Normal* (1894).

la selva” (Primer Congreso, 1893:378-379)- de allí la concepción del hombre semi-salvaje (Linné, Buffon), todavía no un hombre, en los linderos de la humanidad, en vías de civilizarse. El carácter intelectual y moral del grupo dominado se sitúa en la perspectiva de una evaluación. La función de la ciencia pedagógica era la de ser útil, no la de ser verdadera. La evaluación y la clasificación modelan la mirada a través del prisma intelectual, desbordando en ocasiones en el plano más puro de las aberraciones. Lo indígena es una percepción esencialmente valorativa. Para legitimar el pretendido acto de civilizar era importante mostrar semisalvajes, más próximos a la naturaleza que al ser humano. Así, las constantes referencias al indio “viviendo la vida de animales” o que “ante una persona culta (el indio) se humilla y se arrastra como un perro” (Primer Congreso, 1893:382). La animalización coloca al indígena, en una etapa todavía más primitiva, en la infrahumanización. En este sentido, es recurrente la utilización de estereotipos para despreciar a la persona: el indígena es mostrado como holgazán, como impropio al “Progreso”, un obstáculo a la modernización. Era, pues, necesario “ponerlos a trabajar”, sin lo cual nunca harían nada. Este tipo de estereotipos había sido construido por los europeos, tanto como los japoneses, al servicio de sus intereses, en la construcción viciada de prejuicios sobre las poblaciones colonizadas. Paralelos a las exposiciones universales y a los congresos pedagógicos, se organizaban zoológicos humanos en Europa, Estados Unidos y Japón, a finales del siglo XIX. En estas exposiciones etnológicas, verdaderos espectáculos de masas donde, mezclados individuos “exóticos” con fieras salvajes, se reconstruía, por ejemplo, un pueblo suizo a un lado de un pueblo congolés, o fueguino o mapuche, con el objetivo de demostrar que los blancos son la modernidad; los otros, primitivos que viven como hace miles de años.¹³² El indígena entonces se comporta primitivamente, refuerza la imagen del primitivismo.

En la mirada de Vicenta de la Cerna y sus colegas que formaron parte de la comisión encargada de redactar las conclusiones finales, los indígenas viven, se comportan y piensan como salvajes: “Esa masa informe de seres degenerados, que nacen, crecen, viven y mueren en la miseria, y que son un desperfecto en nuestra hermosa patria, vemos grupos de trabajadores instruidos, inteligentes y honrados [...] La civilización del mísero aborígen, en vez de perjudicar sus intereses [de los finqueros], dará mayor impulso a la agricultura [...] no es lo

¹³² Ver: Blanchard Pascal, «Des zoos humains aux expositions coloniales», en *L'Histoire*, n°302, 2005. En línea: <http://www.lhistoire.fr/des-zoos-humains-aux-expositions-coloniales> Consultado el 08/09/22

mismo, decimos, que tratar con hombres mozos inciviles, que tratar con hombres cultos” (Ibid.). La discriminación fundada en estereotipos, como por ejemplo, considerar que los indígenas son perezosos, inciviles, despreciables o todo lo que se quiera, simplemente porque un individuo es indígena, es racismo. Es un modo de pensamiento simplista, de fácil acceso, poco costoso cognitivamente, generalmente impuesto por el medio y por la época. En sus bases, el estereotipo es una creencia y las creencias son más importantes para los individuos que se adhieren a ellas que la misma realidad. En todo caso, la realidad es leída a partir de sus propias creencias. Junto a otros voceros, Vicenta Parra de la Serna selecciona en la realidad exterior aquello que confirma sus creencias, lo que va en el sentido de apoyar sus creencias. Incluso si se reconoce que un individuo determinado no es perezoso o degenerado por esencia, como es el caso de Manuel Altamirano y Benito Juárez, ambos frecuentemente citados por diversos expositores, se argumentará que verdaderamente ellos no forman parte de esa categoría, son pensadores y regeneradores con todas las virtudes del heroísmo, otra categoría. Cuando dicen eso, la ciencia no está de su lado.

En esta misma fase del debate, Vicenta de la Serna adopta una postura filantrópica, preocupada por los “pobres indios”, propone un proyecto desinteresado y educativo consistente en “separar a los hijos de los padres, para arrancarlos de sus costumbres y aprendan el idioma castellano [...] mientras los niños olvidan sus primitivas y pésimas costumbres”. Desde su oteador de ladina (¿latina?) y en su calidad de pedagoga, Vicenta Parra plantea que

Sería conveniente separar a los hijos de los padres [de los indígenas] enseñarles sus deberes para con Dios [...] para que olvidasen su pasado, se encariñasen con el aseo [...] aprendiesen el idioma castellano y supiesen leer y escribir [...] y cuando su cerebro estuviese preparado para recibir la luz [...] Si la civilización de la raza indígena, que por desgracia está plagada de supersticiones que es preciso destruir llevara por base la religión Católica y la creencia en un Dios verdadero y perfecto (Ibid.: 375-379).

En resumen, esta propuesta de uniformización se orientaba a despojar a los pueblos originales de sus tradiciones y de sus valores, de su cultura, para que dejaran de ser indígenas, transformarlos en el Mismo, es decir, en seres civilizados.

Por las *Memorias del Congreso*, sabemos también que en la 20ª. Sesión ordinaria, del 5 de enero de 1894, presidida por Juan Fernández Ferráz, el indígena Cayetano García Solórzano se presentó con un texto suyo a esta mesa de trabajo, solicitando se le permitiera el uso de la palabra, pero su petición fue rechazada y su escrito tampoco fue leído, con el argumento de “la premura del tiempo” (Ibid:173). Además de consignar en el acta que los organizadores le ofrecieron una beca de estudios, carecemos de información que nos permita conocer el perfil de García Solórzano, el único indígena que intentó no ser sólo objeto sino

sujeto de estudio, ni la naturaleza ni el tema del trabajo cuyo contenido intentó transmitir a tan distinguida comunidad de educadores y pretendidos civilizadores. Con un mínimo de suspicacia, es posible pensar que se trató de un acto de censura.

Poco antes de la clausura evento, se formaron comisiones encargadas de dictaminar los puntos acordados, que conformarían la *Memoria* del evento, ahora invaluable herramienta de consulta para todos aquellos que nos interesamos en ese pasado presente centroamericano. Cuando tocó el turno a la Comisión de ponencia del primer tema,¹³³ su presidente leyó las conclusiones resumidas en ocho puntos, consistentes los primeros en la propuesta de reunir en poblados a las tribus indígenas, concederles tierras a título de propiedad privada, crear para ellos escuelas especiales, y fomentar la creación de escuelas normales, entre las más importantes. Las consideraciones evocadas en esta fase final del debate, sintetizan la esencia de lo que a lo largo de las sesiones había sido argumentado, a saber: el indio por “su dolorosa experiencia” es “ignorante”, “supicaz”, “desconfiado”, “decidioso”, “inclinado a la pereza”, entre muchos otros. De tal suerte, se desprendía la necesidad que “haya para los indios una protección real” [...] para lo cual se formarían funcionarios “que sean una especie de tutores de los indígenas”, así como “nivelar a la raza indígena con la más culta” (Ibid:182,185), que no podía ser otra más que la suya.

Finalmente, la ceremonia de clausura del Congreso y de la Exposición Escolar (7 de enero), presidida por Antonio Batres Jáuregui,¹³⁴ Presidente del Tribunal Supremo, estuvo a cargo de Darío González.

A MANERA DE CONCLUSIONES

Si bien en el plano económico el Primer Congreso representó un fracaso para los organizadores, en términos de intercambios de ideas, de establecimiento de relaciones y de correspondencia entre los reformadores, fue un éxito. Asimismo, el objetivo explícito principal

¹³³ La Comisión de ponencia del 1er tema estuvo integrada por Antonio Batres Jáuregui (Presidente), Vicenta La Parra de la Cerda, María Dardón, Pilar L. de Castellanos, Marcial García Salas, Salvador A. Saravia e Ignacio Solís. Las conclusiones adoptadas por la Comisión fueron aprobadas sin modificación por todos los delegados del Congreso: Ramón García González, Juan F. Ferráz, N. Aguilar, Félix Mata Valle, M. Obregón, Gustavo Marroquín, Víctor M. Jerez, Ignacio Figueroa, Sostenes Esponda, Darío González, Esteban Guardiola, F. A. Gamboa, Carlos A. Velázquez, B. Rivas, Irene Oliveros Medina, Julia Clavel, Carlota Jáuregui, M. Villanes, Rafaela del Aguila, Isabel Figueroa O., María C. Cifre, María Morgan, Angela Cifre, Felicitas Menéndez, Santos Toruno, E. Constantino Fiallos, Alejandro Bermúdez y Angel María Bocanegra.

¹³⁴ Antonio Batres Jáuregui (1847-1929), aristócrata, conservador, admirador de Rafael Carrera (quien apartó del poder a Mariano Gálvez), ferviente católico, autor de *Los indios. Su historia y su civilización* (1893), en el que enumera lo que a su juicio constituían los principales obstáculos para la civilizar de los indígenas, y *La América Central ante la historia* (1915).

-consistente en unificar los sistemas educativos y encontrar la fórmula más eficaz de civilizar a los indígenas- en la práctica quedó finalmente como una tarea pendiente. De hecho, el proceso de civilización aparece como un ideal universalista, humanista, que entiende llevar el bienestar de la ciencia, del progreso a la sociedad en su conjunto; tanto más cuanto que una gran parte de los congresistas pertenecían a lógicas masónicas. En el combate para eliminar la influencia del clero, estableciendo una educación fundamentalmente laica, civilizar a la raza indígena se fundamenta en principios que serán vistos como la condición indispensable del progreso de la educación, por tanto, de la prosperidad en general. La idea de raza “biológica” en las representaciones de los liberales centroamericanos tomará su legitimidad de la ciencia.

Así como hemos destacado a lo largo de los apartados precedentes, el debate sobre la educación indígena en Centroamérica evidencia mejor su trasfondo no visible cuando se examina a la luz del contexto histórico global, transnacional y transcultural. El Primer Congreso, plataforma de debate e intercambio intelectual, se desarrolla en las postrimerías de la época decimonónica: es el siglo de la expansión del capitalismo, del liberalismo y de los nacionalismos; de la modernidad liberal; del imperialismo; del colonialismo y el deber civilizacional mediante la educación, cuyo modelo de Jules Ferry constituyó una de las transferencias culturales mayores en América Latina; de las exposiciones universales; el “siglo de oro” de la pedagogía y el auge de los congresos pedagógicos; de las ciencias naturales y las ciencias sociales, convertidas principalmente en instrumentos de legitimización de una formación discursiva fundada sobre la base del progreso civilizacional, y el de la biologización de la raza, que permitió establecer jerarquías y explicar los fenómenos sociales mediante consideraciones biológicas. Los liberales centroamericanos fueron hombres de su época y las ideas por ellos esgrimidas estuvieron impregnadas -en términos de Michel Foucault- por la estructura epistémica hegemónica de su tiempo, el conjunto de conocimientos de las formas de entender e interpretar el mundo realmente existente.

En esta atmósfera cultural e ideológica finisecular, el Primer Congreso se presenta como el primero en su género en abordar como tema central la manera de civilizar a la raza indígena. Ningún otro evento de la misma naturaleza había tenido tal iniciativa, fue el primero, pero también el último. Las ideas de razas -un invento sugido de los medios académicos de los países colonialistas- y con ellas un mundo de elementos de la razón y de la imaginación, fueron movilizadas por los distintos actores en un debate que se distinguió igualmente por la ausencia de representantes de la parte más interesada, la de los indígenas.. Al racializar la identidad de los indígenas y asignarles una esencia, una propiedad esencial, no accidental, intrínseca, siempre iguales a ellos mismos, capaces o incapaces de hacer esta u otra cosa, se les inferioriza. Porque

existe la voluntad de dominar, se desplegan las teorías raciales de jerarquía entre diferentes tipos raciales. Estas visiones y representaciones desvalorizantes de los indígenas se impondrán, porque son útiles para justificar el deber de “civilizar”. En la obra civilizatoria subyacen motivaciones económicas y políticas del Estado liberal, que juega con la carta de la racialización para afirmarse. La noción de raza, plástica por excelencia, servirá para usos pedagógicos, pero también políticos.

El debate sobre la educación se inscribe igualmente en la búsqueda de una identidad nacional centroamericana, sobre la base de las categorías antropológicas finiseculares. Estas ideas van a ser transfiguradas en un discurso de misión civilizatoria al interior del cuerpo de la nación centroamericana imaginada en ciernes. Lo cual es paradójico, porque ¿cómo los liberales, apegados a un sistema de valores igualitarios con vocación universal, podían sostener a la vez los derechos humanos y su negación? Los defensores de la doctrina positivista en boga se inclinarán ante las leyes del progreso, siguiendo la lógica de la confianza en el “Progreso”, que era la línea de conducta de todo aquel que se dijera racionalista. En sus actas comunicativas existe la convicción que el progreso es una ley universal, que el mundo pertenece a la civilización encarnada por los blancos y que no hay mediación entre lo que se dice y la verdad. En la ceremonia de clausura de la Exposición Escolar, el 15 de enero, Darío González, a nombre de la comunidad de educadores allí reunidos, reiteraría una vez más su fe en “La ley del progreso”, de “una manera absoluta”.

El Estado y sus portavoces autorizados, el hilo fino de la elite, tuvieron en Guatemala durante un mes la tarea de encontrar la mejor fórmula de hemogenizar a las sociedades del Istmo, despojando para ello a la mayoría de la población su originalidad: el Otro debía convertirse en el Mismo, por su bien. Los congresistas tenían el deber de aportar luz a la sociedad, pero hay que percibirse como portador de la luz. Es lógico que en este debate se tome el vocabulario, un marco de lectura, un paradigma que proviene del mundo del conocimiento institucionalizado, el de la ciencia pedagógica por delante. Semántica, léxico y terminología científica trasuda las ponencias presentadas en las mesas de trabajo del Primer Congreso. Se trataba de construir un programa o sistema de persuasión con matices de ciencia de la educación, más útil que verdadero, más político que pedagógico.

Para concluir este apartado, subrayaremos que el racionalismo modernizante reactivó, reforzó o utilizó las representaciones despreciativas, los prejuicios y los estereotipos coloniales hacia el indígena. Las características culturales fueron concebidas como características que permitían evaluar a las culturas llamadas inferiores; se transforman entonces en sinónimos de

aptitudes, de capacidades consideradas como específicas a los diferentes pueblos originarios y se insertan en una representación del mundo transformista, evolucionista, que clasifica y jerarquiza los grupos, desde los inferiores hasta en la cima de la escala los europeos o criollos o ladinos. A la sombra de los paradigmas europeos en boga, los diferentes actores más visibles en el debate sobre la educación en Centroamérica coinciden en el hecho de concebirse en sus textos como “latinos”, entroncando así directamente desde la periferia con los países del viejo continente y distanciándose de la población indígena. También se representan así mismos como laicos (al mismo tiempo que creyentes), civilizados (en razón misma de su posición dominante), modernos (por su oposición al pensamiento conservador), científica su labor (certificada por su adhesión al positivismo), combatientes contra todo tipo de dogmatismo (pero sustituyéndolos por otros dogmas) y prejuicios (si bien ellos mismos esclavos de prejuicios raciales), y racionalistas (cuando el racionalismo exige el ejercicio del pensamiento crítico sin concesiones).

BIBLIOGRAFÍA

ALFARO, J. et al. Integración en Centroamérica: cultural, social, política y económica, Instituto de Estudios Latinoamericanos, IDELA, San José, Costa Rica, 2002.

BAZANT, Milada. Debate pedagógico durante el porfiriato (Antología), México, Secretaría de Educación Pública –Cultura, Ediciones El Caballito, Dirección General de Publicaciones, Consejo Nacional para las Artes y la Cultura, 1985.

CORRALES Bermúdez, Buenaventura. Bibliografía pedagógica y medios materiales de enseñanza, San José: Tipografía Nacional, 1896. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/> (consultado el 22.07.2013).

COSTA RICA, Secretaría de Instrucción Pública. Organización superior y escuelas profesionales, Tipografía Nacional, San José, 1889.

-----, Leyes, decretos. Decreto orgánico y programas oficiales de segunda enseñanza aprobados por el Gobierno de la República de Costa Rica. Tipografía Nacional, San José, 1892. Disponible en <http://www.sinabi.go.cr/> (consultado el 22.07.2013).

DITTRICH, Klaus. “Les systèmes éducatifs européens dans les expositions universelles (1850-1914)”, Encyclopédie d’histoire numérique de l’Europe [en ligne]. ISSN 2677-6588, mis en ligne le 23/06/20. Consultado el 04/07/2022. Permalien. <https://ehne.fr/fr/node/14181>

DUMAS, Claude. Justo Sierra y el México de su tiempo, 1848-1912, tomo I, UNAM, México, 1968

ELÍAS, Norberto. The Germans, Columbia University Press, N.Y.,1996.

FACIO, Rodrigo. Trayectoria y crisis de la Federación Centroamericana, Imprenta Nacional, San José, 1949.

Fernández, J. (1894). Informe que acerca del primer Congreso Pedagógico Centroamericano. Costa Rica: Tipografía nacional. Archivo electrónico UNESCO. Recuperado de <https://archive.org/stream/informequeacerc00pbgoog#page/n8/mode/1up> [Links]

FISCHEL Volio, Astrid. Consenso y represión: una interpretación socio-política de la educación costarricense, Editorial de Costa Rica, San José, 1990.

FONSECA, Elizabeth. Centroamérica: su historia. Editorial Universitaria Centroamericana, CEDUCA, San José, Costa Rica, 1998.

GARCÍA GIRÁLDEZ, Teresa. La patria grande centroamericana: la elaboración del proyecto nacional por las redes políticas unionistas, Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 2003. Disponible en <http://www.ues.edu.sv> (consultado el 05.03.2014).

GONZÁLEZ PONCIANO, Jorge Ramón, “Guatemala, la civilización y el progreso. Notas sobre indigenismo, racismo e identidad nacional, 1821-1954”, en Anuario, Instituto Chiapaneco de Cultura, Tuxtla Gutiérrez, Chiapas: Gobierno del Estado de Chiapas, Instituto Chiapaneco de Cultura, 1991, pp. 371-409.

GONZÁLEZ ORELLANA, Carlos. Historia de la educación en Guatemala; 6ª edición. Editorial Universitaria, Guatemala, 1996.

HALLE, Charles. “Las ideas políticas y sociales en América Latina, 1870-1930”, Historia de América Latina, Leslie Bethell (ed.), vol. 8, Barcelona, 1990, pp. 1-64.

KARNES, Thomas. Los fracasos de la Unión: Centroamérica 1824-1960. ICAP, San José, 1982.

MATASCI, Damiano. “Les congrès internationaux de l’enseignement : les espaces de l’échange intellectuel”, L’école républicaine et l’étranger: Une histoire internationale des réformes scolaires en France, 1870-1914. En línea: Lyon: ENS Éditions, 2015 (creado el 20 de julio de 2021). Disponible en Internet: ISBN: 9782847886627. DOI: <https://doi.org/10.4000/books.enseditions.3863>. <http://journals.openedition.org/histoireeducation/3091>

Memoria del Primer Congreso Pedagógico Centroamericano. (1894). Archivo UNESCO, Guatemala. Recuperado de <http://www.archive.org/stream/primercongresope00guat#page/4/mode/1up> [Links]

MUÑOZ VEGA, Alicia. “El caso de la educación primaria. Ideales y aplicaciones de la enseñanza moderna en México durante el porfiriato”, Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán, no. 33, segundo semestre 2005, pp. 44-59.

NEWLAND, C. “La educación elemental en Hispanoamérica: desde la independencia hasta la centralización de los sistemas educativos nacionales”, Hispanic American Historical Review, no. 17, 1991, pp. 335-364.

NIVÓN BOLÁN, Amalia. “Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893)”, en Diálogos: Revista Electrónica de Historia, vol.16, no. 1, enero-junio 2015, pp. 165-189.

NIVÓN BOLÁN, Amalia. “Distintas miradas en dos congresos pedagógicos: Cuba (1884) y Centroamérica (1893)”, en Diálogos. Revista electrónica en Historia, Escuela de Historia. Universidad de Costa Rica, vol. 16 No. 1 enero - junio 2015, pp. 168-189.

PASTOR, Rodolfo. Historia de Centroamérica. Editorial Piedra Santa, Guatemala, 1990.

PÉREZ BREGNOLI, Héctor. Breve historia de Centroamérica, Alianza, Madrid, 1990.

PRIMER CONGRESO PEDAGÓGICO CENTROAMERICANO. Primera exposición escolar nacional, instalados en la Ciudad de Guatemala en Diciembre de 1893, bajo la protección del señor General José María Reina Barrios, presidente constitucional de la República. Guatemala: Tipografía y Encuadernación Nacional, 1894. Disponible en internet: <http://archive.org/details/primercongresope00guat> , (consultado el 04.03.2013).

PROCHASSON, Christophe. “Les congrès, lieux d’échange intellectuel. Introduction”, Mil neuf cent. Revue d’histoire intellectuelle, no. 7, 1989, 5-22.

SALAZAR MORA, Orlando, El apogeo de la república liberal en Costa Rica, 870-1914, Editorial de la Universidad de Costa Rica, San José, 1990.

TARACENA Arreola. A. Liberalismo y poder político en Centroamérica (1870-1929), en Historia General de Centroamérica, tomo IV, FLACSO, Sociedad Estatal Quinto Centenario, Comunidades Europeas, Madrid, 1993, pp. 167-259.

TORRES, Arturo. “Consideraciones sobre la educación en Centro América”, Repertorio Americano, 12 de septiembre de 1922, tomo III, no. 3, pp. 34-37.

VALLE, Rafael Heliodoro, Historia de las Ideas contemporáneas en Centroamérica, Colección Tierra firme, FCE, México, 1960.

EU, LUCIANE, DA ETNIA KAINGANG: O TESTEMUNHO DE UMA INDÍGENA ASSISTENTE SOCIAL E SEU DUPLO PERTENCIMENTO NO CONTEXTO DE UMA POLÍTICA AFIRMATIVA

Wagner Roberto do Amaral

Marcio Pascoal Cassandre

Luciane Aparecida de Paula

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado da elaboração coletiva de dois pesquisadores não indígenas e uma assistente social Kaingang formada numa universidade pública. Dessa forma, o artigo foi escrito por muitas mãos, evidenciando o ineditismo dessa autoria na área de Serviço Social numa instituição de educação superior (IES) pública do estado do Paraná. Por conseguinte, o testemunho será em primeira pessoa, elaborado com a participação direta da própria indígena.

O trabalho ora produzido, inspira-se diante da constatação de que a atuação de profissionais indígenas, assim como a presença de estudantes indígenas formados pelas universidades públicas brasileiras, é tão recente quanto a constituição de uma política pública afirmativa de educação superior indígena no país (LUCIANO; AMARAL, 2021). As trilhas percorridas pelos acadêmicos indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná, desde o ano de 2002, têm se apresentado como um desafio no campo das políticas públicas de educação superior, considerando que a presença desses sujeitos no espaço acadêmico é nova e provocadora de significativas reflexões e possibilidades.

Importa compreender que os esforços empreendidos por esses profissionais e acadêmicos, apoiados por suas famílias e pelas suas comunidades, numa teimosia educativa em pertencer simultaneamente a espaços tão díspares – as aldeias e a universidade – têm resultado na constituição de circuitos de trabalho indígena, focados por eles na ocupação de espaços institucionais em órgãos públicos gestores de políticas sociais. Vislumbra-se, portanto, a emergência da constituição de um novo sujeito indígena, com status profissional e intelectual. Esse sujeito passa a ser formado pelas universidades públicas, desafiado a manter seu duplo pertencimento (acadêmico/profissional e indígena) dentre outras tarefas a de gerir políticas públicas associadas às demandas de seus povos e comunidades.

Dialogar sobre os percursos de uma profissional indígena da área de Serviço Social, observando seus andarilhos por uma Universidade Estadual, pela sua aldeia, pelas cidades e

pelas instituições em que passa atuar, provoca a reflexão do desafio em construir oportunidades para que sua trajetória seja marcada pelo afirmativo reconhecimento do seu grupo étnico e dos saberes memoriais e coletivos que acompanham a formação desses e dessas jovens intelectuais em sua relação com a univer-cidade (AMARAL, 2010).

Inspirada no testemunho como estratégia de história de vida, esse trabalho avança metodologicamente ao compor o que se denominou diálogos testemunhais, considerando as trajetórias da profissional indígena, na sua condição de autoria, mediado pelo diálogo com dois pesquisadores atuantes junto à temática indígena, tal como apresentado nos trabalhos de Cassandre, Amaral e Silva (2016) e Klichowski, Cassandre e Amaral (2020).

Apesar da palavra testemunho ter sido lembrada mais comumente nas formas de depoimentos legais nos julgamentos e tribunais ou em situações religiosas em que um sujeito oferece à audiência seu depoimento, essa estratégia de pesquisa tem sido pouco utilizada nas produções acadêmicas.

O presente artigo explicita, nas suas duas primeiras partes, aspectos sobre a presença e trajetória dos acadêmicos indígenas na educação superior, fundamentalmente no contexto de políticas afirmativas para/com povos indígenas no Brasil e os desafios do seu duplo pertencimento, bem como a constituição dos circuitos de trabalho indígena. Adiante, o testemunho é apresentado como estratégia de pesquisa, apontando a sua intenção como importante meio de externalizar uma realidade ainda pouco tratada nas universidades. Em seguida, expõe-se o testemunho da profissional indígena da área do Serviço Social, e, posteriormente, faz-se as considerações finais do artigo.

A PRESENÇA AFIRMATIVA INDÍGENA NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: O DUPLO PERTENCIMENTO

O ingresso, permanência e conclusão dos estudos pelos indígenas na educação superior é um fenômeno recente, datado dos últimos vinte anos no Brasil. Constatamos um progressivo número de estudos realizados no país em torno desse fenômeno, contudo, ainda insuficientes para dar conta do universo de experiências que vem sendo realizadas no território nacional, principalmente a partir da Lei n. 12.711/2012 conhecida como lei de cotas para as Universidades Federais. Ainda mais complexa esta análise ao considerarmos aspectos como a diversidade étnica e linguística dos indígenas que ingressam em distintas IES públicas brasileiras, bem como os diferentes cursos de graduação, dentre outros fatores (LUCIANO; AMARAL, 2021).

Outrossim, as referências existentes buscam compreender como têm sido os percursos trilhados pelos acadêmicos indígenas a partir do seu ingresso, mas, principalmente, de sua permanência e da conclusão de seus estudos nas Universidades. Alguns estudos têm se refletido sobre os percursos, as expectativas e as necessidades dos profissionais indígenas egressos da educação superior e as instituições onde estão atuando. O artigo de Cassandre, Amaral e Silva (2016) possibilitou compreensões sobre duplo pertencimento, a partir da experiência de um sujeito que, ao mesmo tempo em que foi estudante do curso de administração, também pertencia à etnia Guarani. Nesse trabalho, os autores evidenciaram alguns aspectos da história de vida desse estudante – que também é autor do estudo –, compreendida por meio da sua expectativa profissional como administrador, a partir de sua trajetória formativa. Outra pesquisa foi realizada com quatro estudantes indígenas de Administração (KLICHOWSKI, CASSANDRE e AMARAL, 2020) no qual discutiu que ser indígena acadêmico de administração é estar em uma constante luta para afirmar-se e permanecer no espaço da universidade, devido aos fatores estruturais das instituições, que não foram pensados e planejados para e com os povos indígenas. Além disso, é estar em embate com a própria cultura e a estrutura hierárquica das comunidades indígenas, que pode resistir ao emprego de conhecimentos não indígenas, fundamentalmente da área de administração, em seus territórios, muitas vezes por desconhecerem essa área ou mesmo por considerarem irrelevante para o seu tradicional modo de ser e de se organizar.

A presença de indígenas na educação superior é emblemática e provoca muitas reflexões. Uma delas é a de evidenciar e, ao mesmo tempo, tentar superar a preconceituosa ideia de que indígenas são apenas aqueles residentes em florestas, no meio do mato, em aldeias, conforme dita os meios de comunicação em massa e ainda os livros didáticos (LUCIANO, 2006). A presença dos acadêmicos indígenas revela a possibilidade de afirmação de sua atuação enquanto sujeitos, daí sua dimensão afirmativa (AMARAL, 2019a), além de interrogar a universidade em sua dinâmica, estrutura e dimensão epistemológica (AMARAL, 2019c).

Para tanto, a política pública de educação superior indígena surgiu como uma necessidade produzida por estes povos e suas organizações políticas, inserida no contexto da sociedade capitalista e globalizada. O avanço das fronteiras urbanas e agroindustriais no país, passa a ofender e invadir os territórios habitados historicamente por diferentes grupos étnicos indígenas, dizimando parte dessas populações e influenciando suas identidades culturais e seus modos de vida (PACHECO DE OLIVEIRA; FREIRE, 2006; SILVA, 2020). Na conjuntura atual, essa ofensiva do modo de produção capitalista tem perpassado para além das fronteiras do território indígena de forma mais sutil, abstrata e fragmentada, isto é, as novas gerações

desses povos vão cada vez mais adquirindo as referências, os símbolos e os valores desse mundo moderno (LUCIANO, 2006; SILVA; SOSSA, 2021). As fronteiras étnicas (BARTH, 1998) e sociais passam a ser manifestas nos rituais de troca e intercâmbio entre indígenas e não indígenas, por vezes de forma consensuada, mas historicamente de forma violenta e com significativas lutas e resistências pelos povos indígenas.

Desde o período colonial, as ações de imposição econômica, política e ideocultural passam a criar e a recriar novas formas de subsistência nos territórios indígenas que, ao impor um modelo de escola, provoca processos de descaracterização da vida na aldeia. Como resposta, os movimentos indígenas têm crescido e se apropriado do espaço escolar e acadêmico, hoje garantido legalmente. Essa nova ressignificação do território indígena, que se deu a partir dos mecanismos postos pelo capital, agora estão intrínsecas dentro de seu espaço, isto é, das necessidades vivenciadas dentro de seu território, embora estes busquem manter parte de seu pertencimento étnico-cultural:

Não se trata de universalização da escolarização, mas da formação de indígenas altamente qualificados e comprometidos com a defesa dos seus direitos, a promoção da qualidade de vida das suas comunidades de origem, a gestão de seus territórios e o fortalecimento de suas organizações. As ações afirmativas de inclusão social nesta área devem conjugar uma perspectiva pluricultural que respeite a diversidade e as perspectivas indígenas diferenciadas, sob pena de se tornarem expedientes de controle e regulação burocrática das demandas de cidadania indígena. (PERES, 2007, p. 67).

A universidade, portanto, se apresenta como mais um espaço de fronteira social e étnica onde esses sujeitos – pertencentes a distintos grupos étnicos – protagonizam sua permanência na universidade num trânsito in-tenso com suas comunidades de pertencimento e seus grupos familiares. É também neste espaço que passam a se apropriar de conhecimentos acadêmicos e, dependendo do contexto, das mediações institucionais e acadêmicas, do apoio pedagógico e da mediação dos sábios de suas comunidades, passam a interpretá-los à serviço das necessidades do seu povo. A presença cada vez mais progressiva de indígenas na educação superior passa a constituir a universidade também como território indígena.

No Paraná, a política de educação superior indígena está orientada pela Lei nº 13.134/2001¹³⁵, alterada pela Lei n. 14.995/2006, prevê aos povos indígenas residentes em território paranaense o direito de frequentar uma IES Estadual, por meio de vagas suplementares

¹³⁵ A Lei Estadual n. 13.134/2001 foi resultado de negociações políticas realizadas entre algumas lideranças indígenas, um gestor da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) do Paraná e um deputado estadual (PAULINO, 2008; AMARAL, 2010).

e ingresso específico. A lei foi sancionada originalmente em 18 de abril de 2001, prevendo inicialmente três vagas para cada uma das Universidades Estaduais do Paraná, tornou-se um fato inédito no país. Em 2006, a lei foi alterada garantindo seis vagas suplementares para cada Universidade estadual paranaense.

Emergiu, então, o primeiro desenho institucional de política pública de educação superior indígena no país, seguido de outros formatos em diferentes IES no país. A operacionalização dessa política encontra-se a cargo da Superintendência Geral da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná (SETI-PR), órgão responsável pela gestão da política estadual de educação superior. A legislação garantiu também aos acadêmicos indígenas o direito a um auxílio permanência¹³⁶ cujo valor foi progressivamente elevado ao longo das últimas duas décadas por meio de mobilizações dos acadêmicos e lideranças indígenas.

Atualmente, são oferecidas 42 vagas por ano pelas universidades estaduais e mais 10 vagas na Universidade Federal do Paraná (UFPR). No período de 2002 a 2021, foram realizadas 21 edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná¹³⁷, de forma itinerante pelas sete IES estaduais do Paraná e pela UFPR, sendo uma experiência pioneira de seleção diferenciada e específica de indígenas nas universidades públicas no país. A 21ª edição deste processo seletivo diferenciado foi realizada no ano de 2022 contando com 780 candidatos inscritos, destacando-se o aumento significativo da demanda pelo acesso à educação superior pelos indígenas nas duas últimas décadas no Paraná.

¹³⁶ Importante destacar que no período de 2002 a 2022, foram publicadas sete resoluções pela SETI-PR alterando valores da “bolsa auxílio” para os estudantes indígenas. Conforme Resoluções da SETI o valor mensal desta bolsa em 2002 foi de R\$ 250,00 sendo em 2004 alterado para R\$ 270,00; em 2006, passou para R\$ 350,00. A partir de 2008, foi fixado o valor total de R\$ 400,00 passando a ter acréscimo nos casos em que o estudante comprovasse paternidade, maternidade ou dependentes; em 2010 o valor estabelecido foi de R\$ 633,00 e R\$ 949,50 para aqueles que comprovassem paternidade/maternidade. Em 2016, o valor foi fixado em R\$ 900,00 e acrescido de 50% a quem comprove ter filhos ou dependentes, e no ano de 2022, o valor foi reajustado para R\$ 1.125,00 e acrescido de 50% a quem comprove ter filhos ou dependentes. Os indígenas ingressantes têm ainda o direito a um auxílio-instalação no mesmo valor de uma bolsa mensal pago no primeiro mês de aula.

¹³⁷ O vestibular indígena (como é popularmente conhecido) é organizado de forma interinstitucional, sua primeira edição ocorreu no ano de 2002, ofertando 15 vagas para 54 candidatos indígenas das etnias Kaingang e Guarani nas IES estaduais do Paraná. O vestibular conta com a participação de todas as universidades estaduais paranaenses a saber: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná (UNICENTRO), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), bem como da Universidade Federal do Paraná (UFPR) que passou a se integrar neste processo a partir de 2005. São destinadas anualmente seis vagas suplementares em cada universidade Estadual e dez vagas suplementares na UFPR.

Para viabilizar o processo de gestão do ingresso e da permanência dos estudantes indígenas foi criada a Comissão Universidade para os Índios (denominada como CUIA Estadual¹³⁸), constituída por representantes de cada uma das IES envolvidas nesta política. Sendo uma comissão estadual, possui como tarefas o acompanhamento pedagógico dos acadêmicos nos cursos de graduação, a coordenação dos vestibulares indígenas, a gestão do auxílio permanência e desenvolvimento de projetos de ensino, pesquisa e de extensão envolvendo os estudantes indígenas. Ainda que orientadas por uma portaria estadual que define normas acadêmicas para ingresso, permanência e conclusão da graduação, cada IES constituiu também uma CUIA local com regulamentações e programas específicos (AMARAL; SILVERIO, 2016; AMARAL, 2019b). Uma das tarefas da CUIA é a organização e coordenação das edições do Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, sendo uma experiência pioneira de seleção diferenciada e específica de indígenas nas universidades públicas no país¹³⁹.

Os percursos e desafios desta política podem também ser analisados pelos dados que a caracteriza. Segundo dados sistematizados pela CUIA Estadual, no período de 2002 a 2021, das 735 vagas disponibilizadas para indígenas nas IES estaduais havendo 232 estudantes matriculados, 121 concluintes e seis falecidos. Para além dos índices de evasão ainda presentes e significativos nesta política (principalmente na sua primeira década), outro aspecto preocupante são as situações de retenção nas primeiras series da graduação, as quais, muitas vezes, podem resultar na evasão.

As situações de evasão ainda representam um desafio imenso na experiência do Paraná e para as demais experiências brasileiras. Um cuidado fundamental que deve ser considerado para a análise desse fenômeno é de não o compreender de forma genérica e quantitativamente mecânica no período citado, uma vez que podem justificar-se em virtude de múltiplos e associados motivos e variáveis contextuais, político-institucionais, sociais, culturais e pedagógicas. Ao analisarem a experiência do Paraná, Luciano e Amaral (2021) identificam

¹³⁸ As competências da CUIA assim como a caracterização da política estadual de ingresso e permanência de indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná foram recentemente atualizadas por meio da Portaria Conjunta SETI n. 037/2022, publicada em 10 de agosto de 2022, após um longo período de discussões entre docentes e técnicos membros da CUIA, estudantes e lideranças indígenas e gestores desta Superintendência.

¹³⁹ No período de 2002 a 2022, foram realizadas 21 edições do “vestibular indígena” (como é popularmente conhecido), de forma itinerante pelas sete IEES do Paraná e pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ao longo das suas edições, o vestibular indígena inseriu componentes de visibilidade e reconhecimento das línguas Kaingang e Guaraní nas provas escritas e, fundamentalmente, na prova oral, sendo esta uma modalidade importante neste processo seletivo (TASSO; REIS-GONÇALVES, 2014; BOSCARIOLI; BIANCON, 2016; FRAGA; SILVEIRA; FELISBINO, 2020).

aspectos que consideram fundantes para compreender a permanência e a evasão, os quais podem ser utilizados para avaliação das iniciativas e políticas de ação afirmativa dos/para os povos indígenas na perspectiva da efetivação do direito à educação superior.

Importante destacar que a política pública de ingresso e permanência de estudantes indígenas no Estado do Paraná se caracteriza como uma iniciativa de ação afirmativa (AMARAL, 2019a). No Brasil, as ações afirmativas são concebidas a partir de três pressupostos: o primeiro evoca a reparação e compensação, no sentido de que o passado de perseguições e de legado racista, escravagista, machista e colonialista produziu inúmeras injustiças de desumanização, subalternidades e extermínio, tanto físico como epistêmico, dos povos indígenas e negros. O segundo pressuposto é o de reconhecer e valorizar a cultura, a memória, a sabedoria e a contribuição dos povos indígenas e negros, em especial por meio de leis e regulamentos educacionais de inserção de conteúdos antirracistas nos currículos escolares, a partir de um giro decolonial, pautado na interculturalidade crítica que não reproduza estereótipos negativos, misóginos, colonialistas e racistas, mas saberes antirracistas de reconhecimento e respeito à diferença. E, em terceiro, as políticas de ações afirmativas precisam ser pensadas em um horizonte de justiça redistributiva de acesso as oportunidades e garantia da igualdade substantiva daqueles/as antes interditados/as por ideologias de inferiorização pautadas na existência de raças/etnias superiores e inferiores.

Atualmente podemos encontrar reflexões acerca das aproximações entre os conceitos de ação afirmativa cunhados historicamente pelo movimento social negro e intelectuais negros/as em diferentes países e no Brasil, e conceitos de ação afirmativa para/dos povos indígenas, recentemente em construção pelo movimento e organizações indígenas, por intelectuais indígenas e não indígenas no país (BANIWA, 2013; FERNANDES, 2018; BANIWA, 2019; AMARAL, 2019a).

Para analisar os percursos trilhados cotidianamente pelos estudantes indígenas, busca-se compreendê-los como sujeitos de um duplo pertencimento: o pertencimento acadêmico e o pertencimento étnico-comunitário. Amaral (2010) considera que o duplo pertencimento é primordial para a permanência dos estudantes indígenas na universidade, visto que encontram a possibilidade de articularem-se ora indígenas, ora estudantes universitários, ocupando um território por eles novo e não conhecido.

O duplo pertencimento carrega conceitualmente a lógica das possibilidades de permanência do e pelo estudante indígena na universidade, diante da permanente tensão e diálogo entre universos e sujeitos distintos e ao mesmo tempo relacionais. Estes passam a definir um novo campo de fronteira entre os diferentes grupos étnicos presentes (e alguns, sobreviventes) na universidade e entre esses e os diferentes

sujeitos não indígenas que participam e constituem o ambiente universitário. (AMARAL, 2010, p. 278)

Ainda que ingressantes na universidade e em processo de identificação, ocupação e estabelecimento de relacionamentos neste novo espaço social, os estudantes indígenas não podem perder de vista seu pertencimento étnico-comunitário, ou seja, sua identidade enquanto indígena. Se sentir indígena – Kaingang, Guarani ou de outro grupo étnico – e pertencente a uma comunidade é fundamental para esses sujeitos que passam a carregar consigo as possibilidades, expectativas, necessidades e relações de poder faccionais – dependendo do grupo familiar a que estejam vinculados –, existentes em suas comunidades de origem. Esse pertencimento se inicia com a inscrição anual dos candidatos indígenas ao Vestibular dos Povos Indígenas do Paraná, que dentre os documentos a serem oferecidos à comissão desse vestibular especial, precisam apresentar uma declaração do cacique da terra indígena em que pertencem para homologação nesse processo.

Uma das perspectivas para compreender o lugar e o sentido atribuído à universidade pelos estudantes indígenas refere-se à possibilidade desses sujeitos assumirem postos de trabalho tradicionalmente desenvolvidos por profissionais não indígenas, principalmente em órgãos públicos gestores e executores de políticas sociais nas aldeias e no seu entorno. Assim, emerge a preocupação em formar médicos, dentistas, enfermeiros, assistentes sociais, advogados, pedagogos, professores, administradores, dentre outros profissionais para atuarem em espaços ocupacionais existentes nas terras indígenas e/ou no seu entorno. Com isso, os indígenas podem reconhecer e conquistar o espaço acadêmico e os novos espaços e postos de trabalho que para eles se abrem, ocupando-os, partindo de uma perspectiva étnica, sendo protagonistas da história e não mais tutelados.

A CONSTITUIÇÃO DOS CIRCUITOS DE TRABALHO INDÍGENA

Constata-se que as opções profissionais realizadas pelos estudantes indígenas, bem como as relações de retorno à comunidade, construídas durante e após a conclusão da sua graduação, estão vinculadas à constituição deste novo circuito de trabalho indígena. Observa-se que a centralidade destes circuitos está na emergência dos novos profissionais indígenas recém-formados pelas universidades, bem como no acolhimento político-comunitário interno e na sua vinculação para ocupar espaços e postos de trabalho nos territórios indígenas.

Destacamos que, do universo de 121 indígenas formados nas IEES do Paraná até o ano de 2021, 64% encontravam-se vinculados à área da Educação, seguida por 16% graduados em cursos da área das Ciências Sociais Aplicadas, 14% graduados pela área da Saúde, e 6% em

outras áreas. O curso com mais profissionais formados era o de Pedagogia, com 54 profissionais no total, o que representava 44,6% de todos os egressos até o período. Do total de graduados, 66% eram mulheres e 34% homens e a maioria dos egressos era constituída por mulheres Kaingang, que, ao todo, representavam 42%¹⁴⁰.

As escolas indígenas, portanto, tornam-se espaços importantes na constituição dos circuitos de trabalho indígena para os egressos desta política estadual junto à Secretaria de Estado da Educação (considerando que a educação escolar indígena no Paraná é estadualizada), assim como a atuação junto aos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEIs) e na área da Assistência Social pelas Prefeituras Municipais (AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014; BILAR, 2020). Logo, articular as reflexões sobre as trajetórias dos profissionais indígenas egressos da educação superior torna-se fundamental para compreender os percursos acadêmicos e os sentidos desse processo formativo para estes sujeitos, suas famílias e comunidades de pertencimento, constituindo-se num aspecto essencial para a avaliação das ações afirmativas.

Observa-se, contudo que, para além da educação e da saúde, as demais áreas profissionais também são fundamentais para o desenvolvimento das terras indígenas, vindo a instigar a possível criação de postos de trabalho nas aldeias e fora delas, os quais venham a absorver essa nova força de trabalho. Importante informar que os novos circuitos de trabalho indígena expressam as influências que a formação acadêmica, após o ingresso dos indígenas na educação superior, passam a denotar aos circuitos já existentes nas terras indígenas e fora delas. Neste sentido, sua emergência é contextualizada diante dos empreendimentos históricos realizados pelo Estado brasileiro (desde o período colonial e principalmente no século XX, estendendo aos dias atuais) por meio do Serviço de Proteção aos Índios (SPI) e da Fundação Nacional dos Índios (FUNAI), em arregimentar, contratar e treinar indígenas para ocupar postos de trabalho dentro destas instituições e atuantes nas terras indígenas.

Nessa lógica, os circuitos de trabalho indígena que passam a se constituir recentemente pela formação de indígenas na educação superior pública, pode instaurar um novo momento na história do desenvolvimento social, cultural, político, territorial e econômico dos povos indígenas do Brasil. Tais circuitos dependerão da direção, intencionalidade e qualidade dos

¹⁴⁰ Dados sistematizados por meio do Relatório de Estudantes Indígenas e CUIA Estadual: matriculados e formados até 2019 (CUIA, 2019) e atualizados por meio de registros do Projeto de Pesquisa “Os circuitos de trabalho indígena na educação e as trajetórias dos profissionais indígenas”, desenvolvido pela Universidade Estadual de Londrina.

processos formativos, bem como do nível das mudanças na cultura organizacional das agências oficiais ora existentes, a serem protagonizadas pelos novos profissionais indígenas. Emerge, dessa forma no Brasil, o debate sobre a nova relação entre os povos indígenas e o Estado brasileiro (pós-Constituição Federal de 1988) e sobre qual política indigenista se quer desenvolver, tendo em vista a garantia da participação efetiva dos povos indígenas (LIMA, 2002).

Fundamental ainda contextualizar que os processos de formação, qualificação e profissionalização de indígenas na educação superior deveriam orientar-se pela Convenção nº. 169, da Organização Internacional do Trabalho, ratificada pelo Governo Federal brasileiro no ano de 2004. Essa Convenção reconhece a fundamental autonomia dos diferentes povos e comunidades tribais, estabelecendo pressupostos e garantias legais acerca da contratação e relações de emprego que envolvam seus membros.

Nesse contexto, os novos circuitos de relações profissionais que possivelmente se caracteriza específico em cada um dos territórios Kaingang e Guarani (haja vista as históricas relações de poder nelas existentes), tem como referência inicial as instituições governamentais presentes e atuantes nas terras indígenas. A partir de pesquisa realizada junto aos acadêmicos indígenas vinculados às Universidades Estaduais do Paraná, Amaral (2010) constata o interesse desses sujeitos pela ocupação de postos de trabalho principalmente no setor público, com incipiente intenção de emprego em empresas privadas na indústria, no comércio, no setor de serviços ou mesmo no setor primário (agricultura, pecuária, dentre outras), caracterizando-se a intencionalidade da formação de servidores públicos indígenas, mesmo que as decorrências desse interesse não se apresentem suficientemente debatidas. Segundo Capelo e Tommasino (2004, p.24),

O jovem indígena postula o ingresso na universidade por absoluta necessidade de se inserir no mercado de trabalho em melhores condições de competir até mesmo com os profissionais que atualmente prestam atendimento às comunidades indígenas. Trata-se de um mercado de trabalho que inclui prestação de serviços médicos, odontológicos, educacionais, assistência agropecuária, entre outros que são exercidos por não índios dentro das próprias comunidades indígenas. [...] cada vez mais os jovens indígenas têm, como projeto de vida, tornar-se funcionário da FUNAI (técnico agrícola, indigenista, motorista), da FUNASA (agente de saúde, enfermeiro, dentista, médico) ou professor das escolas de suas aldeias [...] Portanto, a grande aspiração dos jovens índios é ter um emprego fixo e alguns já se encontram nessa situação, incentivando a busca da escolarização e profissionalização.

A emergência e a formação dos novos profissionais indígenas parecem renovar o perfil profissional anterior, em que muitas lideranças indígenas passaram a vincular-se à FUNAI como servidores públicos de carreira, sem necessariamente possuir uma graduação profissional

ou concurso público, sendo esta uma estratégia do Estado brasileiro (desde a criação do SPI e posteriormente da FUNAI) em sequestrar cultural e subjetivamente estes sujeitos a serviço da política de integração nacional e como uma de suas formas de controle e de legitimação de suas políticas¹⁴¹. Entende-se também que esse tipo de envolvimento, ainda que complexo, pode ser também compreendido dialeticamente como uma forma estratégica de ocupação e resistência dos espaços institucionais pelos indígenas, não havendo, contudo, uma profunda reflexão sobre suas implicações.

A presença e atuação dos novos profissionais indígenas, ocupando fundamentalmente cargos na FUNAI e em outras instituições governamentais, podem provocar transformações em médio e longo prazo nessas instituições, vindo a alterar a cultura organizacional e a característica pública de seu atendimento. Trata-se, portanto, não somente da constituição de novos circuitos de trabalho indígena, mas fundamentalmente, na possibilidade de construir, reconhecer e dar visibilidade a novas lógicas de gestão das políticas sociais públicas, mediadas por sujeitos pertencentes a diferentes grupos étnicos e que, mediados por seu duplo pertencimento, transitam por diferentes cosmologias e especificidades na organização social e política de suas comunidades. Importa revelar a emergência de um novo tipo de profissional que se reconhece indígena, e que pode vir a assumir sua condição enquanto intelectual orgânico de sua comunidade e de seu grupo étnico (PAULINO, 2008), se compreendendo e se reconhecendo em espaços contraditórios que não foram formatados para atender os interesses dos povos indígenas, mas que podem ser por eles ocupados e recriados.

Segundo Luciano e Amaral (2021), importante ainda compreender a complexidade que envolve os processos de “retorno” dos profissionais indígenas egressos para suas comunidades de pertencimento. Os estudantes indígenas nas IES estaduais paranaenses são permanentemente questionados acerca do seu obrigatório retorno às suas comunidades como se estas fossem francos espaços de contratação e da ocupação remunerada de egressos graduados em diferentes profissões. Tal “retorno” mitificado pode ser reflexo da imagem indígena romantizada desconhecadora das dificuldades enfrentadas pelos territórios indígenas no que se refere à ausência do Estado na garantia das políticas e serviços sociais básicos, à histórica presença, atuação e influências de profissionais não indígenas (algumas vezes reflexo das influências do

¹⁴¹ Para aprofundamento teórico sobre as práticas de controle bem como o conceito de sequestro da subjetividade nas organizações, ver: Farias; Kanashiro, 2001.

poder municipal local), das organizações familiares e faccionais nelas existentes (PALADINO, 2010; AMARAL; RODRIGUES; BILAR, 2014;), dentre outros aspectos estruturais. Importante a refletir é o compromisso dos egressos indígenas para com as lutas indígenas, independente de onde estiverem.

Um aspecto que vem emergindo nas trajetórias dos egressos é o crescente interesse em vincular-se a programas de pós-graduação, reflexo da progressiva apropriação do espaço e do pertencimento acadêmico. No Paraná, dos 12 indígenas que alcançaram ingresso ou conclusão do mestrado, nove são egressos das IES estaduais do Paraná e dos três doutorandos indígenas, dois foram formados por estas instituições. Tal presença e percurso na pós-graduação revela a necessidade de cotas neste nível formativo sendo algo que se impõe para todas as universidades no país, para impedir a exclusão étnica e racial e propiciar o diálogo intercultural e intercientífico (LUCIANO; AMARAL, 2021).

PERCURSO METODOLÓGICO

A proposta metodológica ora empregada teve a intenção de evidenciar a autoridade epistemológica denotada à autoria de uma indígena nesse texto. Para tanto, considerou-se o testemunho como estratégia da abordagem de história de vida (TIERNEY, 2000; BEVERLY, 2000), como um meio de instrumentalizar a experiência individual de um sujeito, uma profissional indígena, no intuito de que a compreensão de sua vida em particular ofereça subsídios para o entendimento de traços da sua cultura, tanto em termos de sua comunidade Kaingang, quanto na sua condição de profissional.

Para Tierney (2000), história de vida é um método composto por entrevistas e observações, a partir do ponto do teórico da hermenêutica e da fenomenologia, influenciada pela psicologia, antropologia e sociologia. Tierney (2000) pondera que o desafio para os pesquisadores é garantir que os indivíduos não sejam objeto do discurso dos pesquisadores, mas sim agentes de identidades complexas, parciais e contraditórias, e que ajudam a transformar o mundo em que vivem.

A origem do testemunho está relacionada com as crônicas coloniais e diários de guerra de Simón Bolívar ou José Martí, assim seu desenvolvimento ocorreu, inicialmente, na América Latina. Ao longo da geração passada, o foco principal do testemunho tem sido os silenciados, excluídos e marginalizados pelas suas sociedades (TIERNEY, 2000 *apud* BARNET, 1994).

Bervely (2000) comenta que a intenção do narrador é chamar a atenção dos leitores sobre as situações da esfera pública a que ele ou ela normalmente não teria acesso por causa

das próprias condições de subalternidade, o que o testemunho possibilita essas manifestações. A consideração de que nem sempre o pesquisador/etnógrafo possui a mesma condição de marginalidade e/ou subalternidade que a sua narrativa descreve, enseja a expressiva diferença entre aquele que escreve sobre a situação subalterna e marginal do outro, daquele que é o próprio autor que vive nessas condições.

Bervely (1992), considera que o testemunho representa uma afirmação de uma questão individual, mas em conexão com um grupo ou classe marcada por situações de marginalidade, opressão e luta, sendo o autor um ativista que é diretamente ligado àquilo que luta.

Um exemplo de narrativa testemunhal apresentado por Tierney (2000) e Beverly (2000), apesar de contraditório e questionável, é o famoso testemunho de tortura e massacre sofrido pela indígena guatemalteca Rigoberta Menchú, cujo relato representa as situações vividas pelas famílias descendentes da civilização Maia, durante sua luta por sobrevivência frente a morte de seu povo.

No intuito de garantir condições de manifestação livre e autônoma por parte da autora indígena desse texto, chamou-se de diálogo testemunhal o momento em que, em conjunto com os demais pesquisadores se discutiu sobre elementos de vida da profissional indígena que fossem relacionados sobre sua trajetória na área do Serviço Social. Nesse diálogo testemunhal, buscou-se organizar os fatos e as circunstâncias do presente, do passado e do futuro sobre os eventos ocorridos pela profissional sobre: i) os motivos da escolha pelo curso de Serviço Social; ii) as dificuldades encontradas durante o curso; iii) a importância dos conhecimentos dessa área para as organizações indigenistas e indígenas; iv) as suas experiências profissionais após a graduação; e v) as relações estabelecidas com a sua família e sua comunidade de pertencimento durante sua formação acadêmica e sua trajetória profissional.

Identificamos três estudantes indígenas matriculados em cursos de Serviço Social em três distintas Universidades Estaduais do Paraná no ano letivo de 2021, sendo uma pertencente ao povo Guarani, um pertencente ao povo Kaingang e uma pertencente ao povo Laklano/Xokleng. Identificamos ainda seis indígenas graduados em Serviço Social pelas referidas IES sendo cinco pertencentes ao povo Kaingang e uma pertencente ao povo Guarani, sendo cinco mulheres e um homem. Importante destacar a pesquisa realizada por Bilar (2020) acerca das trajetórias dos referidos indígenas assistentes sociais egressos destas IES no Paraná. Deste universo de egressos, está contemplada a autora desse texto, sendo a primeira indígena assistente social graduada da IES onde estudou, além de outra profissional sendo a primeira indígena a vincular-se a um curso de doutorado na mesma IES e uma das únicas indígenas doutorandas em Serviço Social no Brasil (PEREIRA, AMARAL, 2022).

Enquanto um coletivo de autorias, os diálogos que realizamos foram gravados, transcritos e, posteriormente, revisados pelos autores, compondo, de maneira colaborativa a elaboração desse texto. Decidiu-se pela descaracterização da IES envolvida no percurso da profissional indígena, entendendo que o conteúdo mais importante a ser analisado remete ao percurso por ela percorrido e não, necessariamente, a análise da referida instituição.

OS PERCURSOS DE UMA INDÍGENA ASSISTENTE SOCIAL

Eu, Luciane, de etnia Kaingang¹⁴², nasci numa aldeia indígena no interior do Paraná, sou solteira, mãe de dois filhos. Formei-me numa Universidade Estadual no ano de 2007, no curso de Serviço Social. Enquanto eu estudava, morava na cidade e me deslocava a cada quinze dias para a minha comunidade de pertencimento.

No período de formação, minha fonte de renda era a bolsa auxílio¹⁴³ e o estágio remunerado a partir do segundo ano da graduação. Esse estágio foi realizado na Secretaria Municipal da Mulher e no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), contudo, apenas no CRAS eu tinha a devida remuneração. No período da graduação, eu fazia o curso técnico em meio ambiente, e isso ocorreu por um ano, pois, faltando seis meses para o término, passei no vestibular indígena do Paraná.

Estudei na escola da terra indígena, mas reprovei a terceira série porque morava com meu pai e ele sempre mudava de endereço e, por consequência, perdi um ano na escola. A escola era uma sala multiseriada com uma única professora para todos. A quinta série fui estudar num distrito rural, perto da minha aldeia, porque na aldeia só tinha até o quarto ano. Cheguei a estudar na escola do município também, mas, só terminei os estudos aos 24 anos, numa escola de Educação de Jovens e Adultos, na cidade. Quando vim para a cidade, meu filho tinha uns quatro meses; eu vim porque não conseguia mais ficar na aldeia tendo que trabalhar na roça para tratar dele. E então, aluguei uma casa e me casei. Na cidade, morei em casa de família para trabalhar como doméstica, mesmo não tendo registro em carteira devido a pouca idade.

Ingressei na Universidade no curso de Direito. Não sofria preconceito; o preconceito era eu, eu tinha preconceito comigo mesma. O professor passava o trabalho, então eu ficava ali.

¹⁴² Essa expressão, também evidenciada no título do texto, foi utilizada em analogia à forma como Rigoberta Menchú inicia o testemunho presente em seu livro, intitulado “I, Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala” (MENCHÚ, 1984).

¹⁴³ Refere-se ao Auxílio Permanência, já caracterizado anteriormente neste texto.

Eu pensava: “não vou falar porque não vou saber, eu não falo igual a eles; eles começavam a falar do filme em inglês, eu não sabia falar uma palavra em inglês, então eu saía de “fininho” para o banheiro... chorava, chorava e, então, voltava de novo. Comecei a tirar minhas sementinhas do braço, porque eu achava que eles iriam ficar falando, todo mundo de jóia e eu de semente. E foi assim que fui parar no CAPS¹⁴⁴. No primeiro dia de aula, quando chegou minha vez, eu me apresentei como indígena, mas ninguém se incomodou. Em nenhum momento na Universidade, eu não me senti indígena, nunca senti isso não. Eu tenho o maior orgulho de ser, eu queria até ser mais. Fui parar no CAPS porque comecei a achar que eu era inferior a eles, porque eu não tinha dinheiro, porque eu era pobre, porque eu era indígena, etc. Eles usavam roupas de marca e eu não usava, então eu comecei a colocar aquilo na minha cabeça, que eles iam falar que eu era pobre, mas era eu que pensava assim, porque eles me tratavam muito bem. Até quando eu saí do Direito e fui para o Serviço Social, eu os encontrava no corredor, eles falavam: “nossa, não acredito que você saiu!”

Saí do Direito e entrei no Serviço Social no mesmo ano, não parei. Escolhi Serviço Social porque na época meu pai ficou doente e a assistente social que o acompanhou no Hospital Universitário apoiava minha mãe com benefícios e com o seu atendimento. Eu estudava muito, tive apenas uma nota ruim. No primeiro ano eu passei diretinho, agora no segundo, eu parei devido ao tratamento em razão de minha depressão.

A turma pra mim era tudo gente boa e tal, mas no segundo ano eu já comecei a me esconder porque uma coisinha que um falava aqui, outro ali, eu já comecei a colocar na cabeça que os colegas da turma estavam achando que eu recebia nota porque eu era indígena. Fiquei chateada, evitando participar nos grupos, o que causou a minha reprovação. Eu tinha medo de estar fazendo a pergunta errada, será que eu vou fazer uma pergunta e, às vezes, não tem nada a ver... Acho que se eu tivesse perguntado, ela ia me explicar, eu ia entender. Sempre fui tímida assim, tinha medo de perguntar, mas sempre sentava perto do professor, nas primeiras carteiras, eu preferia ficar ali perto, que eu acho que eu iria entender melhor.

Das dificuldades na graduação, uma delas é ter ido ao estágio com fome. Pois eu precisava pagar o ônibus e comer. Eu não era de desperdiçar o dinheiro; ele era útil para eu estudar, para as minhas despesas com a casa e para as minhas despesas mais básicas. Eu tinha

¹⁴⁴ O Centro de Atendimento Psicossocial é um serviço de atendimento psicológico oferecido pelo serviço de saúde do município.

dificuldades acadêmicas, principalmente nos conteúdos relacionados à metodologia científica, porém, minhas amigas me ajudavam. Quando eu reprovei, essas amigas foram para o ano seguinte do curso, mas eu não. Isso me fez sentir envergonhada, fazendo com que eu tentasse me esconder delas. Acho que eu devia ter estudado mais um pouquinho, quando eu trancava os ouvidos, acho que eu devia ter aberto, que fez falta.

Uma das professoras demonstrava que não gostava muito de indígenas, porque ela me deu uma nota diferente num trabalho em grupo. Eu fiquei com muita raiva dela, mas apesar disso eu a considerava uma boa professora. Talvez seja por ela ser contrária às cotas, mas até hoje ainda não entendi o motivo daquela nota baixa. Eu gostava muito de uma das professoras, principalmente porque ela me enxergava em sala, diferente dos outros professores, que me compreendiam apenas como mais uma estudante. Ela relacionava as necessidades das comunidades indígenas com o curso. Quando eu estava quieta em sala, logo essa professora me indagava: “é assim, lá na sua aldeia? Como que é?” Por isso que eu acho que ela ficou muito na minha cabeça, eu gosto muito dela, aprendi muito com ela.

Na época que eu fui procurar a CUIA, eu estava doente, mas eles não me deram atenção. Eu precisava de um atendimento psicológico, mas, naquela época, a CUIA não dava atenção¹⁴⁵. Quem me ajudou, de fato, foi um dos estudantes indígenas do curso de Jornalismo, inclusive fazendo a formatação do meu trabalho de conclusão de curso. Comecei o TCC no penúltimo ano e tinha muitas dificuldades, principalmente para interpretação das ideias dos autores, pois eu não podia copiá-las. Decidi por escrever sobre a questão indígena e fui fazendo os meus trabalhos sobre esse tema.

Eu não concordava com a posição de alguns estudantes indígenas que queriam permanecer na universidade somente por causa da bolsa, já que o meu interesse era terminar o curso para conseguir um emprego. Tentei fazer estágio voluntário na FUNAI, porém não consegui. Eu não soube o porquê, pois não vi nenhum documento escrito que impedisse a minha participação. Quando eu projetava a ideia de atuação como assistente social, eu já tinha o desejo de atuar na aldeia; era um dos meus maiores sonhos, apesar de ter tentando inúmeras vezes. Eu não acho que tenho mais espaço que os não índios, conforme eles afirmam eu possuir.

¹⁴⁵ Sobre os limites e potencialidades da CUIA estadual e das CUIAs locais, ver AMARAL; SILVERIO, 2016; AMARAL, 2019c).

Quando eu ainda estava na Universidade, elaborei um projeto para captar recursos para a aldeia. O projeto foi aprovado e premiado pelo Ministério da Cultura e recebi 24 mil reais para investir na minha aldeia. Porém, entreguei esse dinheiro para o cacique para ele construir uma oca, que seria um espaço cultural e para a geração de renda. Fiz isso para me aproximar mais da minha comunidade, porém, apesar da promessa de um dia eu poder atuar como profissional na aldeia, até hoje essa promessa não foi cumprida, mesmo tendo havido essa possibilidade. Não me importava saber qual remuneração eu teria, o importante era poder atuar na comunidade. Eu fiz o projeto, ganhei o prêmio, eu podia ter feito numa outra aldeia, mas escolhi lá, porque minha família é de lá. Então, eu dei todo o dinheiro para o cacique, para a comunidade, mas nunca tive retorno. Dessa forma, eu acho que eles mesmos têm preconceito para com os próprios indígenas. Na realidade, acho que eles não me consideram como indígena. Minha família tentou fazer uma articulação para eu atuar lá na aldeia. Meus próprios parentes demonstram certa inveja de mim, principalmente, por eu ter um carro, mas eles não entendem que eu sofro por ter que pagar meu carro. Sou uma pessoa simples, apesar dos meus parentes não acharem o mesmo. Se eu precisar andar com o pé no chão, eu ando, se eu precisar usar roupa furada, eu uso, não tem problema.

Não aprendi a falar em Kaingang; para mim é triste, porque eu queria muito aprender. Meu avô era mestiço, indígena e negro, e ele não deixava minha avó ensinar os filhos a falar na língua Kaingang, porque ele dizia que ele não era índio, então minha avó não ensinou seus filhos. Percebo que a minha comunidade possui uma outra relação com os saberes tradicionais, pois muito já foi esquecido por eles, apesar de serem incentivados a esse resgate.

Meu primeiro emprego como Assistente Social foi no CRAS de um município vizinho à minha aldeia, atendendo a todas as demandas sociais daquela localidade. No meu primeiro dia de serviço senti medo, mas parei e percebi que eu havia amadurecido e, portanto, teria que tomar as minhas próprias decisões, inclusive assumindo os erros de uma decisão equivocada como profissional. Nesse local de trabalho, as pessoas nem lembravam de que eu era indígena; eu também não ia ficar falando toda hora. Eu acho que é importante dizer que é indígena, para você não esquecer de suas origens. Para minha família saber que tinha uma assistente social, ou primeiro, de ter uma estudante de graduação, era bom, eles me apoiavam bastante, dando suporte e aconselhamento. Às vezes minha mãe reclama que trabalho muito, mas ainda sim ela é muito feliz por ter sua filha formada.

Eu fui bem avaliada como Assistente Social lá, atendendo às demandas da saúde, da educação, da habitação, etc. Acho que foi por isso que me convidaram para ser Secretária Municipal de Assistência Social. Apesar do convite, eu não me via nesse cargo, porque a

população gostava de mim por eu ser mais popular. Eu tive dificuldades no cargo de Secretária, pois acabava brigando muito com o Secretário de Finanças para conseguir recursos para a assistência social. Eu dizia para ele que estava gastando dinheiro onde não era necessário, e ele acabou dizendo isso para o Prefeito, me afastando desse cargo. Eu gostava tanto do povo, gostava de ser assistente social visitando as famílias para ver o que estavam precisando, para resolver as situações, para encaminhá-las, no sentido de garantir os seus direitos. Eles quiseram arrumar um outro cargo dentro da Prefeitura, mas eu não quis.

Dessa experiência como Secretária, a minha maior dificuldade foi falar em público, principalmente em eventos em que o Promotor, o Juiz ou outras autoridades estavam presentes. Era diferente do que falar para grupos menores e populares, como aqueles em que me reunia para falar sobre o bolsa família. Não sofri nenhum tipo de discriminação, não. Para eles era um orgulho ter uma assistente social indígena porque eles achavam que era uma coisa rara. Em relação aos parentes, eu sabia que eu não podia atendê-los de forma privilegiada, o que nem sempre era bem compreendido por eles.

Voltei para a cidade onde fiz a minha graduação e comecei a trabalhar como diarista. Não tenho vergonha de falar não, trabalhei como diarista, também trabalhei num *buffet*, mas não deixei de enviar meu currículo para atuar como assistente social. Numa dessas tentativas, uma ONG que atende adolescentes me chamou para atuar como educadora social, na promessa de um dia me contratarem como assistente social. Eu tenho expectativa em continuar estudando, só que é difícil para mim, se eu trabalhasse na minha área, então até seria possível. Se eu for estudar, tenho que trabalhar, porque toda a responsabilidade de cuidar do meu filho é minha. Penso que os próprios indígenas devem ocupar a Universidade, por consciência deles. Mas, é claro, é necessário que a Universidade saiba mais sobre os povos indígenas, suas culturas, como vivem, mas talvez sejam os próprios indígenas que tenham que estar conscientes de que eles vão entrar, mas que eles não vão entrar para ganhar dinheiro, que eles vão entrar para estudar, que o dinheiro é só um auxílio para eles.

Me decepcionei em não poder trabalhar com os indígenas, eu não pensava em outro local de trabalho, a não ser na aldeia. Na época, o responsável pela FUNAI me garantiu essa possibilidade. E eu acreditava nisso! Considero que a FUNAI deveria estar mais atenta às demandas da comunidade, por exemplo, fazendo projetos para incentivar os indígenas da comunidade. Eu não sou chamada nem para um evento indígena que tem, imagina ser liderança. Eles não dão valor, eles fazem de conta que dão valor.

Para mim, a liderança deveria resolver os problemas da comunidade, mas uns resolvem e outros não. Essa política local, ela é triste... porque todo lugar tem conflitos assim, tanto na

Prefeitura quanto na aldeia tem, coisa que a gente tem que compreender melhor pra saber se relacionar. Pela experiência na Prefeitura e no estágio, eu aprendi bastante, principalmente que temos que falar menos, muito menos do que você pensa. Minha experiência na universidade e nos locais onde trabalhei me ensinaram a me posicionar melhor. Porém, estou quase acreditando que, por falta de opções de trabalho, tem sido difícil ser assistente social, quem dera ser uma assistente social indígena. Eu sinto falta de ser assistente social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contata-se que a presença física da indígena assistente social, por si, representa uma dimensão afirmativa de aspectos da cultura do seu povo e da sua comunidade. A Luciane, co-autora deste texto, carrega consigo aspectos históricos, culturais, sociais, cosmológicos, linguísticos e políticos do seu grupo étnico e da sua comunidade de pertencimento, sendo que a sua presença pauta, de maneira afirmativa, a questão indígena para o curso de Serviço Social, para a Universidade e para a categoria profissional (AMARAL; BILAR, 2020). Nesse contexto, sua presença pode indagar o curso de Serviço Social e suas práticas em seus aspectos formativos e teóricos, construindo novos intercâmbios interculturais entre colegas de curso, professores, comunidade acadêmica e profissional dessa área. Seu testemunho revela a necessidade de acolhimento ético e político a um sujeito que se faz resistência no seu próprio percurso acadêmico e profissional.

Esse testemunho revela uma trajetória de formação escolar que pode evidenciar diferenças com os demais estudantes de graduação do curso de Serviço Social e demais áreas. Ao descrever o seu percurso formativo – da escola da aldeia para a escola pública da cidade, e desta para a Universidade – expõe as fragilidades a que os estudantes indígenas – e possivelmente os demais estudantes oriundos de escola pública – apresentam no exercício de seu direito em vivenciar a educação superior. Reflete, desse modo, o despreparo das Universidades em acolher e acompanhar academicamente esses sujeitos na sua formação. Outrossim, pode-se observar relações de amizade, solidariedade e reconhecimento étnico por alguns colegas e professores que se dispuseram a apoiar a sua formação profissional.

Essa narrativa desafia os cursos de Serviço Social à formação de indígenas intelectuais, pesquisadores e administradores focados ao exercício de políticas públicas, iniciativas e empreendimentos, considerando os interesses e as necessidades dos diferentes povos e comunidades indígenas no Brasil. Provoca a associação do direito dos indígenas à constituição

inédita de trajetórias acadêmicas e profissionais aos preceitos e princípios dos projetos ético-político profissionais nas diversas áreas, incluindo o Serviço Social¹⁴⁶.

Refletir a inserção e atuação de uma indígena assistente social nas organizações públicas presentes nas aldeias e fora delas significa reconhecer os faccionalismos e as políticas internas existentes nas comunidades indígenas, bem como necessário diálogo entre a Universidade e as comunidades durante a formação destes novos profissionais, contribuindo na mediação do seu duplo pertencimento. A constituição de novos circuitos de trabalho indígena pode provocar mudanças qualitativas na dinâmica das instituições públicas que atuam nas terras indígenas nas áreas de saúde, educação, assistência social, etc. O ingresso desses novos profissionais nestas instituições, com a afirmação do seu duplo pertencimento – assistente social e indígena – pode reconfigurar as relações de poder, as rotinas, as ferramentas e os parâmetros que as orientam.

O ineditismo do testemunho de Luciane na área do Serviço Social é reflexo da ocupação inédita dos estudantes indígenas na educação superior pública no Brasil, o que provoca a constituição de um novo sujeito indígena – epistêmico, intelectual, pesquisador e gestor. O testemunho utilizado como estratégia de história de vida enseja a singularidade das trajetórias e dos sujeitos, ainda que todos eles pertençam e reflitam a uma sociedade capitalista, com heranças colonialistas e patriarcais, as quais provocam e explicitam, ainda hoje, os conflitos que envolvem as terras indígenas e, portanto, fomentem a luta indígena pela reconquista dos seus territórios.

Esse texto não teve a intenção de apenas denunciar e demonstrar as situações de invisibilidade vividas pela profissional, mas sim, por meio de uma estratégia de pesquisa coerente com suas vivências e realidade, possibilitar que enquanto sujeito pudesse manifestar publicamente sua capacidade de agência frente às situações reais vividas por ela. Dessa forma, ao ser autora desse trabalho, a profissional indígena evidencia o seu duplo pertencimento, sendo indígena e profissional do Serviço Social ao mesmo tempo, portanto, sujeito epistêmico, que vive a experiência da educação superior, e, ao mesmo tempo, reflete sobre ela.

Finalmente, esse texto provoca a necessidade e a importância de se avançar na investigação de experiências de ingresso e permanência acadêmica de demais estudantes

¹⁴⁶ Destacamos a importância da Articulação Brasileira Serviço Social e Povos Indígenas, sendo este um espaço coletivo recentemente constituído por profissionais e acadêmicos indígenas e não indígenas do Serviço Social de diferentes regiões do país pautando a questão indígena para a profissão.

indígenas dos cursos de Serviço Social e outros nas Universidades brasileiras, bem como dos assistentes sociais indígenas e seus percursos.

REFERÊNCIAS

AMARAL, W. R. As trajetórias dos estudantes indígenas nas Universidades Estaduais do Paraná: sujeitos e pertencimentos. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2010.

_____. Política afirmativa dos povos indígenas: desafios e possibilidades na educação superior pública. In: BERGER, William (Org.). No olho do furacão: populações indígenas, lutas sociais e serviço social em tempos de barbárie. Vitória: Editora Milfontes, Rio de Janeiro, 2019a.

_____. A Comissão Universidade para os Índios (CUIA) do Paraná: uma experiência inédita de ação interinstitucional de política pública de educação superior indígena no Brasil, In: MATO, D. (Org.), Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: colaboración intercultural: experiencias y aprendizajes, Sáenz Peña: Universidad Nacional Tres de Febrero, 2019b.

_____. A presença indígena e afrodescendente interroga a educação superior e possibilita o enfrentamento ao racismo. Colección Apuntes, (4), Cátedra UNESCO Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina, UNTREF. 2019c.

AMARAL, W. R.; BILAR, J. A. B. A questão indígena no Serviço Social: um debate necessário na profissão. Revista em Pauta, Rio de Janeiro, 2020, v. 18, p. 180 – 195

AMARAL, W. R., RODRIGUES, M. A.; BILAR, J. A. B. Os circuitos de trabalho indígena: possibilidades e desafios para acadêmicos e profissionais Kaingang na gestão das políticas públicas. Mediações - Revista de Ciências Sociais, v. 19, n. 2, p. 129, Universidade Estadual de Londrina. Londrina, 2014

AMARAL; W. R.; SILVÉRIO, D. M. F. A Comissão Universidade para os Índios: desafios na política de educação superior indígena. In: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues, (Orgs.) Universidade para indígenas: a experiência do Paraná. Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA, UERJ, LPP, 2016.

BANIWA, G. A Lei das Cotas e os povos indígenas: mais um desafio para a diversidade. Cadernos do Pensamento Crítico Latino-Americano, p. 18-21, jan. 2013. Recuperado de: <http://flacso.redelivre.org.br/files/2014/12/XXXVcadernopensamentocritico.pdf> Acesso em: 26 Fev 2021.

_____. Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos.(1ª. ed.). Brasil, Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.

BARTH, F.. Grupos étnicos e suas fronteiras. Bergen, Oslo: Universitetsforlaget, 1969. In: POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. Teorias da etnicidade. Seguido de Grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

BEVERLEY, J. The margin at the center: on testimonio (testimonial narrative). In: SMITH, S.; WATSON, J (Eds). *De/colonizing the subject: The politics of gender in women's autobiography*. Minneapolis: University of Minnesota Press; 1992.

BEVERLEY, J. Testimonio, subalternity, and narrative authority. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd. Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc; 2000.

BILAR, J. A. B. As trajetórias dos indígenas Assistentes Sociais no Paraná ou Assistentes Sociais indígenas? Desafios e perspectivas para o exercício profissional. 2020. 201 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina. 2020.

BOSCARIOLI, C., GUIRALDO, J. C. e BIANCON, M. L. (2016). Formação dos Vestibulares dos Povos Indígenas no Paraná: avanços de 2002 a 2013, In: W. R. Amaral, L. Fraga e I. C. Rodrigues, (Orgs.) *Universidade para indígenas: a experiência do Paraná*. Rio de Janeiro, Brasil: FLACSO, GEA y UERJ, LPP.

CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R.; SILVA, A. Eu, Alex, da etnia Guarani: o testemunho de um estudante indígena de administração e seu duplo pertencimento. *Cadernos EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 4, out./dez. 2016.

CAPELO, M. R. C.; TOMMASINO, K. Conflitos e dilemas da juventude indígena no Paraná: escolarização e trabalho como acesso à modernidade. *Cadernos CERU*, São Paulo, n.15, 2004.

CUIA, Comissão Universidade para os Índios. Relatório de Estudantes Indígenas e CUIA Estadual: matriculados e formados até 2019. Curitiba, 2019. Recuperado em: http://www.seti.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-06/relatorio_vestibular_indigena_2019_cuia.pdf Acesso em: 12 Set 2022.

FARIAS, José Henrique; KANASHIRO. Francis M. O sequestro da subjetividade. In: Enanpad, 25º, 2001, Campinas. Anais... Campinas: Anpad, 2001.

FERNANDES, E. A. Políticas afirmativas para povos indígenas – sob o olhar dos protagonistas. Tese de Doutorado em Antropologia, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

FRAGA, L.; SILVEIRA, M.; FELISBINO, D. K. Língua indígena no vestibular dos povos indígenas no Paraná. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 8 ed., Salta, 2020.

KLICHOWSKI, R. C.; CASSANDRE, M. P.; AMARAL, W. R. O Que É Ser um Acadêmico Indígena de Administração?. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 18, n. 2, p. 353-364, 2020.

LIMA, A. C. S. Estado e povos indígenas no Brasil: bases para uma nova política indigenista, Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/LACED, 2002.

LUCIANO, G. J. S.. O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. LACED/ Museu Nacional, 2006.

LUCIANO, G. J. S.; AMARAL, W. R. Povos indígenas e educação superior no Brasil e no Paraná: desafios e perspectivas. *Integración y Conocimiento: Córdoba*, v.2, n.10, p.13-37, 2021. Disponível em: <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/integracionyconocimiento/article/view/34069>

MENCHÚ, R. I, Rigoberta Menchú: An Indian Woman in Guatemala. In: BURGOS-DEBRAY, E. A. Wright, Trans. London: Verso, 1984.

PACHECO DE OLIVEIRA, J.; FREIRE, C. A. R. A presença indígena na formação do Brasil. Brasília: MEC/SECAD; LACED/ Museu Nacional, 2006.

PALADINO, M. “O retorno à comunidade”: trajetórias de indígenas Ticuna que estudaram na cidade, ocupação de cargos na aldeia e processos de diferenciação social. *Revista Pós Ciências Sociais*, São Luís, v. 7, n. 14, 2010. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rpcsoc/article/view/565>. Acesso em: 12 set. 2022.

PAULINO, M. M.. Povos indígenas e ações afirmativas: o caso do Paraná. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

PEREIRA, G. F. S. F.; AMARAL, W. R. Mulheres Avá-Guarani na universidade: percursos de resistência na educação superior. *Temporalis*, ano 22, n. 43, p. 239-256, Brasília, 2022.

PERES, S. C. Ação afirmativa e direitos culturais diferenciados – as demandas indígenas pelo ensino superior. In: LIMA, A. C. S.; BARROSO-HOFFMANN, M. (Orgs.). *Seminário Desafios para uma educação superior para os povos indígenas no Brasil: políticas públicas de ação afirmativa e direitos culturais diferenciados*. Rio de Janeiro: Museu Nacional/LACED, 2007.

SILVA, E. C. A. Indígenas Pankararu no sertão de Pernambuco: vida, deslocamentos e trabalho. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Pernambuco. Recife. 2020.

SILVA, E. C. A.; SOSSA, C. O. Indígenas no espaço urbano e particularidades do Nordeste. *Serviço Social em Revista*, edição. 24, n.2, Julho-Dezembro, pag. 584-600, Londrina, 2021.

TASSO, I.; REIS-GONÇALVES, R. F. C . (2014) A constituição da identidade no vestibular indígena: diferença, desigualdade e diversidade. *Muitas Vozes*, v. 3, p. 69-86.

TIERNEY, W.G. Undaunted Courage: Life History and the Postmodern Challenge. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. *Handbook of Qualitative Research*. 2nd. Edition. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc; 2000.

O DIREITO À EDUCAÇÃO E A ESTRUTURA FUNDIÁRIA NO SÉCULO XX: AS VEIAS ABERTAS DO BRASIL

Gisele Cardoso Costa

Sílvia Cristina Conde Nogueira

Meu pai não era alfabetizado, assinava com o dedo de cortes e calos de colher frutos e espinhos da mata. Escondia as mãos com a tinta escura quando precisava deixar suas digitais em algum documento. De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco. Trecho do Livro Torto Arado – Itamar Vieira Junior

INTRODUÇÃO

Na história republicana do Brasil a destituição da terra se configurou para o camponês não somente a negação de um meio de produção, mas também o indeferimento quase absoluto de tudo que está para além de um trabalho estranhado e semicompulsório. Por isso, quiçá, quase todas as desventuras sociais brasileiras não resolvidas em um país de dimensões continentais, tenham sua gênese na questão agrária.

Nesse artigo, analisamos como a expropriação da terra, durante o século XX, intrinsecamente excluiu da educação escolar o trabalhador rural, e que por essa razão, em sentido contrário, o acesso à escola quase sempre foi uma demanda acoplada à luta pela Reforma Agrária.

A partir de uma compreensão materialista da história e de unidades dos contrários, buscamos compreender como a escola é inseparável das relações sociais de produção e como o acesso e a permanência dos sujeitos camponeses na instituição escolar devem ser mediados pela função que a referida instituição cumpre no modo de produção capitalista, em especial, em padrões de reprodução do capital nos quais as forças produtivas estão condicionadas pela superexploração da força do trabalho e pela dependência das economias periféricas diante das economias centrais.

Assim, o presente artigo está estruturado da seguinte maneira: a primeira seção trata da combinação e das contradições existentes entre a educação e as relações sociais de produção no modo de produção capitalista, com ênfase na particularização do capital na formação econômica e social da América Latina. A segunda seção está dedicada a analisar as estruturas políticas, econômicas e sociais involucradas na produção rural do Brasil no século XX. A negação do direito à educação aos trabalhadores rurais, como condição intrínseca às estruturas

agrárias, é objeto da terceira seção. Por fim, apresentamos uma conclusão provisória, mas que consideramos singular em relação ao tema deste trabalho.

EDUCAÇÃO ESCOLAR E RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO CAPITALISTA

Em sua aparência imediata a educação escolar moderna é antes de tudo uma prática social singular. De modo geral, essa definição contribui para compreender a maneira distinta pela qual a educação escolar assume as demandas de uma determinada sociedade e a elas correspondem a partir de métodos próprios de socialização de determinado conteúdo.

No entanto, conceber a educação escolar como mera ação é esvaziá-la de sua natureza histórica e da substância social, política e econômica, substância esse que determina quais conteúdos deverão ser socializados pela escola, como e para quem.

O surgimento da educação escolar se confunde com o transcurso aberto no bojo das chamadas Revoluções Burguesas, entre o século XVIII e século XIX, ou seja, as duas primeiras Revoluções Industriais e a Revolução Francesa. Em síntese, sua aparição e desenvolvimento guardam a combinação contraditória entre a necessidade da burguesia em construir um aparato que é responsável por assegurar sua ideologia e a instrumentalização mínima da força de trabalho e as lutas operárias que incluíram em suas pautas o acesso à educação formal.

Por essa razão, a educação escolar moderna, em sua forma e conteúdo, é uma particularidade do modo de produção capitalista, razão pela qual uma perspectiva materialista não pode caracterizá-la de outra maneira, senão como uma prática social singular institucionalizada, isto é, uma prática social que na Era Moderna não ocorre pela simples vontade dos indivíduos que nela atuam, mas por meio das diretrizes do Estado o qual a própria escola compõe. O “enigma” da natureza e do desenvolvimento da educação escolar está, então, nas relações sociais de produção e no tipo de propriedade que o Estado regulamenta e protege.

É específico do modo de produção capitalista em formações econômicas sociais adiantadas que a educação escolar assuma duas grandes funções: 1) transmitir a ideologia dominante a partir das técnicas pedagógicas e, 2) instrumentalizar, mediante uma linguagem científica, a força de trabalho por meio da socialização de conhecimentos elementares. (ALTHUSSER, 1980).

Essa característica da escola nos países capitalistas centrais ocorre devido à constante necessidade de desenvolvimento das forças produtivas para acumulação de capital.

Com efeito, isso não significa que nos centros capitalistas haja socialização sistematizada do conhecimento mais avançado indiscriminadamente para todas as classes

sociais. É importante não olvidar ou ignorar que mesmo nos países imperialistas uma pequena parcela de trabalhadores é direcionada ao trabalho criativo como exigência da renovação tecnológica, enquanto a maioria é direcionada para a aplicação da tecnologia na produção ou na circulação e administração de mercadorias. (FRIEDMANN; NAVILLE, 1973). Entretanto, tal estado de coisas significa também que, para haja a renovação permanente do capital constante (meios de produção), é imprescindível que haja assimilação de conhecimento por parte do capital variável (força de trabalho).

Isso estabelece no centro capitalista uma relação profundamente dialética entre os avanços tecnológicos incorporados à produção de mercadoria e a assimilação de conhecimentos pela força de trabalho, pois a renovação produtiva está submetida ao trabalho humano acumulado e qualificado, determinante que o capital não pode dispensar ainda que o reduza, e o qual é o permite às grandes corporações capitalistas sofisticar o capital constante e, consequentemente, monopolizar os ramos industriais de alta tecnologia.

A situação descrita, todavia, deve ser entendida como uma particularidade dos países imperialistas do século XX, tais como a Alemanha, a França, o Japão e os EUA, países esses que automatizaram a produção no último século e inauguraram novas formas de reprodução ampliada do capital. Essa condição requer atenção, pois coloca de pronto dois elementos: 1) a existência de outras particularidades, distintas daquelas nas quais o capital se reproduz nos centros capitalistas e que, portanto, exigem que a educação escolar tenha centralidade diferente daquela assumida nos países imperialistas e; 2) a unidade dos contrários nas quais a existência de uma determinada particularidade do padrão de reprodução do capital só pode existir mediante a existência de outras particularidades.

Dito de outro modo, para que o padrão de reprodução do capital nos países centrais exija uma socialização sistematizada e generalizada de conhecimentos elementares por meio da escola, é necessário que o padrão de reprodução do capital nos países dependentes, como é o caso no Brasil e nos demais países da América Latina, seja um padrão de reprodução do capital que absorva os bens de maquinários e os bens de consumo advindos dos países imperialistas.

Em sentido contrário, as economias periféricas (dependentes) serão também as responsáveis por exportar para os países centrais uma quantidade relevante de matéria-prima que é utilizada na renovação tecnologia. No século XXI, a maneira com que essas economias extraem e produzem os bens primários nas economias dependentes acontece, em geral, mediante a mecanização quase completa dos processos produtivos e um número baixo de trabalhadores empregados na produção. Mas no século XX, em especial na sua primeira metade, essa produção ocorrera mediante o uso quase exclusivo da força bruta do trabalhador, sem a

exigência de nenhum requisito a mais que não fosse o trabalho vivo manifestado na disciplina e nos músculos. Diante disso, tanto no presente como no passado, o que se observa é que o padrão de reprodução do capital nas economias periféricas dispensa a socialização sistematizada (via escola) dos conhecimentos basilares.

Além disso, tal como caracteriza Ruy Mauro Marini (2011, p.149-1950), a referida condição perpetua a dependência da economia latino-americana frente ao desenvolvimento dos meios de produção dos países centrais. Isso provoca na América Latina o fenômeno da superexploração do trabalho que se expressa de três maneiras, a saber: a intensificação do ritmo de trabalho, a extensão das horas de trabalho e o rebaixamento de salários. Nas duas primeiras condições a superexploração se manifesta como a perda precoce da vida útil do trabalhador e a na terceira condição a face da superexploração se expressa de forma mais explícita pela negação de condições materiais básicas para a reprodução da própria força de trabalho.

A respeito da superexploração da força de trabalho, é preciso considerar que essa nasce e se desenvolve no âmbito econômico, mas que espraia para todo o tecido social, como negação daquilo que é elementar para a sobrevivência na condição eminentemente humana em determinado tempo histórico, condições geográficas e culturais (OSORIO, 2017).

Nesse caso, a condição de dependência econômica e as relações sociais de produção que nela se caracteriza como superexploração se materializa na educação escolar latino-americana pela não-exigência por parte da classe dominante em formar uma força de trabalho que domine elementos rudimentares da sociedade moderna, tais como a alfabetização plena, o domínio básico das ciências exatas, etc. Essa é a primeira razão que explica a negação do conhecimento às crianças e aos jovens da classe trabalhadora, mesma quando essas crianças são inseridas fisicamente no ambiente escolar (COSTA, 2021). Ademais, a própria maneira como ocorre essas relações sociais de produção no interior das economias dependentes obstruem, em casos não raros, inclusive o acesso à escola. Esse último aspecto, como veremos a seguir, é o que norteou a negação da educação escolar ao campesinato brasileiro durante o século XX.

AS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO NA ESTRUTURA FUNDIÁRIA BRASILEIRA DO SÉCULO XX

A desapropriação territorial de qualquer povo, em qualquer lugar da história humana nunca ocorreu sem as investidas de liquidação cultural e a assimilação forçada e subalterna do agredido na cultura do agressor. Nas duas colônias da América Portuguesa (Grão Pará e Brasil)

a espoliação contra os povos originários se realizou mediante as inúmeras tentativas de destruição e demonização das culturas indígenas.

A agressividade colonial dos europeus não se limitou à dominação territorial, mas significou também o vilipêndio do saber ameríndio, saber esse entendido por aqueles povos como saber sagrado e que por isso não era (e não é) mercantil, senão propriedade coletiva que se estende a todos como extensão da própria natureza no corpo e no espírito do Homem. No centro dessa espoliação territorial e cultural, desde a colonização, esteve o desejo e a necessidade de exportar para o mercado mundial, eliminando, para tanto, todo e qualquer empecilho, seja esse trabalhista, cultural, ambiental ou fundiário.

A entrada definitiva do Brasil na divisão internacional do trabalho, a partir de sua Independência política (formal) e, concomitantemente, de sua dependência econômica diante dos novos centros capitalistas que surgiram no final do século XIX e início do século XX, acelerou a constituição de uma classe dominante local expansionista que, para sobreviver enquanto primário-exportadora, necessita superar de modo recorrente a fronteira agrária.

Nesse sentido, se destacaram dois movimentos no século XX cujas consequências para formação educacional brasileira ainda são poucos investigados: 1) o avanço sobre os territórios comunais indígenas transformando-os em propriedade estatal e posteriormente em propriedade privada e 2) a superexploração da força de trabalho nas áreas rurais. Tratamos, então, dessa última questão.

A inauguração da República Federativa do Brasil, no ano de 1889, foi cruzada por duas das maiores revoltas camponesas da história do país – a Revolta de Canudos (1893-1897) e o Contestado (1912-1916) – fatos históricos que alertaram que o problema da terra seguiria apesar do novo regime político, o qual também não se despiria do uso da violência do Estado para tratar a questão.

É mister lembrar que a República brasileira, proclamada sem populares e aclamada pelos velhos coronéis, no findar do século XIX, não foi uma ruptura com o prólogo luso-colonial e seus pressupostos de exportador de matéria-prima, senão a tradução do referido prólogo para a gramática política do português brasileiro. Três movimentos importantes e interligados, realizados pela burguesia agrária e que antecederam a proclamação da República, foram decisivos para a manutenção da estrutura fundiária brasileira que iria perdurar no novo regime político: a Lei de Terras, a abolição da escravatura e a transferência das terras devolutas da União para as unidades federativas.

A respeito da Lei de Terras, aponta José de Souza Martins (1983 p.41- grifo nosso):

Antevendo o fim da escravatura, que decorria necessariamente do fim do tráfico negreiro da África para o Brasil, efetivado em 1850 devido a pressões do governo inglês, **as classes dominantes tomaram providências de ordem legal para encaminhar o processo de substituição do escravo sem prejuízo para a economia da grande lavoura, principalmente de café e cana.** Tais medidas se concretizaram na Lei das Terras, não por coincidência promulgada no mesmo ano de 1850.

Entre as mudanças centrais da Lei de Terras a qual Martins caracteriza como imprescindível para a manutenção da grande propriedade fundiária no Brasil está o acesso à terra. Se durante o auge da escravidão a terra poderia ser adquirida mediante concessões permanentes do Estado ao não-escravo, para que o fim da escravidão ocorresse sem grandes interferências no sistema fundiário, foi preciso que a terra agora fosse adquirida somente por meio da compra. Ou seja, quando o trabalho não era livre, a terra poderia ser concedida àqueles não submetidos às relações de trabalho escravo, todavia, uma vez que as relações de trabalho escravocratas findaram, a terra precisou tornar-se uma mercadoria a qual apenas uma classe (a dominante) teria acesso. Essa foi a fórmula encontrada para manter submetida uma vasta força de trabalho aos grandes fazendeiros e consequentemente manter a estrutura agrária do país.

Desse modo, quando ocorreu oficialmente a abolição da escravatura, no ano de 1888 e na véspera da Proclamação da República, estavam colocadas as condições mediante as quais seriam inseridos na economia brasileira os ex-escravos e os contingentes de trabalhadores imigrantes advindos da Europa.

Ao transcurso de manutenção da estrutura fundiária do país somou-se ainda um dos primeiros atos do poder republicano: a transferência das terras devolutas da União para os Estados. Tal medida, formalizada no ano de 1891, permitiu um poderoso fortalecimento das oligarquias rurais regionais, agora diretamente responsáveis pelos critérios de concessão de terras e, portanto, autobeneficiadas naquele processo (MARTINS, 1983).

A combinação desses três fatos históricos, a Lei de Terras, a abolição da escravidão sem garantia de trabalho, ressarcimento ou posse e a transferência das terras devolutas da União para as frações burguesas regionais, condicionou não somente a matriz econômica do Brasil na primeira metade do século XX, como seus resíduos permaneceram na segunda metade daquele século, mantendo relações sociais de produção que obstruíram outros aspectos indispensáveis para a constituição de uma sociedade, de fato, republicana, entre eles o acesso à educação escolar pública, laica e gratuita.

É lugar-comum afirmar que a partir da década de 1930 o Estado brasileiro se modernizou e proporcionou modificações substanciais na matriz econômica do país, transitando de um modelo, produtor de bens primários ligado as oligarquias rurais para um modelo

nacional-desenvolvimentista, produtor de manufaturas vinculado à burguesia industrial e urbana. No entanto, cabe ressalvas a esse movimento de transformação econômica.

Apesar da assimilação de aspectos modernos por parte do Estado, em especial por meio da ampliação de suas instituições e ações, o certo é que a manufatura e o trabalho assalariado pleno, bases históricas da modernidade, não se desenvolveram ou se desenvolveram de forma bastante rudimentar nas cinco primeiras décadas do século XX. Com efeito, sua desenvoltura ficou reservada à região sudeste, com destaque para São Paulo e Rio de Janeiro.

Ademais, o processo de industrialização iniciado a partir de 1930 não pode ser considerado um processo de desenvolvimento econômico autônomo. Entre suas características estava a absorção de bens de capital obsoletos, ou seja, de importação de maquinários dispensáveis nos países centrais e a coexistência entre a indústria e as grandes propriedades fundiárias, concentradas por uma oligarquia rural responsável por exportar bens primários necessários para abastecimento do complexo industrial imperialista.

Observa-se, então, que ao manter a grande propriedade da terra como uma unidade produtiva significativa para a economia “moderna” instaurada a partir de 1930, o Estado brasileiro manteve também as relações sociais de produção existentes nesse tipo de propriedade fundiária. Em outras palavras, manteve o trabalho semiservil, realizado a partir de níveis inferiores de desenvolvimento das forças produtivas.

Mesmo em regiões onde a indústria de bens de consumo, metalurgia e siderurgia se desenvolveram, como é o caso do Estado de São Paulo, a atividade industrial ainda coexistiu com formas de trabalho não-assalariados empregadas no latifúndio. Apesar da industrialização na capital e em seus arredores, no interior paulista o trabalho não-assalariado ou semiassalariado permaneceu por décadas por meio daquilo que ficou conhecido como colonato ou/e parceria – o regime de trabalho adotado nos grandes cafezais, no qual o trabalho era formado por uma mão de obra livre constituída por imigrantes europeus, caboclos e caipiras que recebiam um pequeno salário e uma pequena parcela da terra do latifundiário para produzir alimentos em períodos de formação do grão do café.

Fora do eixo sudeste, a semisservidão e a ausência das formas mais avançadas de relações de trabalho permaneceram de modo mais sensível. No Nordeste, a figura do meeiro, parceiro, etc. escondeu em essência um trabalho sertanejo, um mestiço historicamente vinculado à agricultura de subsistência que, para manter sua pequena extensão de terra, fora obrigado a conceder dias de trabalho gratuito e produtos de sua roça ao grande fazendeiro.

Na década de 1940, essa condição do sertanejo combinada com a política de Estado para a retomada da produção gomífera no Vale Amazônico e o abastecimento do mercado

externo com a produção da borracha durante a iminência da Segunda Guerra Mundial, provocou a segunda grande onda de deslocamento humano do Nordeste para o Norte do país. E no centro da retomada produtiva da borracha ressurgiu também o chamado regime de barracão que, apesar de possuir alguns elementos mercantis, se caracterizava pela semisservidão e segundo Carlos Corrêa Teixeira (2019, p.25) “*pelas relações socialmente coercitivas, cuja marca maior é a sujeição do trabalhador ao dono do seringal*”.

O tipo de trabalho realizado nos seringais, no colonato e na parceria exigiu o envolvimento de todo o núcleo familiar do caboclo, do imigrante, do caipira e do sertanejo. A abertura de novas fazendas, a preparação da terra, a realização da colheita e o trabalho de subsistência não pouparam mulheres e crianças do trabalho braçal e árduo nas zonas rurais. No entanto, as relações sociais de trabalho no barracão, no colonato e na parceria se caracterizaram por serem atividades nas quais a remuneração da força de trabalho ocorria, quando ocorria, de forma unitária, ou seja, apesar da utilização do trabalho de todo o complexo familiar, o patrão pagava em dinheiro somente pela força de trabalho do sujeito responsável pela família camponesa, combinando assim a superexploração de classe com a opressão patriarcal.

A EDUCAÇÃO COMO SUPÉRFLUA E COMO EMPECILHO PARA A ACUMULAÇÃO DE CAPITAL

Por força de trabalho, consideramos o complexo das capacidades físicas e mentais corporificadas e manifestadas na personalidade viva de um ser humano, o qual ele coloca em movimento no transcurso de transformação da natureza, isto é, na produção de qualquer valor de uso (MARX, 2011). E é por razão que nos parece razoável afirmar que, ao negar não somente as condições necessárias para a reprodução física, mas também as condições necessárias para o desenvolvimento cognitivo e espiritual do trabalhador, a superexploração nas áreas rurais teve e tem em seu genoma a negação da escola aos infantes camponeses.

É na superexploração do trabalho, nas técnicas rudimentares utilizadas para a sua realização e, sobretudo, na utilização do complexo familiar na produção que encontramos, portanto, as determinações que impediram o acesso do sujeito camponês à educação escolar.

Destacamos, por um lado, que a ausência de técnicas e de máquinas que permitissem o avanço da produtividade do trabalho na produção de bens primários para exportação teve duas consequências imediatas: a elevação constante dos graus de intensificação do labor, esgotando precocemente a vida útil do trabalhador rural e a negação de saberes básicos sistematizados e socializados pela escola.

Sem precisar da capacidade intelectual básica do trabalhador para a produção de mercadorias, o capital, personificado em famílias de grosseiros traços coronelistas e provincianos, não demandou minimamente políticas públicas de Estado para a formação de uma força de trabalho instrumentalizada no campo. Ao contrário disso, em sua caridade cristã-farisaica, o coronel capitalista parecia sentia apreço pela condição na qual as aulas oferecidas esporadicamente por sua filha beata, em alguma escolinha improvisada na fazenda, era muitas vezes o único acesso das pobres almas iletradas às primeiras letras.

Por outro lado, para além disso, a utilização do trabalho familiar na unidade produtiva rural se desdobrou em outro empecilho real para o acesso das crianças e jovens camponeses à educação formal. A inserção precoce de sujeitos de tenra idade em atividades econômicas braçais tornou-se um sólido impedimento para a inserção dessas crianças e jovens na escola.

Não raro, o acesso à escola na área rural, no século passado, quando existente era quase exclusivo para as crianças com até 12 anos de idade, ou seja, para as crianças, em geral do gênero masculino, que no universo rural ainda não eram *grandinhas* e que, portanto, ainda “não trabalhavam”, mas sim “ajudavam” no trabalho adulto. Mas o certo é que, nas seis primeiras décadas do século XX, o tempo do trabalho estranhado não foi menos que o grande concorrente do tempo escolar nas áreas rurais.

A necessidade das famílias em inserir os miúdos na atividade laboral, direta ou indireta, e assim atender à intensificação do trabalho cobrada pelo patrão, inviabilizou o contato de crianças e jovens com os conhecimentos socializados no âmbito da instituição escolar.

Na década de 1960, 56% da população brasileira rural, entre 10 e 14 anos era considerada analfabeta absoluta, isto é, de acordo com o critério estabelecidos pelo Censo naquele decênio, tais pessoas não conseguiam ler e escrever um bilhete simples. Em Estados com forte concentração fundiária na estrutura econômica ou com baixos índices de industrialização, a situação era ainda mais dramática. Em Pernambuco, por exemplo, 77% das crianças e jovens na faixa etária citada eram analfabetas. No Maranhão, somente 8,9% dos jovens com 19 anos, que viviam na zona rural, tinham concluído a 4ª série do grau elementar (antigo ensino primário), no Piauí apenas 5,4%, no Acre não mais que 10% e no Estado do Amazonas, apenas 14% (IBGE, 1960).

Dessa concretude, derivaram as ideologias dominantes que se desenvolveram no âmbito interno da sociedade rural brasileira e que bem favoreciam à ordem estabelecida no campo, na qual a escola muitas vezes era observada pelos próprios trabalhadores como supérflua ou ameaçadora à tradição da família camponesa, tal como aponta Elizabeth Linhares (2008, p.97): “A escola, dentro daquele universo, embora progressivamente valorizada,

representava um caminho de abertura e era percebida por grande parte dos pais como uma espécie de ameaça, sobretudo para as meninas.”

Essa ideologia se ancorou não somente nas relações sociais de produção diretas, isto é, naquelas que estavam involucradas diretamente na produção da mercadoria de forma remunerada ou não-remunerada. Não é possível olvidar que no mundo rural, em um país capitalista dependente, o trabalho doméstico tem centralidade decisiva, uma vez que esse trabalho é executado predominantemente por meninas, liberando assim a força de trabalho adulta para a exploração. Nesse caso, portanto, a negação do conhecimento sistematizado pela escola era formada pela combinação da exploração de classe e da opressão de gênero, na medida em que para o trabalho estranhado ser executado era preciso a inclusão da criança na engrenagem produtiva, isto é, a inclusão da criança não apenas na produção direta, mas também na produção indireta (trabalho doméstico), possibilitando assim o esgarçamento da mão de obra adulta diretamente na produção dos bens-primários.

Na perspectiva do capital, a educação escolar era um direito impossível de ser assegurado à classe trabalhadora e à pequena burguesia rural empobrecida, uma vez que isso implicaria em uma brutal ruptura nas conexões existentes no seio da sociedade agrária que garantiam o mecanismo da acumulação de capital no campo. Em outras palavras, conceder o direito à educação formal significaria para o capitalista dispensar as condições que asseguravam o funcionamento de aspectos relevantes da superexploração do trabalho, entre elas a inserção de crianças na produção pela via direta ou indireta.

Nesse sentido, a efetiva negação da escola formal aos filhos e às filhas do campesinato pobre brasileiro, no século XX, não foi um desdobramento da superexploração, ou seja, uma consequência da remuneração inferior ao necessário para a reprodução da própria força de trabalho em condições correspondente ao tempo histórico, mas sim um imperativo da própria superexploração que se estabeleceu nas áreas rurais do Brasil na última centúria do segundo milênio.

No Brasil, somente após a derrocada da segunda ditadura militar (1964-1988) que a educação escolar no campo apareceu definitivamente como uma política de Estado devidamente assegurada como direito social. É possível afirmar que a presença da educação no campo como uma modalidade da Educação Básica, tal como aparece na lei 9394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases (LDB) – foi um dos desdobramentos das reivindicações populares no transcurso de redemocratização do regime político, isto é, um desdobramento da compreensão dos movimentos camponeses de que a luta por educação é inseparável da luta pela distribuição de terras para a erradicação do êxodo rural e para a fixação digna da família campesina no

campo. Não por acaso, essa conquista ocorreu de modo concomitante com os levantes em defesa da Reforma Agrária, tal como se deu nas inúmeras ocupações de terras protagonizadas pelo Movimento Sem Terra (MST), durante a década de 1990. Isso é perceptível no próprio texto da lei que ao estabelecer a necessidade de adaptação da educação à realidade camponesa e ao considerar que essa realidade é múltipla, termina por universalizar no particular o espírito do princípio constitucional mais avançado que o Estado brasileiro apresentou – a Constituição Cidadã de 1988 - aquela que assegura a educação como um direito de todos sem distinção de qualquer natureza.

Sem embargo, as alterações jurídicas que ocorreram na última década do século XX, no âmbito da superestrutura do Estado, não foram acompanhadas de mudanças reais nas relações sociais de produção, as quais seguiram com a predominância da superexploração da força de trabalho, dos expurgos contra camponeses pobres e da violência. Não por outra razão, no mesmo ano em que o Estado brasileiro aprovou a atual LDB, garantindo a educação do campo como modalidade, as forças de repressão desse Estado abriram fogo contra trabalhadores sem-terra que ocupavam uma fazenda improdutiva na cidade de Eldorado dos Carajás, no Pará, resultando no maior massacre contra camponeses realizado pelo Estado brasileiro após a ditadura militar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É na organização do trabalho humano e em suas mediações históricas, tais como em sua divisão social e em sua divisão internacional, que identificamos como se constituem, se desenvolvem e se particularizam determinadas práticas sociais em sua singularidade. Esse nos parece o método mais correto para compreender a educação escolar no Brasil, em especial, a educação escolar nas zonas rurais brasileiras em um período histórico marcado pela transição de uma sociedade eminentemente agrária para uma sociedade urbana, tal como foi a primeira metade do século XX no país.

Mais do que um mero espaço geográfico, o campo brasileiro foi, até meados da década de 1960, o espaço social nuclear da organização do capitalismo dependente. Dos resquícios da escravidão às relações sociais de produção não-capitalistas, do esgotamento precoce da força de trabalho ao subdesenvolvimento do capital constante, da superexploração como negação das condições elementares para a manutenção do corpo à superexploração como negação do conhecimento produzido pelo gênero humano. Em tal espaço, portanto, não haveria de ser a educação escolar uma excepcionalidade.

O tipo de produção realizada pelo setor primário-exportador, nas zonas rurais, não apenas não exigiu da força de trabalho o domínio rudimentar de conhecimentos científicos socializados pela escola, como também inseriu todo o núcleo familiar na produção, seja de forma direta ou indireta. Tais características, somadas à superexploração do trabalho, ou seja, a negação de bens sociais necessários para a reprodução física e espiritual do trabalhador, fez com que a educação escolar tivesse um caráter supérfluo na perspectiva do capital.

Essa combinação é uma das determinantes, quiçá a principal, que explica o motivo pelo qual crianças e jovens camponeses foram alijados do direito real à educação escolar por quase meio século, bem como a razão pela qual o direito à educação do e no campo, após a redemocratização do país, foi resultado da organização dos movimentos camponeses que unificaram a luta por Reforma Agrária com a luta por educação, ainda que a socialização do conhecimento pela escola no campo não tenha sido acompanhada efetivamente pela socialização de terras durante o século XX.

No atual tempo histórico, no entanto, quando a chamada Indústria 4.0 ou Quarta Revolução Industrial redimensiona novamente a divisão internacional do trabalho e desloca a economia brasileira para a condição central de produtora de bens primários (*commodities*), nos parece válido interrogar: qual o destino terá a educação escolar no campo no século XXI? As políticas de Estado, conquistadas pelos movimentos camponeses, permanecerão garantidas pela mesma ordem institucional que se apresenta como responsável por conduzir a economia do país para um novo patamar de dependência externa e, portanto, de superexploração da força de trabalho? Que tipo de formação educacional exigirão atividades econômicas que se instalam no campo e degradam as matas, os rios, as florestas e, principalmente, embrutece o Homem? Qual função social o capital atribuirá à educação escolar do campo quando no campo a mineração legal e ilegal transforma meninos em homens desumanizados dos quais se espera nada mais que sua força brutal? Qual a necessidade da educação escolar, enquanto uma prática social singular de socialização de conhecimento, quando a particularidade do capitalismo dependente brasileiro avança e não se constrange em usar mão de obra infantil em condições análogas à escravidão, como nas plantações de soja, de algodão, de laranja, nos garimpos e nos prostíbulos espalhados nos rincões mais profundos do Brasil?

Em que pese o transcurso profundo de modernização pelo qual o campo brasileiro passou nas últimas décadas, bem como a aparência civilizatória que adquire em propagandas de massa como “*o agro é pop, o agro é tudo*”, o certo é que a essência do setor primário-exportador no Brasil não sofreu alterações. Em outras palavras, o salto de qualidade em termos de modernização produtiva e em termos de maior articulação com as novas cadeias globais de

produção foi possível, entre outras coisas, pela extrema acumulação de capital por meio da superexploração do trabalho. E em nosso juízo, são os níveis de superexploração da força de trabalho que determinam se um Estado, no capitalismo dependente, como é o caso do Brasil, assegurará ou não o direito efetivo da classe trabalhadora à educação escolar, em especial, no campo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado. Lisboa: Editora Presença, 1980.

COSTA, G. C. A educação desigual e combinada no capitalismo dependente latino-americano: caso mexicano e brasileiro. 2021. Tese (Doutorado em Integração da América Latina) - Integração da América Latina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021. doi:10.11606/T.84.2021.tde-05042021-192120. Acesso em: 2022-08-20.

FRIEDMANN, G.; NAVILLE, P. Tratado de Sociologia do Trabalho. São Paulo: Cultrix, 1973.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Demográfico de 1960. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/bibliotecacatalogo?id=768&view=detalhes>. Acesso em: 20 ago. 2022.

LINHARES, E.F. Escravos na roça, anjos na escola. Tempo Social, Revista de Sociologia da USP, v.20, n.1, 2008. pp. 95-116. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ts/a/Hz6nkvWGvhWQNxgM8mBMCLS/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 20 ago.2022

MARINI, R.M. A dialética da dependência. In: TRANSPADINI, R.; STÉDILE, J.P. (Orgs). Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

MARTINS, J.S. Os camponeses e a Política no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1983.

MARX, K. Grundrisse. São Paulo: Boitempo, 2011.

OSORIO, J. Dependencia y superexplotación: actualización de un pensamiento radical. Estudios Latinoamericanos, México DF, v.10, nº20, p.39-52, jul-dez. 2003. DOI: <http://dx.doi.org/10.22201/cela.24484946e.2003.20.50045> Disponível em: <http://revistas.unam.mx/index.php/rel/article/view/50045> Acesso em 14 ago. 2022.

TEIXEIRA, C.C. Servidão Humana na Selva: o aviamento e o barracão nos seringais da Amazônia. Manaus: Editora Valer, 2019.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: APRENDIZADOS DA GEOGRAFIA NA LEITURA DA AMAZÔNIA

Leandro Rodrigo Leão do Amaral

Júlio César Suzuki

Discutir o ensino de Geografia a partir da utilização das categorias geográficas no ensino fundamental, a princípio, se torna uma tarefa árdua e ao mesmo tempo responsável, pois esses conceitos, uma vez bem trabalhados, contribuem para a formação e o desenvolvimento crítico dos estudantes acerca dos acontecimentos mundiais e locais, além de perceberem como ocorre a dinâmica da configuração do território e os conflitos culturais, econômicos e sociais do seu cotidiano, para que possam buscar o respeito às diversidades e a uma organização social mais justa.

Diante deste contexto, refletiu-se quanto ao ensino de Geografia para além da memorização de conteúdos e provocou-se nos educandos questionamentos sobre as categorias geográficas explanadas em sala de aula, pois entende-se que esses conhecimentos, alinhados ao contexto social dos estudantes, tornam o ato de ensinar e aprender a Geografia bem mais dinâmico e prazeroso.

Enquanto docentes de Geografia, é possível presenciar ao longo desses últimos anos o desinteresse bastante comum entre os discentes quanto ao ensino desta área de conhecimento, o que nos levou a reflexões em relação a algumas práticas didáticas que precisam ser aperfeiçoadas.

Nesse contexto, Lopes e Pontuschka (2011), Santos (2013) e Callai e Moraes (2017) afirmam que a pesquisa, a compreensão e a construção de saberes são alguns dos alicerces voltados ao ensino de Geografia. Sendo assim, é importante apresentar esta ciência à modernidade e à conjuntura capitalista que nos cerca, sobretudo, à globalização. Na tentativa de renovação no processo de ensino e aprendizagem e de acompanhar esse fenômeno, caminhou-se pelo percurso da discussão de categorias geográficas, como território e territorialidade, e sua importância no contexto da Educação do Campo de Paragominas (PA), com ênfase nos docentes da rede pública municipal do 6º ao 9º ano das escolas Comunitária do Uraim e Raimundo Expedito Bragança, ambas localizadas na área rural.

Partindo desses pressupostos, esta análise apresenta os seguintes questionamentos norteadores: Como os educadores do campo compreendem a Educação do Campo? Como a

categoria território e territorialidade podem ser discutidas e desenvolvidas por docentes da Educação do Campo em Paragominas (PA)?

A justificativa para a realização dessa análise decorre da importância do conceito de território e territorialidade que se fazem presentes no cotidiano de educandos e educadores do campo, e que são focos de análise da Geografia, além de estarem presentes em discussões de natureza política e amplamente difundidas atualmente nas mídias.

A presente discussão tem como objetivo analisar as práticas pedagógicas educacionais relacionadas à Educação do Campo, nas escolas municipais de Paragominas (PA), no período de 2019 a 2022, valendo-se das categorias de território e de territorialidade.

Como embasamento teórico, utilizaram-se autores que contribuem para a discussão da Educação do Campo: Fernandes (2006), Arroyo (2010), Caldart (2012) e Hage e Cardoso (2013) que apresentam uma leitura sobre os desafios, lutas e conquistas dos sujeitos do campo com o intuito de valorizar e desenvolver seus territórios e territorialidades numa perspectiva coletiva e solidária, além de autores que contribuem com os conceitos mobilizados na análise, como Raffestin (1993), Haesbaert (2011) e Saquet e Sposito (2008), os quais enfatizam ser o território uma apropriação do espaço por intermédio das relações de poder, construídas social e historicamente.

PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

A presente discussão baseou-se inicialmente no levantamento sistemático, delimitando as dimensões que estavam relacionadas diretamente com a pesquisa em Educação do Campo, Território e Territorialidade. Levantaram-se, nas bases Scielo e Scopus, textos que abordassem esses temas, com o intuito de identificar a produção de artigos com os principais autores e periódicos, levando em conta o ano de publicação e que enfatizassem principalmente as análises quali-quantitativas.

Para Gil (2008, p. 50), a pesquisa bibliográfica, lida aqui como levantamento sistemático, “[...] é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Nesse sentido, um levantamento sistemático é um trabalho conceitual, investigativo, extremamente minucioso, constituindo-se em eixo indispensável para toda construção da pesquisa, pois, como afirmam Prodanov e Freitas (2013, p.54), “[...] Na pesquisa bibliográfica, é importante que o pesquisador verifique a veracidade dos dados obtidos, observando as possíveis incoerências ou contradições que as obras possam apresentar”.

Optou-se ainda, pela escolha da pesquisa documental, pois com ela foi possível ampliar o arcabouço de referências, fornecendo uma vasta fonte de conhecimentos, tais como: jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais etc. (GIL, 2008).

A última etapa teve uma abordagem metodológica de pesquisa de campo exploratória e quali-quantitativa, que se justificou pelo fato de complementar os levantamentos sistemático e documental, pois caracterizou-se pela coleta de dados, junto aos participantes da análise, a fim de se produzir uma contextualização mais próxima da realidade.

Destaca-se a escolha pela pesquisa quali-quantitativa por estar ligada ao tipo de abordagem concomitante de métodos qualitativos e quantitativos, pois se busca aprofundar ainda mais o tema pesquisado. Nesta junção, é perfeitamente viável afirmar que se destaca, neste debate, um contexto quantitativo, contendo o levantamento de dados, e um qualitativo, pois há inferências das eventuais causas dos resultados que foram obtidos. Segundo Gatti (2004, p. 4),

[...] ambas as abordagens podem ser consideradas complementares muito mais do que antagônicas, visto que os métodos [...] que se traduzem por números podem ser muito úteis na compreensão de diversos problemas educacionais. Mais ainda, a combinação deste tipo de dados com dados oriundos de metodologias qualitativas, podem vir a enriquecer a compreensão de eventos, fatos, processos. As duas abordagens demandam, no entanto, o esforço de reflexão do pesquisador para dar sentido ao material levantado e analisado.

De certo, a pesquisa quali-quantitativa trouxe coerência e viabilidade a este trabalho, pois possibilita um cruzamento muito maior dos dados e o peso da pesquisa, aumentando em conjunto com a validação de todas as informações.

Para que tais informações pudessem ser coletadas, houve a necessidade de se desenvolver a pesquisa de campo, em que o pesquisador assume o papel de observador e explorador à medida que passa a coletar um arcabouço de informações no local de interesse. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 113), é pela criação da relação de confiança que o pesquisador coloca os sujeitos à vontade, “[...] encorajando-os a falar sobre aquilo de que costumam falar, acabando por lhe fazer confidências [...]”.

Corroborando com esse pensamento, Prodanov e Freitas (2013, p. 59) afirmam que o objetivo do pesquisador com a pesquisa de campo é “[...] conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta”.

Dessa forma, a pesquisa de campo se caracteriza pela busca incessante de respostas para um determinado problema ou hipótese presentes no escopo da análise. Sua utilização é importante em diversos tipos de análises, com destaque na geografia e nos estudos rurais, pois

é nesse momento que o pesquisador tem o privilégio de se aproximar e conhecer os fenômenos no mundo real e interagir com os sujeitos.

Ferreira (2015, p. 114) enfatiza que “[...] No campo da Educação, as concepções de ordem quantitativas e qualitativas vêm descortinando um novo panorama para o pesquisador”.

Nesta pesquisa, se pensou em dar ênfase ao “mundo” do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências profissionais, sobretudo, em relação à categoria geográfica território, suas interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade, bem como aos conhecimentos e práticas que os auxiliam enquanto atores sociais. Para reforçar essa ideia, utilizamos a afirmação de Bogdan e Biklen (1994, p. 51), para os quais é possível se colocar na posição do sujeito na realização de uma pesquisa qualitativa: “[...] Os investigadores qualitativos estabelecem estratégias e procedimentos que lhes permitam tomar em consideração as experiências do ponto de vista do informador”.

Sendo assim, nessa análise, foi possível ter uma visão dos sujeitos envolvidos e quais as metodologias utilizadas por eles na abordagem da categoria território. Graças a parceria firmada em 2020 e 2021, com docentes das EMEF Comunitária do Uraim e da EMEF Raimundo Expedito Bragança, foi possível manter um diálogo para que a pesquisa fosse colocada em prática.

Os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, concentram-se em educadores e educadoras do campo, que atuam em escolas públicas municipais do 6º ao 9º ano do ensino fundamental no município de Paragominas (PA).

A seleção e escolha dos sete docentes do campo baseou-se no interesse e disponibilidade deles em contribuir com esta pesquisa, além de apresentarem experiência profissional na área de atuação e por manterem contato com este pesquisador. Sendo assim, estão distribuídos de acordo com sua licenciatura: quatro de Geografia, um de Matemática, um de Ciências e um de Educação Física.

Diante deste contexto, é possível destacar que a escolha também foi pensada na possibilidade de valorizar a interdisciplinaridade no conhecimento escolar, já que, conforme afirma Gadotti (1993), a interdisciplinaridade possibilita construir conhecimentos globalizantes, capaz de superar os limites impostos pelas disciplinas. Neste sentido, é uma forma de ensino que proporciona construções de saberes que se relacionam com conteúdo de diferentes disciplinas.

Sob esse viés, destacam-se as etapas metodológicas como fator importante para a realização da coleta de dados, por meio do uso de Rodas de Conversas e Entrevistas

semiestruturadas, com sete educadores (as) do campo, com o intuito de valorizar a interdisciplinaridade no conhecimento escolar.

A roda de conversa assume uma função importante como instrumento de pesquisa, pelo fato de se produzirem dados, discussões e narrativas que possibilitam a inserção do pesquisador por meio do diálogo com os sujeitos da pesquisa, possibilitando um ambiente mais leve e descontraído, e ao mesmo tempo é um espaço de trocas de experiências e reflexões. Segundo Moura e Lima (2015, p. 28), “As Rodas de Conversas consistem em um método de participação coletiva de debate acerca de determinada temática em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam, escutam seus pares e si mesmos pelo exercício reflexivo”.

Neste sentido, as rodas de conversa se sustentam em palcos de reflexão, criticidade e diálogo, fundamentos de uma educação problematizadora e libertadora defendida por Paulo Freire (2002, p.13):

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.

Nessa dinâmica, essa liberdade e o intercâmbio de saberes entre os educadores do campo possibilitam ao pesquisador conhecer um pouco mais dos problemas e desafios que eles enfrentam. Conforme afirmam Melo *et al.* (2016, p. 302),

No arranjo pedagógico da Roda, por meio da conversação se problematiza a realidade para que a conscientização possa ocorrer. Uma aprendizagem significativa, vista como a compreensão de significados, que se relaciona às experiências anteriores e vivências pessoais dos aprendizes, permitindo a formulação de problemas desafiantes que incentivam o aprender mais.

A escolha da Roda de Conversa nos possibilitou ainda o acesso aos enunciados que precisávamos para a pesquisa, sobretudo a concepção dos professores quanto à educação do campo e ao uso da categoria território, além de proporcionar aos docentes um momento de discussão para construção de um caderno pedagógico que destaca propostas aplicáveis às aulas de Geografia, Ciências, Matemática e Educação Física, do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, voltadas para a Educação do Campo em Paragominas (PA).

O encontro com estes profissionais aconteceu na Casa do Professor¹⁴⁷, situada no perímetro urbano de nossa cidade, na semana de Jornada Pedagógica, que reunia os educadores

¹⁴⁷ Ponto de apoio e discussões pedagógicas destinadas aos profissionais da educação, sobre a responsabilidade da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC, 2020).

do campo. Nessa oportunidade, foi nos reservada uma sala bem espaçosa, com uma mesa grande, com toalha dourada, sobre a qual colocamos vasos com flores, bem como álcool em gel para a higienização das mãos, além de respeitarmos o distanciamento das cadeiras, a fim de que todos pudessem se acomodar, se olharem mutuamente, além do cuidado com as regras sanitárias por conta do avanço da COVID-19.

Os educadores foram adentrando ao espaço, cumprimentavam uns aos outros, conversavam entre si, até que todos estivessem presentes. Praticamente, eles já se conheciam, por terem trabalhado na mesma escola ou por se encontrarem sempre em jornadas pedagógicas.

Quando se iniciou a Roda de Conversa, foi realizada uma rápida dinâmica de apresentação, bem como a explicação da pesquisa e da sua metodologia, inclusive da Roda de Conversa. O objetivo era de construir mecanismos que facilitassem a confiança necessária para o desenvolvimento do diálogo, e que culminassem na construção e reconstrução de conhecimentos que provocassem “[...] mudanças de atitudes no meio pesquisado, ou seja, na escola” (MELO; CRUZ. 2014, p. 32).

Os docentes autorizaram a gravação audiovisual da Roda de Conversa. A escolha desse registro se deu pelo fato de haver um grande interesse tanto nas falas quanto nas expressões faciais dos educadores. Por meio de um celular estrategicamente posicionado, foi possível registrar, ainda, a naturalidade e conhecimentos que apresentavam, num ambiente em que enquanto um falava, os outros só ouviam. No entanto, em alguns momentos, as falas se conectavam e em outros divergiam, resultado das subjetividades e de ser um espaço democrático. Ao final da Roda de Conversa, foi necessário transcrever os registros dos docentes para que se pudesse chegar aos eixos de análise, e se iniciar uma nova etapa.

Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cada um dos professores participantes, nas quais a história profissional dos docentes foi destacada. De acordo com Manzini (2012), esse tipo de entrevista consiste no cuidado com a linguagem e na elaboração de um roteiro de perguntas abertas que tenham a finalidade de estudar um grupo específico, como, por exemplo, educandos e educadores. Além disso, caso o roteiro esteja de acordo com os objetivos da pesquisa, haverá maior segurança por parte do pesquisador no momento da coleta de dados verbais. Para Minayo (2002, p. 57),

A entrevista é o procedimento mais usual no trabalho de campo. Através dela, o pesquisador busca obter informes contidos na fala dos atores sociais. Ela não significa uma conversa despreocupada e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores (...). Nesse sentido, a entrevista, um termo bastante genérico, está sendo por nós entendida como uma conversa a dois com propósitos bem definidos. Num primeiro nível, essa técnica se caracteriza por uma comunicação verbal que reforça a importância da linguagem e do significado da fala. Já, num outro

nível, serve como um meio de coleta de informações sobre um determinado tema científico.

Essas entrevistas foram gravadas em áudio e, posteriormente, transcritas. Nelas, a partir de uma questão geral, formulada pelo pesquisador, desenvolvia-se um diálogo com os sujeitos, no qual eram abordados aspectos relativos à experiência profissional do professor que, em sua maioria, entrecruzavam-se a aspectos da vida pessoal.

A entrevista semiestruturada, possibilitou escutar o outro, desde suas tristezas, inquietações e sonhos. Despertou-se a empatia, o reconhecimento e a diversidade de vivências, conhecimentos e acontecimentos, contribuindo para uma maior aproximação entre pesquisador e pesquisado. Boni e Quaresma (2005, p. 75) afirmam que

Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas. Elas também são possibilitadoras de uma abertura e proximidade maior entre entrevistador e entrevistado, o que permite ao entrevistador tocar em assuntos mais complexos e delicados, ou seja, quanto menos estruturada a entrevista maior será o favorecimento de uma troca mais afetiva entre as duas partes.

Destaca-se que esse tipo de entrevista foi extremamente importante para o desenvolvimento dessa pesquisa, pois os educadores do campo não mediram esforços para socializarem aquilo que já construíram em seu tempo de docência e o que ainda pretendem realizar em prol das comunidades em que atuam. Estabeleceram-se laços de confiança em que os educadores demonstraram espontaneidade nas respostas, olhares e expressões que, por consequência, possibilitaram o surgimento de questões ainda mais pertinentes à pesquisa. Diante deste contexto, Silvestre, Fialho e Saragoça (2014, p. 322) afirmam que

De facto, na aplicação de uma entrevista semiestruturada é relevante o papel do investigador, no sentido em que a sua sensibilidade para produzir conhecimento a partir de indícios diversos (linguísticos e paralinguísticos, como as entoações e as pausas, as posturas corporais ou as expressões faciais, a velocidade discursiva, entre outros) constitui um fator a não desconsiderar.

Ressalta-se que as entrevistas ocorreram de duas maneiras: a primeira por meio virtual, pois se utilizou a ferramenta Google Meet com alguns docentes que por motivos pessoais e profissionais não puderam comparecer presencialmente. Além de possibilitar não apenas encontros ao vivo, mas por meio de aplicativos de celular, foi possível gravar as respostas específicas, as quais puderam ser avaliadas posteriormente. A segunda ocorreu de forma física, obviamente com a presença dos educadores. Ambas foram de extrema importância para esta análise.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: BREVE CONTEXTO HISTÓRICO A PARTIR DE MEADOS DE 1980

O período da ditadura militar, mais precisamente na década de 1980, provocou um contexto de insatisfação política e social de organizações da sociedade civil, dentre elas a educação popular,¹⁴⁸ que avançava nas discussões acerca da educação do campo e que lutava por uma redemocratização no país. Além disso, havia a necessidade do aumento no número de escolas que atendessem aos sujeitos do campo, bem permitisse a quebra de um paradigma que inseria uma educação urbana voltada aos trabalhadores do campo (SOUZA, 2008).

Outro fator que contribui para o descontentamento dos trabalhadores do campo foi o foco dado pelo governo militar no incentivo à modernização de uma agricultura capitalista pautada no lucro e no aumento da produção para atender ao mercado externo. Consequentemente, houve um maior número de trabalhadores desempregados e sem-terra, que passaram a se unir aos movimentos sociais na luta pela reforma agrária (FERNANDES; ARROYO, 1999).

Diante desse contexto, ao abordarmos a concepção de Educação do Campo, percebemos que há uma forte ligação dos movimentos sociais de lutas pela terra e na terra, em que os seus sujeitos perceberam que, para se fortalecerem do ponto de vista político, social, econômico e pedagógico, se fazia necessária a reivindicação por mais investimentos na educação.

Dessa forma, outros movimentos também tiveram contribuição significativa em relação às conquistas nas mudanças no universo educacional, em que, conforme Almeida (2004, p. 22), destacam “o Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), [...] a Coordenação Nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ), [...] a Coordenação Indígena da Amazônia Brasileira (COIAB), [...]”. Além destes, havia diversos movimentos que também lutavam por melhorias no desenvolvimento coletivo dos sujeitos do campo, sendo que, para Munarim (2008), a partir das experiências do MST, temos o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em 1997. e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em 1998. Fomentou-se nesses espaços a construção

¹⁴⁸ Educação feita com o povo, com os oprimidos ou com as classes populares. Aborda uma concepção de educação libertadora e “trata de diminuir o impacto da crise social na pobreza, e de dar voz à indignação” (GADOTTI, 2007, p.24).

de uma política que, de fato, atendia aos interesses agrários e educacionais dos trabalhadores do campo.

Destaca-se ainda que o I ENERA, além de subsidiar o movimento de Educação do Campo, despertou a identidade dos sujeitos, bem como sua autonomia política e concepção de interesses acerca de seus direitos e deveres. No entanto, os povos do campo ainda são tidos como instrumentos de manobra de grupos que, ora os dominam politicamente, ora religiosamente (MUNARIM, 2008). Domínio esse que perpassa por uma herança deixada pela Educação Rural de 1930, que é destinada à população agrícola, sobretudo o camponês, que tem na agricultura o seu principal meio de sobrevivência, além de indivíduos que residem e ao mesmo tempo trabalham nas zonas rurais e cuja força de trabalho não é bem remunerada, devido à força exploradora do grande capital.

É nesse contexto que a Educação Rural foi criada com o intuito de propagar as relações de produção capitalistas na área rural, sob o viés da agricultura patronal, que requer a presença de máquinas e equipamentos sofisticados, o que leva o Estado a implantar políticas educativas que qualifiquem o trabalhador rural (RIBEIRO, 2012).

Essa proposta apresentada nas suas entrelinhas queria “enraizar” o homem no campo e apresentou o que ficou conhecido como Ruralismo Pedagógico (BEZERRA NETO, 2016). Para que se concretize essa fixação deste sujeito no campo e assim evitar o crescimento do êxodo rural, os pedagogos ruralistas partiam do princípio de que era necessário elaborar e implantar um currículo escolar que estivesse pautado nos interesses da agricultura, pecuária e outras práticas do seu dia a dia.

Dessa maneira, as escolas rurais seriam as responsáveis em manter este homem no campo. Porém, a Educação Rural reproduzia um modelo de escola urbanocêntrica, com modelo tradicional e que atendia aos interesses da elite. Observava-se a desconstrução do modo de vida dos trabalhadores rurais, sobretudo no trabalho, nas suas particularidades, saberes e na sua cultura.

Outro agravante era o fato de o governo enfrentar dificuldades em encontrar docentes que quisessem lecionar nestas escolas devido à distância e por alguns se encontrarem em situação mais confortável na área urbana, “assim como não aparecia como problemático o fato de as escolas rurais se localizarem a vários quilômetros das casas das crianças, forçando-as a andar durante horas para chegarem as mesmas” (BEZERRA NETO, 2016, p.18).

Observa-se, então, que a Educação Rural nem sempre foi bem assistida pelo Estado, principalmente a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN – Nº 4.024/61 (BRASIL, 1961), que transferia a responsabilidade dessa modalidade, antes do

Governo Federal, porém, a partir dessa lei, passa a ser de competência das esferas municipais. No entanto, era notório que os municípios não detinham, em geral, recursos suficientes, o que geraria falta de infraestrutura nas escolas no campo, bem como em seus aspectos pedagógicos, já que os livros didáticos eram descontextualizados do meio rural, com situações que não representam a vida dos sujeitos do campo.

Contudo, a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, no seu artigo 205, destaca a “educação como direito de todos e dever do Estado” (BRASIL, 1988), independentemente do local onde o indivíduo residisse, seja nos espaços urbanos ou rurais. A Constituição enfatiza ainda as especificidades do ensino ao citar as diferenças culturais e regionais, impondo ao Estado adequar seus currículos em conformidade com a realidade regional.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº9.394/96, as mudanças passam a acontecer por força do artigo 28, que normatiza a Educação do Campo e valoriza o território na perspectiva de organizá-lo e desenvolvê-lo em todas as suas dimensões, respeitando as diferentes culturas, classes sociais e condições de moradia, opondo-se radicalmente ao paradigma da Educação Rural, que desconsiderava os saberes dos sujeitos do campo, concentrava-se no agronegócio (grande capital) e não levava em conta a realidade local ou regional. Contrapondo-se a essa visão de escola agrícola é que se constitui um outro paradigma, compreendido por Educação do Campo. Nota-se, então, a tentativa de resistir e lutar contra um Estado que produz bases e fundamentos ao sistema capitalista, continuando a gerar mais desigualdades e injustiças sociais, bem como a submissão dos trabalhadores e manter lógicas de sua exploração.

Ressalta-se que a concepção da Educação do Campo não está voltada exclusivamente ao camponês, incluindo-se quilombolas, povos da floresta e indígenas, por exemplo. Como destaca o inciso I do § 1.º do Decreto nº 7.352 de 04/11/2010:

§ 1.º Para os efeitos deste Decreto, entende-se por:

I – Populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho do meio rural. (BRASIL, 2010, p.1).

A Educação do Campo, portanto, contraria o conceito de desenvolvimento estabelecido pelos ruralistas que priorizavam o capital. Agora, a ideia que se tem acerca de desenvolvimento está diretamente ligada a uma política de desenvolvimento de melhoria da qualidade de vida dos sujeitos do campo, não apenas com o crescimento da produção e de

mercadorias, e, sim, apresentando avanço na área da saúde, educação, lazer, infraestrutura e, sobretudo, no bem-estar desta população. Corroborando com esta leitura, Caldart (2012, p. 261) destaca que

[...] a realidade que produz a Educação do Campo não é nova, mas ela inaugura uma forma de fazer seu enfrentamento. Ao afirmar a luta por políticas públicas que garantam aos trabalhadores do campo o direito à educação, especialmente à escola, e a uma educação que seja *no* e *do* campo [...].

Os termos “no” e “do” campo consideram que a Educação do Campo deve agregar a cultura, os costumes, as lógicas de produção, o estilo de vida dos povos do campo e não os obrigar a adquirir uma educação com visão urbana e sem nenhuma conexão com suas realidades. Neste sentido, Hage e Cardoso (2013, p. 427), também, comentam que

O movimento da Educação do Campo assumiu o papel efetivo de impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias, que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca.

Esse movimento vem a ganhar forças, sobretudo, por sua organização e debates em eventos, bem como com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – Parecer nº 36 (BRASIL, 2001) e Resolução nº1 (BRASIL, 2002), do Conselho Nacional de Educação, que passam a articular “o projeto institucional das escolas do campo com as políticas curriculares nacionais” (HAGE; CARDOSO, 2013, p. 427). A referida resolução enfatiza ainda em seu Artigo 2º, Parágrafo único:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa dos projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2001, p.1)

Desta maneira, a legislação brasileira tenta contemplar os povos do campo em políticas públicas que de fato possam assisti-los, uma vez que o campo é considerado um espaço de multiculturas e de particularidades diversas. Assim, a ideia é que se tenha uma Educação do Campo e não apenas localizada no campo, na zona rural. Nesse contexto, a Educação do Campo, conforme explicitado anteriormente, deve estar ligada às possibilidades de vida do campo. Para tanto, ressalta-se a importância e as especificidades desta concepção de educação à Geografia, para que se resgate a identidade e reflexões dos sujeitos do campo.

Conforme afirma Arroyo (2010), a Educação do Campo é o espaço de lutas por justiça e pelo fim das desigualdades sociais. Sendo que família, escola, comunidade, igreja ou movimentos sociais devem assumir um papel importante ao auxiliarem o educando na

construção do conhecimento, para que possam entender e questionar os problemas que afetam diretamente sua realidade, estimulando-os pela busca das soluções de maneira crítica, responsável, sustentável, democrática e participativa, desenvolvendo assim o ato de cidadania.

Nossa análise se coaduna com a concepção de Educação do Campo que se opõe à proposta de Educação Rural que se relaciona ao Estado modernizador da área rural com os chamados pacotes tecnológicos (SOUSA, 2017), que beneficiam ao latifúndio e ao grande capital. Estamos aliados, assim, à concepção de Educação do Campo que levou os sujeitos da agricultura a reivindicarem seus direitos, ainda que em atenção aos seus deveres, a partir de uma educação que atendesse de fato ao seu contexto socioambiental.

Contextualizar a história da educação do campo no Brasil é importante para a compreensão das lutas empreendidas pelos sujeitos por educação, a partir de suas conquistas ao longo do tempo e em determinados períodos históricos, em que as práticas destes sujeitos influenciam decisivamente a construção da própria Educação do Campo em seus significados e valorização social e histórica. Além disso, ao revisitarmos o passado, revendo fatos importantes que implicaram diretamente nesta construção, certamente nos permitirá compreender a luta do povo camponês, suas conquistas e desafios na busca de uma educação de qualidade, construída pelas pessoas com as concepções e características próprias de cada período histórico.

A EDUCAÇÃO NO E DO CAMPO NO BRASIL

A Educação do Campo, em oposição à Educação Rural, como uma educação no campo, marca a alteração de uma concepção forjada na primeira metade do século XX, cujas força propulsora está, em grande medida, presente no fim da Segunda Guerra Mundial (1938-1945), quando a força geopolítica dos Estados Unidos foi extremamente contundente na difusão da proposta de realização da prática agrícola com base no pacote tecnológico da Revolução Verde.

As ações norte-americanas se estabeleceram nos países da Europa Ocidental, por meio do Plano Marshall, e na América Latina, tendo como instrumento os empréstimos realizados pelo Banco Mundial que exigiam a incorporação tecnológica comercializada pelas empresas dos Estados Unidos.

Assim, o mundo passou por várias transformações de cunho político, econômico e social, além de alterações na agricultura que visavam a expansão econômica e tecnológica. Para Hespanhol (2008), tanto a União Europeia, os Estados Unidos, quanto os países subdesenvolvidos, modificaram sua estrutura técnica de produção, a fim de aumentarem sua

oferta de alimentos e matérias-primas, o que culminou com empresas de setores industriais em geral, como as indústrias *Rockfeller* e a *Ford*, investissem na atividade agrícola, com o melhoramento de sementes, as quais seriam identificadas como de Variedade de Alta Produtividade (VAP), relativas ao monocultivo do trigo, do arroz e do milho, em países ao redor do mundo, como México e Filipinas (ROSA, 1998), e assim passariam a obter maiores ganhos. Vale ressaltar que essas empresas vendiam um discurso de que ao aumentar a produção de alimentos, consequentemente haveria a erradicação da fome, bem como o desenvolvimento das áreas atingidas, o que não foi efetivamente alcançado como resultado da alteração tecnológica por si só.

A indústria química, inclusive a do setor bélico, foi outro ramo empresarial que passou a vislumbrar a oportunidade no incentivo da produção e consumo de agrotóxicos, inseticidas e fertilizantes. Para Terres (2019, p. 59), os Estados Unidos da América (EUA) financiaram “além de armamentos, suprimentos e apoio logístico e militar para os países parceiros”. Como se não já bastasse, o avanço de máquinas pesadas passa a se deslocar para o campo com o intuito de aumentar a produtividade agrícola.

Como um dos resultados da Segunda Guerra Mundial, o mundo avança na disputa ideológica e econômica que se polariza entre os Estados Unidos e a União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS), identificada como Guerra Fria, principalmente a partir do final dos anos 1940. Neste contexto, de um lado, temos os países do Primeiro Mundo, influenciados pelo capitalismo dos EUA; de outro, os países do Segundo Mundo, defendendo o socialismo da antiga União Soviética; e, por fim, o Terceiro Mundo, constituído por aqueles países marcados pelo subdesenvolvimento, dominados geopoliticamente pelos EUA ou pela URSS, já que estas nações deveriam se aliar a um dos dois primeiros blocos (Primeiro ou Segundo Mundo) e assim receberiam investimentos econômicos e militares.

Diante destas circunstâncias, o capitalismo norte-americano intensifica seu capital na agricultura de diversos países aliados, dentre eles México, Índia e o Brasil. Surgia assim a base do que ficou conhecido como Revolução Verde, que na análise de Andrades e Ganimi (2007, p. 44), não deveria ser reduzida como “[...] um avanço técnico para aumentar a produtividade, mas também existe uma intencionalidade inserida dentro de uma estrutura e de um processo histórico”.

No Brasil, a Revolução Verde coincide com o período da ditadura militar, principalmente nos anos de meados de 1960 a 1970, quando houve incentivos financeiros por parte do Estado, que passou a oferecer créditos agrícolas para estimular a produção agrícola para fins de exportação (MOREIRA, 2000). Foi nesse período que o país passou a difundir o

uso de tecnologias na área rural e de certa forma o governo impediu a realização da reforma agrária e privilegiou o latifúndio ao financiar o uso do pacote tecnológico, além de dificultar o acesso a terra por parte dos trabalhadores do campo que não encontravam apoio do poder público para continuar com sua agricultura de subsistência. Sendo assim, percebe-se que a Revolução Verde atende aos interesses do capitalismo (REINACH, 2020).

O cenário de “modernização do campo”, na perspectiva da Revolução Verde, não atendia as famílias camponesas, que passaram a se organizar ainda mais em prol de conquistas de seus direitos e deveres. O modelo de agricultura, proposto naquele então, era pautado na diminuição de dependência dos recursos naturais, comparado aos processos industriais que produziam cada vez mais insumos, articulando-se à intensificação do uso do trabalho assalariado. A proposta não impediu o crescimento de conflitos agrários e tampouco a diminuição das desigualdades sociais no campo (FERNANDES, 1998).

Para que realmente os moradores do campo pudessem ser vistos e ouvidos de fato pelo poder público, na tentativa de reverter um quadro de precariedade social, educacional e ambiental, os movimentos sociais, entidades religiosas e intelectuais das ciências agrárias e sociais passaram a se articular para se pensar em melhorias para os sujeitos do campo (SOUSA, 2017). Essa união possibilitou o surgimento de uma nova forma de se pensar em educação para o campo. Corroborando, Santos e Fernandes (2008, p.70) entendem que a “Educação do Campo deve ser abordada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação”, em que a classe trabalhadora do campo possa questionar e sobreviver frente à concepção capitalista de agricultura e de campo.

Entre as décadas de 1980 e 1990, os sujeitos do campo brasileiro já se fortaleciam do ponto de vista institucional, político e pedagógico, a partir das experiências do MST, que se organizava para propor uma educação que atendesse sua própria realidade e que combatesse o modelo educacional pautado no ruralismo pedagógico¹⁴⁹. A partir da aprovação da Constituição Federal de 1988, em que o Estado passa a garantir a educação como um direito de todos e com a LDBEN nº 9394/96, a diversidade do campo passa a ser reconhecida e se estabelecem normas para atender a essa realidade. Conforme o seu Artigo 28:

¹⁴⁹ Ideologia que pretendia fixar o trabalhador rural ao campo com o pretexto de reduzir o êxodo rural, além de trazer um currículo pautado numa educação urbanocêntrica, tradicional e que atendesse aos interesses da elite (BEZERRA NETO, 2016).

[...] Na oferta de 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, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL, 1996, p.16).

Percebe-se, assim, que há grandes conquistas nas esferas políticas, educacionais e culturais frente à educação do espaço rural. O Estado assume o seu papel de promover ações necessárias que garantam o bem comum, tais como: assegurar educação básica para toda população; os educandos passam a ter direito a conteúdos curriculares e metodologias que se aproximam de sua realidade; além da garantia da manutenção das escolas do campo, com autonomia na organização do seu calendário de acordo com as atividades e trabalhos desenvolvidos na comunidade. Ressaltamos que, na prática, a ausência do poder público ainda será visível, promovendo, assim, a luta de trabalhadores e educadores do campo para que as melhorias na comunidade pudessem avançar.

Segundo Alentajano e Cordeiro (2019), entre os anos de 1997 e 2018, foram fechadas aproximadamente oitenta mil escolas do campo no Brasil, ainda que, a partir da Lei Nº 12.960/2014¹⁵⁰, as comunidades rurais e o Conselho Municipal de Educação precisem ter voz ativa antes que haja qualquer tipo de fechamento das escolas do campo; sendo assim, faz-se necessário um debate que envolva toda a comunidade afetada, bem como os órgãos competentes, para que a Secretaria de Educação do Estado possa esclarecer quanto ao encerramento das atividades escolares nessas escolas.

Ainda que haja em curso tantos direitos conquistados pelas populações rurais subordinadas, percebe-se a tentativa de fazer recuar este movimento parte do grande capital, que passa a intensificar o “processo de desterritorialização¹⁵¹ dos camponeses, acelerando a

¹⁵⁰ A Lei nº 12.960/2014 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).

¹⁵¹ A desterritorialização pode ser compreendida a partir da perda do poder de indivíduos ou grupos sociais sobre o seu território (HAESBAERT, 2011).

liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio” (MOLINA, 2015, p.388).

As lutas por melhorias de condições socioeducacionais no campo passam a se tornar cada vez mais intensas. Em 1997, ocorreu o I Encontro de Educadores e Educadoras das Escolas do Campo, na cidade de Luziana - GO, com o apoio da Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), da Universidade de Brasília (UnB) e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), dentre outras entidades.

O evento tinha como principal desafio refletir sobre a educação do campo de maneira endógena (identificada mais recentemente pelo termo decolonial) e que atendesse as especificidades do tempo, espaço, modo de vida, trabalho e organização familiar dos sujeitos subalternizados da agricultura. Deste modo, o encontro expressava as lutas e conquistas atreladas à conjuntura política e econômica na constituição e institucionalização da Educação do Campo no âmbito do Estado brasileiro (SILVA, 2020).

Outra grande contribuição do ponto de vista institucional para a agricultura familiar foi sem dúvida o Decreto nº 7.352/2010 (BRASIL, 2010), que representa a aproximação cada vez maior da Educação do Campo com o cotidiano dos camponeses, ao dispor sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), cujo foco principal era o fortalecimento do mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O programa tem sua origem, em 1998, a partir da luta dos movimentos sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade, passando a contemplar territórios excluídos por políticas públicas com foco na igualdade social e no desenvolvimento sustentável (CAMACHO, 2016).

Em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), foi possível estabelecer a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nas modalidades de alfabetização e escolaridade/ensino fundamental, em que podiam participar todos os trabalhadores rurais acampados e cadastrados pelo INCRA. Para atender a demanda da EJA nos acampamentos, os projetos incluíam a formação e a capacitação dos educadores.

Segundo dados do INCRA de 2021, o programa já contemplou mais de 191 mil jovens e adultos em cursos, sendo que estes estão localizados em assentamentos criados e reconhecidos pelo Instituto, cuja ação se estende à garantia para que quilombolas e trabalhadores acampados cadastrados na autarquia sejam beneficiários do Programa Nacional de Crédito Fundiário (PNCF).

Por meio do PRONERA, jovens e adultos de assentamentos tinham acesso a cursos de educação básica (alfabetização, ensinos fundamental e médio), técnicos profissionalizantes de

nível médio, cursos superiores e de pós-graduação (especialização e mestrado). Esse programa não contribuiu apenas com o avanço no grau de escolaridade dos discentes envolvidos, mas, sobretudo, foi uma ferramenta que levou os sujeitos do campo a se destacarem ainda mais em sua comunidade (HAGE, 2014). Sendo assim, os sujeitos do campo passam a se sentir contemplados com as conquistas proporcionadas por esse programa e enxergam na educação, um caminho para a construção do desenvolvimento do campo (FERNANDES, 2006).

Diante deste contexto é que as lideranças dos movimentos sociais se fortaleceram ainda mais do ponto de vista político, pedagógico e cultural, a partir das lutas pela terra e na terra, tendo sido possível atender as múltiplas necessidades sociais e humanas dos camponeses, ao se proporcionar uma educação que estivesse centrada *no* e *do* campo. Pois, como afirma Caldart (2002, p.83) “[...]No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação”. É notório que se deva pensar em políticas públicas para a educação que respeitem o estilo de vida de um povo e que jamais o distanciem de sua realidade.

Dessa forma, proporcionar uma educação que dialogue com os sujeitos do campo é, acima de tudo, garantia para que estes continuem a produzir saberes e alimentos, além de contribuir para uma maior presença destes na terra. Como reforçam Molina e Jesus (2004, p.57), é “[...] A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais”. É necessário que tais políticas atendam a diversidade cultural do campo e ao mesmo tempo despertem na sociedade um olhar mais incluyente, democrático, participativo e sustentável.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Educação do Campo pautada na identidade cultural dos educandos, bem como no modo de organização e transformação de seus territórios e territorialidades. Sendo assim, os educadores devem estar atentos aos sujeitos que ali compartilham experiências e saberes no decorrer do ano letivo. Certamente a concepção de Educação do Campo deve ser considerada como demanda política de múltiplos grupos sociais organizados e movimentos sociais que lutam por terra, território, educação e dignidade. (HAGE, 2014)

Desse modo, se faz necessário refletir numa escola que não se preocupe exclusivamente em atender aos estudantes, mas que priorize as questões sociais, que incentive a formação de professores, além da efetivação de um processo de ensino e aprendizagem que valorize uma proposta política pedagógica que atenda e represente os sujeitos do campo, e

possibilite o desenvolvimento dos princípios de solidariedade, diálogo, respeito, justiça e coletividade. Dessa maneira, Molina e Jesus (2004, p.12) afirmam que

“[...] O desafio que temos, como sujeitos que colocaram esta 'bandeira em marcha', é de abstrair das experiências, dos debates, das disputas em curso, um conjunto de ideias que possam orientar o pensar (especialmente dos educadores) sobre a prática de educação da classe trabalhadora do campo; e, sobretudo, possam orientar e projetar outras práticas e políticas de educação. Por isso, esse é um trabalho que será tanto mais legítimo quanto realizado de modo coletivo”.

Assim, tanto os docentes quanto os discentes devem compreender a realidade da comunidade escolar em que estão inseridos, para que possam valorizar o seu contexto histórico carregado de angústias e desejos, de modo a ampliar os conhecimentos retratados nas contradições e relações existentes numa escala local e global. Para que essa relação de fato seja aplicada, se faz necessário repensar o currículo adotado nas escolas do campo. Na concepção de Moreira e Candau (2007, p. 28), “o currículo é um território em que se travam ferozes competições em torno de significados”. Este não pode ser generalista e construído de forma endógena, deve reconhecer a diversidade sociocultural e política dos sujeitos do campo.

Diante desse cenário, pensar no papel do educador do campo, é refletir numa concepção de assumir o compromisso social com as comunidades, além de interagir ou participar dos movimentos sociais e atentar para as discussões que envolvam políticas públicas que atendam os sujeitos do campo, seja no quesito agrícola, saúde, moradia, segurança e educação. Nessa perspectiva, pensar “[...] na dimensão da reflexão pedagógica significa discutir a arte de educar, e os processos de formação humana, a partir dos parâmetros de um ser humano concreto e historicamente situado.” (MOLINA e JESUS 2004, p.15).

Nesse sentido, acredita-se que a Educação do Campo não se resume a uma simples proposta pedagógica, mas a um conjunto de ações que causam impactos educacionais, culturais e produtivos, em que se prioriza a valorização do saber tradicional como foco de atuação.

Em vista dos fatos mencionados, entende-se que a Geografia atualmente se apresenta como uma ciência que auxilia na formação crítica do cidadão. Para tanto, é fundamental que os conteúdos se tornem significativos aos estudantes. O papel do docente é importante à medida que instiga a curiosidade do discente e possibilita o diálogo a partir do cotidiano do sujeito do campo e conseqüentemente há uma troca de conhecimentos que problematizam a própria realidade.

Há necessidade de persistir cotidianamente na busca por uma educação pública, gratuita e diversificada, que possa contribuir na qualidade dos educandos. Em especial pela Educação do Campo, em que o docente contribui nas discussões, elaborações e implementações

de ações que auxiliam no processo de desenvolvimento do ensino e aprendizagem dos educandos.

Nesse sentido, a Educação do Campo, com todo o seu histórico de lutas e conquistas ao longo dos anos, ainda sente a falta de investimentos e a presença constante do Estado nas diversas comunidades, pois a falta de infraestrutura nas escolas do campo e, conseqüentemente, nas localidades, prejudica os cidadãos em seus princípios básicos de cidadania, como, por exemplo, representação política e a participação popular direta conforme rege a Constituição Federal de 1988.

Constituição essa que destaca as especificidades do ensino na Educação do Campo e que é papel do Estado adequar os currículos em consonância com a realidade local. Sendo assim, essa educação deve se conectar com o modelo de vida dos sujeitos do campo. Para tanto, ressalta-se a importância e as especificidades desta concepção de educação à Geografia para que se resgate a identidade e reflexões desses indivíduos quanto ao espaço em que ocupam.

Sob esse viés, sobretudo em uma ótica capitalista, o conceito de território é amplamente discutido numa concepção de poder ou domínio de um grupo social sobre o outro. Assim, como também a exploração desenfreada da matéria prima existente nesses espaços habitados e dominados a serviço do grande capital. O espaço passa a se tornar um território à medida que os sujeitos exercem seu trabalho, influenciado pelo poder e organizado de acordo com suas necessidades e interesses.

É preciso atentar para o limite de um território, pois é marcado pelas ações que o grupo mantém com uma porção de espaço, por meio do poder que se manifesta numa determinada área e em escalas diferentes. Sendo assim, a escala do território delimita a escala de poder, sendo ela criada em diversos olhares sobre ele, pois, assim, existem os poderes que interferem nela. No entanto, o território vai além da relação de poder, ele é visto também como um palco que se encontram as tradições, os hábitos e costumes dos sujeitos que se articulam com o local e o global, tendo como consequência, o reflexo do modo de reprodução da vida sobre esse espaço.

Dessa forma, o retrato sobre a Amazônia contemporânea, quanto a sua grande área de extensão, vem sendo explorada e ocupada por outros grupos sociais que passam a entrar em conflitos com a população nativa dessa área, ao mesmo tempo que esses ocupantes/exploradores visam a ocupação e exploração das reservas minerais e extrativistas. Assim, existem diversas novas territorialidades que surgem em diferentes escalas, pondo em discussão não só a primazia da macrorregião para o planejamento, como o próprio Estado como única fonte de poder.

Nesse sentido, a territorialidade da Educação do Campo é entendida como o conjunto de relações sociais que conformam os territórios camponeses, com, por exemplo, acampamentos, assentamentos, escolas do campo, dentre outros. Sendo assim, o papel do educador do campo nas discussões e ações que contribuam para a análise das territorialidades construídas a partir da escola, são essenciais e decisivas para a formação de estudantes críticos quanto aos problemas socioambientais e a organização política de enfrentamento à ampliação da concentração da propriedade privada da terra.

Sendo assim, defende-se que o educador do campo deve se atentar aos desafios e às possíveis soluções para romper com a lógica do território a serviço do capital em favor do território como representação da vida, em que a educação encontra o devido espaço e importância para a formação de sujeitos que tenham condições de assumir uma posição política, pautada na construção de projetos que atendam uma sociedade mais justa, que respeite as diversidades e que seja sustentável.

As discussões dos docentes do campo são essenciais para o aprofundamento de discussões teóricas quanto à Educação do Campo, ao território e à territorialidade, o que permite inserir a participação destes docentes para o desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem ligados a estas temáticas e que possibilitem a construção de instrumentos de mediação na prática pedagógica, como a elaboração de um caderno pedagógico que atenda a essas questões.

REFERÊNCIAS

ALENTAJANO, P.; CORDEIRO, T. **80 mil escolas fechadas no campo brasileiro em 21 anos**. 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 30 de setembro de 2021.

ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Terras tradicionalmente ocupadas: processos de territorialização e movimentos sociais. **Revista brasileira de estudos urbanos e regionais**, v. 6, n. 1, p. 9-9, 2004.

ANDRADES, Thiago Oliveira de; GANIMI, Rosângela Nasser. Revolução verde e a apropriação capitalista. Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora. **CES Revista**, v. 21, p.43-56, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 113, p. 1381-1416, 2010.

BEZERRA NETO, L. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BONI, Valdete; QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em tese**, v. 2, n. 1, p. 68-80, 2005.

BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, 2013. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 20 de fevereiro 2022.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **Catálogo de produtos ofertados pela agricultura familiar**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Segurança Alimentar e Nutricional, 2018. Disponível em:

http://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/seguranca_alimentar/Simposio_PAA/SIMPOSI_O_NACIONAL/Catalogo_Produtos_Agricultura_Familiar.pdf. Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em:

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em 10 de novembro 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes

Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. **Resolução nº 1, de 2002**.

Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf

Acesso em 03 de novembro de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm Acesso em: 15 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10252.htm. Acesso em 20 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-publicacaooriginal-130614-pe.html>. Acesso em 03 de novembro de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 7.775, de 04 de julho de 2012**. Regulamenta o art. 19 da Lei nº 10.696, de 2 de julho de 2003, que institui o Programa de Aquisição de Alimentos, e o Capítulo III da Lei nº 12.512, de 14 de outubro de 2011, e dá outras providências. Disponível em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2012/decreto-7775-4-julho-2012-613520-norma-pe.html>. Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 9.394/1996**. Disponível em:

BRASIL. **Lei Nº 11.326 de 24 de julho de 2006**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11326.htm. Acesso em 18 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em: 05 de novembro de 2020.

BRASIL. **Lei nº 4.024, 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1961.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 36**, de 2001. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf Acesso em 17 de fevereiro de 2021.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)**. 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192 Acesso em 19 de fevereiro de 2022.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. **Por uma educação do campo**, v. 5, p. 147-160, 2002.

CALLAI, H. C; MORAES, M. M. de. Educação geográfica, cidadania e cidade. **ACTA Geográfica**. Boa Vista, p.82 – 100, Edição Especial 2017.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Educação do campo e sustentabilidade: uma experiência do Pronera. **Revista Científica ANAP Brasil**, v. 9, n. 14, 2016.

COMISSÃO PASTORAL DA TERRA, **massacre na Terra**, 2010, Disponível em: cptnacional.org.br/sobre-nos/histórico. Aceso em 22 de Abril de 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil. **Revista NERA**, Ano 1, n. 1 p. 2 – 44, 1998.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, p. 27-40, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. A educação básica e o movimento social do campo. **Universidade de Brasília**, 1999. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/edbasicapopular.pdf>

Acesso em 10 de fevereiro de 2022.

FERREIRA, C. A. L. **Pesquisa quantitativa e qualitativa: perspectivas para o campo da educação**. Revista Mosaico, v. 8, n. 2, p. 173-182, jul./dez. 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra; 2002.

GADOTTI, Moacir. **Organização do trabalho na escola**: alguns pressupostos. 1993.

GADOTTI, Moacir. Paulo Freire a educação popular. In: **Revista Proposta**, Rio de Janeiro, n. 113, 2007.

GATTI, Bernardete A. Estudos quantitativos em educação. **Educação e pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 11-30, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. Editora Atlas SA, 2008.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**. Do fim dos territórios à Multiterritorialidade: Bertrand Brasil, 2011.

HAGE, S.; CARDOSO, M. Educação do Campo na Amazônia Interfaces com a Educação Quilombola. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v.7, n.13, p. 425-438, jul./dez. 2013.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista eletrônica de educação**, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.

HESPAHOL, Antonio Nivaldo. Modernização da agricultura e desenvolvimento territorial. **4º Encontro Nacional de Grupos de Pesquisa**, p. 370-392, 2008.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf> Acesso em 03 de novembro de 2020.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Índice de desenvolvimento Humano Municipal**, 2010. Disponível em <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/paragominas.html>. Acesso em 13 de fevereiro de 2022.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Produção Agrícola Municipal**: área plantada, produção e produtividade de soja, 2019-2020. 2020. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5457#resultado>. Acesso em 12 de fevereiro de 2022.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. Mobilização e construção de saberes na prática pedagógica do professor de Geografia. **GEOSABERES**: Revista de Estudos Geoeducacionais, v. 2, n. 3, p. 89-104, 2011.

MANZINI, Eduardo José. Uso da entrevista em dissertações e teses produzidas em um programa de pós-graduação em educação. **Revista Percursos**, v. 4, n. 2, p. 149-171, 2012.

MELO, Marcia Cristina Henares de; CRUZ, Gilmar de Carvalho. Roda de conversa: uma proposta metodológica para a construção de um espaço de diálogo no ensino médio. **Imagens da Educação** ISSN 2179-8427, v. 4, n. 2, p. 31-39, 2014.

MELO, Ricardo Henrique Vieira de *et al.* Roda de Conversa: uma Articulação Solidária entre Ensino, Serviço e Comunidade. **Revista Brasileira de Educação Médica**, 30(1-40) (2): 301-309; 2016.

MINAYO, Maria Cecília de S. (org.) **Pesquisa social**. 21 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, 80 p.

MOLINA, Mônica Castagna e JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por uma Educação do Campo**, nº 5, 2004.

MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Currículo, conhecimento e cultura. In: BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S. D.; NASCIMENTO, A. R. (Orgs.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. p. 1-48.

MOREIRA, Roberto José. **Críticas ambientalistas à revolução verde**. Estudos sociedade e agricultura, 2000.

MOURA, Adriana Borges Ferro; LIMA, Maria da Glória Soares Barbosa. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 15, p. 24-35, 2015.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. In: **Reunião Anual da ANPED**, n. 32, 2008, Caxambu. 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma Geografia do Poder**. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo (SP): Ática, 1993.

REINACH, Mariana Homem de Mello. Revisitando a Revolução Verde e os ciclos de acumulação capitalista: desafios estruturais para uma transformação sociotécnica agroecológica. **Cadernos de Agroecologia**, v. 15, n. 2, 2020.

RIBEIRO, M. Educação Rural. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p 748 - 759

ROSA, Antônio Vitor. **Agricultura e meio ambiente**. São Paulo: Atual, 1998.

SANTOS, Clarice Aparecida dos; FERNANDES, Bernardo Mançano. **Educação do campo**: campo—políticas públicas—educação. Brasília: Incra, 2008.

SANTOS, M. **O trabalho do Geógrafo no Terceiro Mundo**. 5.ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

SAQUET, Marcos Aurelio; SPOSITO, Eliseu Savério. Por uma abordagem territorial. In: SAQUET, Marcos Aurélio, SPOSITO, Eliseu Savério. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. Marcos Aurelio Saquet, Eliseu Savério Spósito (organizadores), 1. ed. São Paulo: Expressão Popular: UNESP. Programa de Pós-Graduação em Geografia, 2008.

SILVA, André Luiz Batista da. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movimento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, 2020.

SILVESTRE, Maria José; FIALHO, Isabel; SARAGOÇA, José. **Da palavra à construção de conhecimento**. Meta-avaliação de um Guião de Entrevista semi-estruturada. 2014.

SOUSA, Romier da Paixão. Agroecologia e educação do campo: desafios da institucionalização no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, jul-set, 2017, pp. 631-648. Centro de Estudos Educação e Sociedade Campinas, Brasil.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.

TERRES, Helena Marcon. **A reestruturação da base industrial de defesa estadunidense no Pós-Guerra Fria e suas consequências estratégicas (1989-2001)**. Mestrado (Dissertação), Programa de Pós-Graduação em Estudos Estratégicos Internacionais, Faculdade de Ciências Econômicas. Porto Alegre: UFRGS, 2019.

PSICOLOGIA LIBERTÁRIA E CLÍNICA POLÍTICA: O LEGADO DE MARTÍN-BARÓ

Flávia Cristina Silveira Lemos

Manoel Ribeiro Moraes Júnior

Tatiane Moraes Chagas

Arthur Elias Silva Santos

Do tempo/espço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de móveis, de coisas e muitas vezes de alimento e agasalhos, era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos amigos contavam. Eu, menina repetia, inventava. Cresci possuída pela oralidade, pela palavra. As bonecas de pano e de capim que minha mãe criava para as filhas nasciam com nome e história. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia. (EVARISTO, 2005, p. 01).

INTRODUÇÃO

O objetivo deste capítulo é apresentar alguns aspectos do legado de Martín-Baró por meio da Psicologia da Libertação, o qual permite analisar algumas dimensões do trauma psicossocial, na América Latina, especialmente, no Brasil a partir da Psicologia Social na relação com a Clínica Política. Trata-se de um ensaio que visa trazer à tona a relevância de interrogar efeitos nefastos das Ditaduras e Regimes Autoritários na América Latina e o papel da Psicologia Social sob as lentes de Martín-Baró como possibilidade de pensar modos de atuação críticos e materialistas desta realidade atroz.

Em um segundo momento, buscamos trazer alguns aspectos da Clínica Política por meio da produção do cuidado de si e dos outros como resistência às práticas microfascistas, no Brasil, especialmente, diante da violência estatal, pois, os ataques brutais das Ditaduras e Regimes Autoritários na América Latina foram constantes e, especialmente, no caso do Brasil ainda deixa marcas indeléveis a serem alvo de inquietação com demandas de elaboração psicossocial profunda.

Os modos de subjetivação contemporâneos como atualização do presente por meio da modernidade enquanto atitude crítica a ser analisada historicamente são uma dimensão psicossocial que traz acontecimentos singulares que precisam de uma analítica efetiva, a qual permita escutar e acolher as dores das perdas e dos lutos experimentados pelos povos latino-americanos face à intensa violência estatal vivida.

Assim, com este escrito, procura-se abrir brechas para a criação de uma ação política libertária que possa fabricar subjetividades éticas por meio de um cuidado político, a partir da

insurreição dos saberes, territórios e corpos diante das colonialidades como perspectiva de resistência aos imperialismos e subalternizações, na América Latina. Especialmente, objetiva-se problematizar as práticas de subjetivação marcadas pela violência política na América Latina que ocorreram por meio de vivências constantes com sistemas políticos ditatoriais, regimes autoritários, intervenções militares foram do escopo do monopólio estatal da violência, torturas, genocídios, neo-extrativismos, racismos ambientais e expropriações de toda sorte que ainda vicejam, diante de empreitadas que se atualizam o dispositivo da guerra, desde o colonialismo até os dias de hoje.

Conhecer o legado de Martín-Baró é fundamental em tempos que o Brasil viveu um Golpe, em 2016 e elegeu um presidente com práticas autoritárias e ultraconservadoras, sob um contexto de proliferação dos discursos de ódio e crescimento vertiginoso de lógicas reacionárias, fundamentalistas e sectaristas que também, de certo modo, emergiram em vários lugares dos países, em diferentes continentes, mas que têm aspectos específicos na conjuntura singular da América Latina, devido às instabilidades políticas que ocorrem sistematicamente na mesma em função de ações externas com interesses econômicos de extrair benefícios desta realidade.

UM POUCO DA HISTÓRIA DE MARTÍN-BARÓ E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA A AMÉRICA LATINA

A história da América Latina tem sido marcada pelos efeitos dos processos coloniais historicamente e culturalmente realizados; além da instabilidade política e econômica produzida pelo saque que ainda permanece pelos impérios que insistem expropriar os territórios e corpos dos povos que nela habitam. Diante desta realidade, é relevante trazer as contribuições de Martín-Baró para problematizar estas práticas e os seus efeitos bem como delinear o quanto o trabalho deste psicólogo e padre foi crucial para propor uma transformação efetiva da violência política na realidade latino-americana.

Martín-Baró era um padre jesuíta era espanhol, fez Teologia, Filosofia e Psicologia; depois, Mestrado e Doutorado em Psicologia Social, nos Estados Unidos, buscando analisar as práticas de transformação social na libertação de traumas psicossociais. Atuou em San Salvador, na República de El Salvador, enviado à América Central, sendo morto juntamente com outros padres, em 16 de novembro de 1989, em um massacre cometido durante a Guerra Civil no país em que cumpria sua missão jesuíta, dentro da Universidade Centro-Americana José Simeón Cañas de San Salvador (UCA). Foi convidado por muitas universidades em diferentes países para proferir palestras e aulas (DOBLES, 2016).

Martín-Baró construiu ações políticas concretas voltadas à libertação das subjetividades latino-americanas, se tornando um mártir da luta contra a violência do Estado, em El Salvador. Foi morto em um ato orquestrado pelo exército salvadorenho, passando a ser uma referência significativa para a Psicologia Social-comunitária, Política e da Educação crítica latino-americana. Além dele, mais padres jesuítas foram mortos no massacre da UCA, em novembro de 1989, em novembro. A referida universidade e outras pelo mundo, além de pesquisadores(as), psicólogos(as), grupos de resistência e movimentos sociais comemoram e celebram todos os anos reconhecimento e gratidão do legado deixado por Martín-Baró e das lutas nas quais se engajou

É interessante notar que toda guerra civil anda lado a lado com outras formas de guerra psicológica, físicas, na comunicação e de bloqueios econômicos e políticos. Os militares que faziam parte das forças articuladas que mataram Martín-Baró foram treinados nos Estados Unidos, na Carolina do Norte, segundo Dobles (2016). Os impérios, entre eles, os Estados Unidos têm sistematicamente agido com estratégias de desestabilização da América Latina, financiando e apoiando militarmente as Ditaduras e crises nos países dela para extrair lucros e impedir a autonomia dos povos latino-americanos por meio das guerras chamadas de híbridas (KORYBKO, 2018).

Os campos de batalha não estão localizados na superfície da terra. Assim como o espaço aéreo, o subsolo também é transformado em zona de conflito. Não há continuidade entre a terra e o céu. Até mesmo os limites do espaço aéreo dividem-se entre as camadas inferiores e superiores. Em todo lugar, o simbolismo do topo (quem se encontra no topo) é reiterado. A ocupação dos céus adquire, portanto, uma importância crucial, já que a maior parte do policiamento é feito a partir do ar. Várias outras tecnologias são mobilizadas para esse efeito: sensores a bordo de veículos aéreos não tripulados (unmanned air vehicles), jatos de reconhecimento aéreo, prevenção usando aviões como sistema de alerta avançado (Hawkeye planes), helicópteros de assalto, um satélite de observação da Terra, técnicas de holografia. Tal precisão é combinada com as táticas de sítio medieval adaptada para a expansão da rede em campos de refugiados urbanos. Uma sabotagem orquestrada e sistemática da rede de infraestrutura social e urbana do inimigo completa a apropriação dos recursos de terra, água e espaço aéreo. Um elemento crucial nessas técnicas de inabilitação do inimigo é a da terra arrasada (bulldozer): demolir casas e cidades; desenraizar as oliveiras; crivar de tiros tanques de águas; bombardear e obstruir comunicações eletrônicas; escavar estradas; destruir transformadores de energia elétrica; arrasar pistas de aeroporto; desabilitar os transmissores de rádio e televisão; esmagar computadores; saquear símbolos culturais e político-burocráticos do Proto-Estado Palestino; saquear símbolos médicos. Em outras palavras, levar a cabo uma “guerra infraestrutural” (MBEMBE, 2018, p. 46-7).

Ora, a guerra e as Ditaduras são processos que operam por intensa instrumentalidade da vida, de coisificação da subjetividade e das relações sociais. A necropolítica, neste sentido, descrita e definida por Mbembe (2019) aponta que a gestão da morte enquanto uma política é justamente o dispositivo de segurança organizado para matar e deixar morrer em nome da vida todos(as) que ameaçam a *plantation*, a atualidade do colonialismo. São guerras que lançam mão

de várias maquinarias e tipos de tecnologias em articulação com ataques-relâmpago que não visam necessariamente se apropriar de um território.

Sa vilas e cidades situadas são cercadas e isoladas do mundo. A vida cotidiana é militarizada. É outorgada liberdade aos comandantes militares locais para usar seus próprios critérios sobre quando e em quem atirar. O deslocamento entre células territoriais requer autorizações formais. Instituições civis locais são sistematicamente destruídas. A população sitiada é privada de suas fontes de renda. As execuções a céu aberto somam-se matanças invisíveis (MBEMBE, 2018, p. 48-9).

Estas outras modalidades de guerra são tecidas no cotidiano na política, no boicote, na explosão de vias de acesso, na segregação de grupos específicos, na delimitação de formas de uma hiper exploração do trabalho, na colonialidades de dados na internet, no bloqueio do espaço aéreo, na vigilância por drones e equipamentos de alta precisão tecnológica, na produção da insegurança alimentar, por meio do racismo ambiental que afeta vidas negras e povos tradicionais, fazendo morrer por contaminação e acessos precários ou não acesso aos serviços de infraestrutura básicos.

Butler (2018) assinala que os quadros de guerra são construídos por processos de interpretação diversos, tais como: fotos editadas, linguagens no campo dos direitos, chaves interpretativas com gramáticas de quais vidas são passíveis de luto ou não, modos de aprisionar e silenciar grupos que são constituídos como perigosos à sociedade, matérias jornalísticas que dão enfoques específicos às realidades de violência e violação de direitos que podem desde minimizar até inverter a lógica de quem foi vítima e de quem produziu o ataque.

A análise dos acontecimentos da guerra, da violência, dos traumas políticos e das desigualdades econômicas e sociais têm gerado efeitos nefastos na sociedade, produzindo sofrimento psíquico e agravos na saúde mental e coletiva dos povos da América Latina. Este brutalismo da guerra tanto psicológica quanto política forja efeitos de terror e medo que operam por modulações de desamparo e insegurança permanentes. Trata-se de mentiras, ameaças, chantagens, desinformações, negacionismos, usos midiáticos da opinião pública e assédios morais são táticas de violência política estatal amplamente utilizadas na América Latina e que foram aprendidas por militares de vários países que foram treinados nos Estados Unidos para promover o terror e o medo nos territórios latino-americanos (MARTÍN-BARÓ, 2017).

Acima de tudo, a classe social. A guerra não afeta, direta ou indiretamente, da mesma maneira os diversos setores que compõem nossa sociedade. Aqueles que, dia após dia, morrem nas frentes de batalha pertencem, em sua maioria, aos setores mais humildes de nossa sociedade, principal fonte do discriminatório recrutamento militar. São também os setores mais pobres, sobretudo os camponeses, os que mais sofrem o impacto direto do conflito bélico, o qual destrói suas habitações e arrasa seus plantios. Também são os camponeses os mais afetados pelos mecanismos de repressão, pela ação dos "esquadrões da morte" ou dos operativos militares de todos os tipos. E,

novamente, são os setores inferiores os que são mais brutalmente golpeados pelo aumento no custo de vida, pelo crescente desemprego e pela piora no saneamento básico, deficiências que se somam a uma situação socioeconômica que já é muito crítica. (MARTÍN-BARÓ, 1984, p. 509).

La actividad del teólogo de la liberación implica el recurso a las ciencias sociales (mediación sicoanalítica), desde las que define la realidad de los pobres en Iberoamérica como una consecuencia de los excesos de un capitalismo salvaje y dependiente, de una historia de opresión, fundamentalmente económica e, incluso, de una religión alienadora, ideologizada. En segundo lugar, el teólogo de la liberación interpreta esa situación de opresión y miseria desde el criterio moral cristiano (mediación hermenéutica) (IBÁÑEZ, 1998, p. 170).

Também é válido afirmar que as novas guerras lançam mão de sexismos e lógicas patriarcais bem como da divisão de classes sociais e dos usos da biodiversidade cada vez mais como capital a explorar e a violar sistematicamente, segundo Alliez e Lazzarato (2021). Para Lia Vainer Schucman, a branquitude é entendida como:

[...] uma posição em que sujeitos que ocupam esta posição foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade (SCHUCMAN, 2012, p. 84).

A modernidade foi forjada pela emergência da guerra das raças como política da vida, ou seja, como entrada da vida na História por meio do controle das populações pela modulação da economia política sob o termômetro do mercado liberal Europeu e Norte-americano (KORYBKO, 2018). Muitas promessas feitas na modernidade foram frustradas. Neste âmbito, o colapso anuncia a catástrofe como deflação psíquica, segundo Berardi (2020), pois, desde a pandemia de Covid-19, vivemos sob a ameaça permanente do caos.

E este processo se amplia como consequências da modernidade, como já apontava anteriormente, Giddens (1991). Desta forma, os níveis de confiança diminuíram drasticamente nos valores da modernidade, tais como: na ciência e na política. A insegurança se generalizou como modo de subjetivação, com incidência da gestão do medo e do terror como modulador das maneiras de existir e das relações sociais serem configuradas. Diante destas realidades, é preciso pensar a elaboração das dores, escutar as memórias e as lágrimas das guerras bem como analisar o que ela deixa e pode ser explicitada pelos destroços e vidas que se tornam descartáveis como restos na relação entre guerra e capital.

CLÍNICA POLÍTICA E PSICOLOGIA DA LIBERTAÇÃO

Neste tópico, busca-se pensar um modo de cuidado das dores por meio de um processo de escuta efetuado pela Clínica Política e pela Psicologia da Libertação. Para tanto, trazemos um analisador específico que foi a Ditadura no país, entre 1964 a 1985, que ocorreu pelo Golpe

Militar, seguido de atos institucionais extremamente arbitrários e ações aniquiladoras e de extrema violência contra quem questionava as práticas militares de terror, interrogatório policial com tortura, censura, a prática do desaparecimento de pessoas que eram sequestradas por sua ação política, ameaças, contrainformação, manipulação da opinião pública, assassinato de pessoas que eram presas políticas por interrogar o Regime Militar.

Cecília Coimbra (2001), ao atuar no “Grupo Tortura Nunca Mais”, no Rio de Janeiro, no Brasil, relata que seu trabalho trazia uma dimensão de grupo, socio-comunitária e cultural que articulava a competência técnica à esfera ética e política na transformação da dor em processos de autoanálise e autogestão que figuravam parcialmente como reparação de dívidas do Estado violador e violentador de pessoas que foram torturadas, de pessoas que tiveram seus familiares mortos e exilados. Tratava-se de uma Clínica Política em que a oferta se dava pelo deslocamento das demandas de escuta por meio de um dispositivo de agenciamento do desejo constituído pela singularização da verdade como ativação dos saberes locais e historicização do presente. Coloca-se em xeque as epistemes da vida fascista e reacionária.

O epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo (CARNEIRO, 2005, p. 97).

Logo, a Clínica Política produzia uma alteração nas lentes de análise dos jogos de verdade para alterar a gramática em termos de chave interpretativa da estilística da existência como abertura que permitia transversalizar os acontecimentos vividos e profanar o estatuto da verdade do capitalismo mundial integrado para fazer vibrar um plano de intensidades, que transvalorava os valores do perspectivismo na produção da subjetividade contemporânea. A memória das dores referentes à tortura, ao exílio, à morte e prisão política de quem se opunha à Ditadura Civil-Militar no Brasil passou a ser uma verdade explicitada como elaboração e testemunho da violência realizada pelo Estado brasileiro.

Uma escuta dos traumas psicossociais trazidos em função das guerras, das ditaduras, das torturas e de tantas colonialidades deve ser marcada por um olhar tanto para equidade e quanto para a singularidade que tome como parâmetro uma Psicologia da Libertação e não uma ação de congelamento das dores em sintomas e diagnósticos sem escutar as demandas que de fato trazem. Brown (2021) nos dá pistas a respeito quando nos alerta para as ruínas do neoliberalismo nos constituindo como subjetividade, no contemporâneo e chamando a nossa

atenção para a relevância de uma escuta fina que saiba captar estes restos impregnantes e que nos intoxicam pela lógica da guerra articulada ao capital em sobrevidas marcadas pelos sinais do colapso e pelos eventos extremos que são analisadores do caos anunciador de uma existência que se exaspera com o desespero eminente de vivenciar uma experiência catastrófica a qualquer momento diante da fragilidade de estar no mundo em tempos sombrios.

Este texto é um ensaio de uma tentativa de pensar a Clínica Política pela Psicologia da Libertação como modo de organizar o cuidado como maneira ética, estética e política, em uma micropolítica da produção da saúde mental e coletiva como um projeto na América Latina disruptivo de colonialidades, a qual possibilitou a abertura de transformações sociais de emancipação e produção de fraturas nos efeitos de imperialismos no presente vivido, nas últimas décadas, nos territórios latino-americanos.

O autoritarismo, guerras, Ditaduras, totalitarismos, violências de gênero, racismos, classismos e capacitismos e torturas fazem parte das engrenagens do fascismo macropolítico na interface com o cotidiano. O privado e íntimo são políticos. O pessoal é político. Em *Bergsonimo*, Deleuze (2008) apontou como a resposta a uma crise implicava em deslocar as problematizações para afinar a escuta pelas perguntas inquietantes e que colocam em xeque as cristalizações e respostas automáticas. A maior parte das maneiras de responder aos problemas não questiona as perguntas feitas. A visão de uma receita proposta já traz o viés da resposta chavão da vertente simplista de uma solução de marketing, do mercado e do utilitarismo (DELEUZE, 1992).

Alguns signos analisadores do fascismo, por exemplo, podem ser: os usos da bandeira nacional como mantos nas costas de grupos que usam a violência e o terror como defesa de suas posturas fundamentalistas e violadoras de direitos; a evocação de defesa da pátria e do patriotismo relacionadas à teocracia bem como o hino nacional cantado repetidamente são analisadores do patriarcado associado ao Estado de terror e à difusão dos fascismos no cotidiano. A ideia de uma limpeza da suposta nação de quem é visto como inimigo por ser de esquerda e movimentos sociais, o ódio às mulheres e às feministas; o uso corrente de uniformes da seleção brasileira de futebol em manifestações nas ruas; a comunicação nas redes sociais e nas ruas de escritos e cartazes ou de faixas com imagens e escritos preconceituosos é parte de um agenciamento da produção do autoritarismo amplamente nas práticas sociais.

O nosso maior inimigo é o fascismo que faz as pessoas desejarem se ver com relações de posse o tempo todo e coisas a consumir e negócios a empreender. O amor ao poder cria fascismos e estão na base da violência de gênero porque se sustentam no patriarcado e no militarismo. Amar o poder ofusca a perspectiva de reciprocidade e solidariedade. Quando há o

interesse em tornar determinados grupos inferiores, acompanhamos ações que diminuem a potência de ação de quem reivindica ser reconhecido e tratado com dignidade. A moral fascista visa à manutenção de privilégios de poucas pessoas, fechando acessos às oportunidades aos que passam a ser definidos como os autóctones da República (CASTEL, 2008).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluindo, a vida brada por insurgências poéticas, grávidas de boniteza e ética. É um fazer-caminhar pelo amor, apreço, solidariedade, atenção crítica, vinculação com a comunidade na relação com o outro pelo construir freireano escutatório como práticas libertárias. Para Carneiro (2011), a experiência cotidiana da vida como autonomia e liberdade é tecida por um acreditar pela ruptura radical com o racismo e o classismo e com a destruição do patriarcado.

O comum confere à escutatória uma base de relação com alteridade que permite às mulheres se libertarem e se tornarem por processualidades de outredade, ganhando existência na amorosidade e no coletivo da comunidade de modo a evidenciar a escuta que abre passagens e não encerra mulheres no silêncio de diagnósticos e psicopatologias. A outredade pressupõe a alteridade como experiência política e comunitária, estrutura-se e se organiza por meio de uma existência ética porque marcada pela criticidade e pela pedagogia da pergunta. Em, *Além do Bem e do Mal*, Nietzsche (2005) define que a moral é justamente a vontade de dominar o desejo dos outros pelo que alguém classifica como bom para si. A moral é a imposição de um desejo ou valor como tivesse extensão universal.

Na escutatória de pessoas que vivem na América Latina sob os auspícios das pilhagens, guerras e expropriações, luta-se contra moralismos e legalismos que aprisionam existências em moldes que as anulam, calam e adoecem. Neste sentido, se tece um trabalho com as memórias pela Clínica Política que é relevante para reparação parcial porque não é possível realizar uma reparação psíquica de todas as dores da Violência Política do Estado.

Jeanne Marie Gagnebin (1995; 2006), a memória como testemunho político e afetivo também foi por muito tempo esquecida e desprezada em função de representar um perigo para o Estado que perpetrou terrores e por quem participou de genocídios, nazismo, fascismos, regimes autoritários, Ditaduras e inúmeras formas de violências e brutais atos. Assim, ela afirma que lembrar e escrever para não esquecer é uma prática de posição política, ética e estética que precisa ser realizada como memorial das vozes que foram caladas, dos corpos que foram mortos e torturados, das famílias que tiveram seus membros presos e que não encontraram os corpos de familiares que foram classificados como desaparecidos(as) políticos, mas que de fato, foram mortos(as) e jogados(as) em valas comuns, rios, mares e/ou incinerados(as).

Em *Introdução para uma vida não fascista*, Foucault (1993), destacou o problema para a ética de passarmos a não acreditar no possível, na atualidade e ressaltou como essa descrença faz proliferar fascismos de toda sorte. Assim, acreditamos na escuta das mulheres como uma clínica política que testemunha a força e o vigor de mulheres com a delicadeza da estética de si como afirmação da vida ética pela micropolítica que não permite invisibilizar mais as reivindicações e singularidades de mulheres que não aceitam viver sob jugos e submissões patriarcais nem sob tutela de profissionais que não escutam as suas dores e as tentam encerrar em psicopatologias. Com efeito, para ser uma militante e intelectual pela escutatória de si e da cidade não é preciso ser triste e sisuda, é possível lutar e resistir sem entrar no estereótipo de ressentidas. De acordo com Adichie (2019), nossas lágrimas podem movimentar as águas da vida rumo a um mundo mais plural e marcado pela alteridade.

Finalizando, esta ação política é fabricada também por Grada Kilomba (2019), em “Memórias da plantação. Episódios de racismo cotidiano”. Neste livro, ela relata a importância de uma escrita que conta as próprias memórias como uma prática de plantar a diferença, o que não dito, o interditado até então pela literatura e pelas instituições universitárias e editoras. Fazer este plantio é narrar e partilhar a escrita de si e trazer para a sociedade racismos e processos de colonialidades que foram vividos por pessoas pretas e pelas mulheres na escravização e os efeitos nas gerações atuais desta violência e acontecimento que poderíamos denominar de aniquilamento.

Tanto na produção artística de instalações quanto na sua vida acadêmica e criação literária, Kilomba (2019) se propôs a contar histórias que considera como sementes para outros mundos forjar. Curar-se pela escuta e escrita, na Clínica Política é um trabalho de elaboração das memórias em ato de como usar as memórias como ação política de uma Clínica do Testemunho, crucial para uma micropolítica do cuidado enquanto trabalho vivo que opera por inventividades e tece a trama histórica de uma forma singular. Martín-Baró, ao morrer por uma causa, antes, viveu por ela intensamente e nos deixou ao longo da sua história inúmeras memórias da plantação que crescem e proliferam em nós, abrindo brechas a outro porvir para a América Latina.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, C. N. *O perigo da história única*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- CARNEIRO, S. *Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo, Selo Negro: 2011.
- ALLIEZ, E; LAZZARATO, M. *Guerras e capital*. São Paulo: UBU, 2020.

- BERARDI, F. *Extremo. Crônicas da psicodetração*. São Paulo: UBU, 2020.
- BROWN, W. *Nas ruínas do neoliberalismo. A ascensão da política antidemocrática no Ocidente*. São Paulo: Politeia, 2019.
- BUTLER, J. *Quadros de Guerra. Quando a vida é passível de luto?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- CARNEIRO, S. *Racismo, Sexismo e desigualdade no Brasil*. São Paulo, Selo Negro: 2005.
- COIMBRA, C. M. B. *Guardiões da ordem: algumas práticas psi no Brasil do “milagre”*. Rio de Janeiro: Oficina do Autor, 1995.
- COIMBRA, C. M. B. Psicologia, direitos humanos e neoliberalismo. *Revista Psicologia Política*, 1(1), jan./jun. 139-148, 2001.
- CASTEL, R. *A discriminação negativa: cidadãos ou autóctones?* Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.
- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.
- DELEUZE, G. *Bergsonismo*. Rio de Janeiro: Editora 34, 2008.
- DOBLES, I. *Ignacio Martín-Baró: Una lectura en tiempos de quiebres y esperanzas*. San José, Costa Rica: Arlekin, 2016.
- FOUCAULT, M. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, M. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau, 1996.
- FOUCAULT, M. Por uma ética não fascista. *Cadernos de Subjetividade*. Núcleo de Estudos e Pesquisas da Subjetividade do Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia Clínica da PUC-SP. – v. 1, n. 1 (1993) – São Paulo, 1993 [páginas 197 a 200].
- FOUCAULT, M. *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Traduzido por Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martins. 10 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 57ª ed. - Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GAGNEBIN, J. M. *Cacos da História*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GALEANO, E. *As veias abertas da América Latina*. São Paulo: Paz & Terra, 1979.
- GIDDENS, A. *Mundo em descontrolado: o que a globalização está fazendo de nós?* Rio de Janeiro: Record, 2003.
- GIDDENS, A. *Estado-nação e violência*. São Paulo: EdUSP, 2008.
- GUATTARI, F. *Revolução molecular*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade*. São Paulo: Elefante, 2017.
- HOOKS, Bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

IBÁÑEZ, L. C. *Compromiso y ciencia social: el ejemplo de Ignacio Martín-Baró*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid, 1998.

KILOMBA, Grada. *Memórias de uma plantação. Episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KORYBKO, A. *Guerras híbridas. Das revoluções coloridas aos golpes*. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

Martín-Baró, Ignacio. Guerra y salud mental. *Estudios Centroamericanos*, 39(429-30),503-514, 1984.

MARTÍN-BARÓ, I. *Crítica e libertação na psicologia* (F. Lacerda Jr., Trad.). Petrópolis: Vozes, 2017.

MBEMBE, Achille. *Necropolítica. Biopoder, Soberania, Estado de Exceção, Política da Morte*. São Paulo: N-1, 2019.

NIETZSCHE, F. *Além do bem e do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

NUNES, R. *Do transe à vertigem. Ensaios sobre bolsonarismo e um mundo em transição*. São Paulo: UBU, 2022.

SCHUCMAN, Lia V. Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”: Raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

WOOLF, V. *As mulheres devem chorar... ou se unir contra a guerra. Patriarcado e militarismos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

EDUCACIÓN SIN ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: NUEVOS CAMINOS DE APRENDIZAJE QUE GENERAN ESPERANZA

Erwin Fabián García

Juan Carlos Mojica

Jeffer Chaparro Mendivelso

PUNTOS DE PARTIDA

El aporte que aquí se presenta describe los enfoques conceptuales y teóricos más relevantes de la educación sin escolaridad obligatoria, caracterizando experiencias concretas y presentando los retos inmediatos de estos procesos. Si cada día hay más evidencias de que la educación obligatoria limita la creatividad, la iniciativa de los individuos, sus dones y talentos, entonces ¿por qué no promover la educación sin escolaridad obligatoria y fortalecer los aprendizajes autoorganizados colaborativos y comunitarios? ¿Qué pasaría si para educarse no fueran obligatorias las clases parceladas, los currículos preestablecidos y las evaluaciones? ¿Qué características debería tener el o la docente que acompaña un proceso de educación desescolarizada? Las respuestas a estas y otras preguntas que se abordan en el texto pasan por concebir el aprendizaje ligado al contexto, basado en proyectos y problemas, al igual que aprendizajes que reconocen la importancia de los territorios, las comunidades de aprendizaje y de afecto.

Más allá de los saberes disciplinares, se resaltan los vínculos reales de amistad, entusiasmo y el deseo de saber de ciudadanías en proceso de emancipación. Todos estos aspectos convergen en la idea de transdisciplinariedad y diálogo intergeneracional que no limita los avances en los aprendizajes a etapas del desarrollo ni a la adquisición lineal de saberes acumulados.

El documento está organizado en once secciones. La primera trata el asunto de la educación como escolaridad obligatoria, seguido por el abordaje de sus dimensiones, para proseguir con las críticas que se le han hecho. La cuarta sección se centra las formas de aprendizaje autoorganizado y colaborativo, para continuar luego con algunos casos de jóvenes y personas que han participado de estas posibilidades. La sexta parte aborda el paso de la enseñanza hacia los aprendizajes, seguido de la relevancia de la persuasión en la no obligatoriedad. Se prosigue en el octavo segmento con el asunto de las constelaciones de saberes y luego se abre paso a las comunidades de aprendizaje. El punto diez aborda la

relevancia del aprendizaje por proyectos, para proseguir con algunas reflexiones sobre el papel de las tecnologías digitales en estos asuntos. El texto cierra con algunas consideraciones finales que apuntan a que el trabajo en estos asuntos es complejo, pero posible, sin perder de vista grandes preguntas e interrogantes para los cuales hay que generar nuevas investigaciones, indagaciones y reflexiones, donde las tensiones entre lo humano y lo hiper-tecnológico afloran.

LA EDUCACIÓN COMO ESCOLARIDAD OBLIGATORIA: PROCESO EN EVOLUCIÓN

La historia de la educación es la historia de los hombres y las mujeres que han criado a sus hijos. Es la historia de la cultura que labra los saberes y técnicas para heredar a las generaciones venideras una o varias maneras del buen vivir, de la vida buena. Si no existiera la escuela, existirían las prácticas sociales que se transmiten, implícitas, de padres a hijos, del artesano a su aprendiz, del médico a su asistente, siempre en contextos prácticos de experiencias colaborativas. Con raras excepciones, los humanos siempre aprendemos en grupos, colaborando o participando de actividades cotidianas.

Aprender es una condición básica de todo ser vivo. Unos lo hacen por su propia dinámica interna transmitida a través de los genes de sus progenitores; otros, los humanos, además lo hacemos bajo la orientación de padres y cuidadores. Desde la antigüedad más conocida en Occidente, las prácticas de crianza y los grupos de colaboración en la pesca, la caza y el cultivo, fueron los medios para *educar* a las nuevas generaciones. Se transmitía el saber y el saber-hacer. Se repetían formas de actuar y de reaccionar, de comer y dormir, de asearse y de orar o meditar. La humanidad se ha mantenido y progresado sobre la base de la transmisión de saberes y prácticas a las nuevas generaciones. En ese proceso histórico, la educación pública es una muy reciente invención.

Los sistemas educativos, tal y como los conocemos hoy en día, se originaron hace un poco más de 150 años. Su contexto de emergencia está bien definido: la época de las revoluciones burguesas, tanto políticas como sociales e industriales, impulsó la necesidad de contar con mano de obra calificada para atender las exigencias del mercado y con sujetos alfabetizados que, además de ejercer su derecho al voto en las elecciones, fueran capaces de leer los comentarios políticos en boletines, revistas mensuales y en los primeros ejemplares de la naciente prensa escrita (HOBSEBAWM, 2007; HABERMAS, 1991). La educación, que hasta finales del siglo XVII era una opción exclusiva de nobles, burgueses acomodados y clérigos, es decir las élites, se abrió a sectores de la población que para vivir no necesitaban leer, ni escribir, ni sumar, restar o multiplicar. El novedoso servicio público educativo se creó casi a imagen y

semejanza de las primeras fábricas: se dividieron las escuelas en salones, se clasificaron a los estudiantes por edad, se separaron por horarios las diferentes asignaturas, se perfeccionaron los mobiliarios, se otorgaron los primeros títulos, se definió la manera de enseñar y aprender (ROBINSON, 2020; GARCÍA, 2020). Ese sistema, creado a mediados del siglo XIX, ha perdurado hasta nuestros días con muy pocos cambios en su estructura. La educación pública, especialmente en los países no industrializados o emergentes, sigue teniendo todavía ese viejo enfoque creado para las necesidades de las primeras sociedades industriales. Resumiendo, la educación pública se constituyó desde un comienzo ligada a un lugar (escuela), unas aulas compartidas (por edades), unas normas (formas de actuar y ser), unos saberes (los de las disciplinas científicas). La educación, como la vivimos y ejercemos hoy, es una educación *escolarizada*.

LAS DIMENSIONES DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

En los últimos dos siglos la escuela pública ha sido el centro de la reproducción cultural de las sociedades occidentales, y el reflejo de sus estructuras y necesidades. Inmersa en el ideal de progreso, fruto de la ilustración europea, de la modernidad, la escuela se constituyó primero en una estrategia social de ascenso de clase y en la posibilidad de adquirir habilidades básicas de lectura, escritura y pensamiento numérico. Las formas de organización escolar se fueron construyendo sobre las viejas pautas sociales de patriarcado, religiosidad y dominación, propias de la organización política de los nacientes Estados modernos. Sobre esta base, el control del conocimiento que se impartía se hizo perentorio (DE PUELLES, 2002).

El currículo, el conjunto de conocimientos a enseñar y aprender, tomó la delantera en esa expedición social sin precedentes. Junto a esta exigencia de un acervo de saber susceptible de transmitirse, y de aprenderse, se creó la distinción por edades y géneros, los tiempos serios y de descanso, la evaluación y, sobre todo, la entrega de diplomas. La escuela se tornó entonces un lugar de disciplina, sometimiento y castigo. “La letra con sangre entra” se convirtió en mantra para normalizar a quienes no cabían en este entramado de relaciones de poder, a los disidentes y anormales, a los perezosos y despistados, a los inquietos y preguntones.

Currículo, disciplina, distribución por sexo (hombres por un lado y mujeres por otro), rigurosidad, horarios, evaluación y diplomas son las dimensiones centrales de la naciente educación pública. Esta ha sido la estrategia que soporta la escolaridad que pronto se volvió *escolaridad obligatoria*, una exigencia para todo nuevo ciudadano que se integraba a la vida social. Como describiremos más adelante, la escolaridad obligatoria implica una verticalidad en la transmisión del conocimiento, las relaciones profesor-alumno y entre los alumnos;

además, esa verticalidad canaliza relaciones autoritarias que se despliegan por edades y conocimientos. Los dos actores principales de esa nueva estructura de aprendizajes serán el profesor y el alumno, ambos actuando sobre el hábitat natural del aula o salón de clase.

LAS CRÍTICAS A LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA

Cada vez hay más estudios y evidencias que demuestran que los niños, niñas y jóvenes a los que se les permite aprender sin escolaridad obligatoria, en procesos de aprendizaje autoorganizado colaborativo, logran los conocimientos necesarios para construir proyectos de vida con verdadero bien-estar y sentido (ESTEVA, 2015; GRAY, 2014; HOLT, 2014; LIEDLOFF, 2009). Uno de los pioneros en cuestionar la educación tradicional fue John Holt, quien en sus trabajos *Cómo aprenden los niños* (2014) y *Cómo fracasan los niños* (1995) describe las diversas formas en que la escolaridad obligatoria fomenta la competencia y la ansiedad. Los niños y niñas fracasan por el miedo que sienten a ser castigados y humillados. Holt analiza las maneras en que los adultos, madres, padres y profesores, con sus prácticas impositivas permanentes, destruyen frecuentemente las innatas y extraordinarias capacidades de aprendizaje.

Iván Illich, otra de las figuras pioneras del análisis crítico a las instituciones, afirma que la institución educativa destruye las capacidades innatas de aprender que tienen los sujetos en sus relaciones comunitarias cotidianas para construir conocimiento a partir de sus problemas reales y concretos, de acuerdo a sus necesidades. Illich insiste en que los establecimientos educativos, por medio de la escolarización obligatoria, reproducen la idea respecto a que para lograr el desarrollo y el progreso es indispensable alcanzar la mayor cobertura posible en los sistemas educativos. Además, mediante la escolarización se logra de forma efectiva mantener la relación con el conocimiento de manera fragmentada, en asignaturas y disciplinas, que otorgan títulos profesionales como requisito indispensable para continuar el aparente camino del progreso. Demuestra, con diversas evidencias, que las comunidades de artesanos, campesinas e indígenas, donde ha sido impuesta la escolaridad obligatoria, han deteriorado cada vez más sus condiciones de vida y tienen menos bienestar. El caso de América Latina, y otras regiones del planeta calificadas de subdesarrolladas, es para este autor un ejemplo más de la búsqueda infructuosa de la educación universal (ILLICH, 1974).

Seymour Papert describe en su análisis las diferencias fundamentales entre enseñar (instruccionismo) y aprender (construccionismo); plantea que un mejor aprendizaje no saldrá de encontrar nuevas y superiores formas de instruir para los maestros, sino de un enfoque diferente que da al que aprende mejores oportunidades para construir su saber. Insiste de

diversas maneras en que es indispensable tener presente la relación afectiva para permitir el aprendizaje autodirigido colaborativo de los niños y niñas, además de confiar en sus capacidades innatas para construir conocimiento a partir del que ellos y ellas ya tienen. Es reveladora la descripción detallada que hace de su proceso de construcción del conocimiento matemático, desde los dos años de edad, por su vinculación afectiva con los automóviles y sus partes, especialmente las cajas de velocidades y sus engranajes (PAPERT, 1981).

Sugata Mitra (2013) con su investigación del *Agujero en la pared*, en la India y otros países, demuestra que, en general, los infantes tienen las condiciones innatas para aprender de manera autoorganizada y colaborativa. Con una buena conexión a Internet, y a partir de preguntas que surgen de las verdaderas motivaciones intrínsecas de las personas participantes en el proceso, no se necesita la presencia y enseñanza permanente de un profesor o profesora; los niños logran hacer las búsquedas necesarias en la Red para construir el conocimiento que les interesa. Jean Liedloff en su trabajo *El concepto del Continuum* (2009) describe las características de crianza, aprendizaje, socialización y trabajo que suceden de manera simultánea y cotidiana en una comunidad indígena. Los niños, las niñas y los jóvenes construyen el conocimiento a partir de las necesidades concretas del territorio que habitan y de la experiencia de la vida diaria; en conexión permanente, no interrumpida, con sus madres, padres y demás adultos de la comunidad, todos son responsables de su cuidado.

Por su parte, Pedro García Olivo, en su trabajo sobre *Antipedagogía* (2020), hace un robusto análisis crítico sobre la educación escolarizada obligatoria; describe las pedagogías como procesos efectivos para someter y adoctrinar a los niños, niñas, jóvenes y demás personas vinculadas al sistema educativo, para que sean funcionales al capitalismo. Considera que todas las pedagogías, las negras, grises y blancas, tienen propósito similar y lo cumplen (GARCÍA, 2014).

En otra perspectiva, Peter Gray en sus investigaciones sobre *juego libre* presenta las relaciones directas que hay entre la pérdida de capacidad creativa, cooperación, solidaridad, construcción y cumplimiento de reglas, con la reducción rápida del juego libre en los niños y niñas, desde hace más de 50 años (GRAY, 2015). El juego libre es el juego que surge de la verdadera iniciativa de los niños y niñas, no tiene reglas preestablecidas ni permanentes limitaciones de tiempo y espacio impuestas por adultos; no es dirigido, ni controlado por esas otras personas, no se utiliza como chantaje para que los niñas y niños cumplan obligaciones impuestas por los adultos (GRAY, 2014).

Rodrigañez demuestra en sus trabajos que la palabra “límites” es usada como un eufemismo para continuar ejerciendo las prácticas autoritarias con los niños y niñas por parte

de las personas adultas, madres, padres, otros familiares y profesores. Esas prácticas se reproducen por largas tradiciones de agudas carencias afectivas desde la niñez de esas personas adultas, la represión del deseo materno por parte de las madres y la dominación social hegemónica del patriarcado y matriarcado:

La verdad simple y sencilla es que amar es complacer al ser amado, y si yo deseo complacer los deseos de los seres que amo, y si los seres que me aman desean complacer mis deseos, las órdenes carecen de sentido. El sistema libidinal es el sistema de relación humano normal, que para eso existe. Las órdenes y la obediencia pertenecen a un sistema jerárquico artificial (2017, p. 1).

Por su parte Gustavo Esteva, en su trabajo sobre alternativas a la educación, describe los efectos negativos que tiene el imponer a los jóvenes la escolaridad obligatoria, los daños que se generan al alejarlos de sus verdaderos intereses por el aprendizaje, de los que surgen de manera permanente por las necesidades, preguntas y problemas en sus territorios y comunidades. Demuestra por medio de las experiencias en la Universidad de la Tierra de Oaxaca, que al darle la oportunidad a los jóvenes de aprender de acuerdo a sus verdaderos intereses, las necesidades de sus comunidades y territorios, ellos logran una vida personal, familiar, comunitaria y territorial con real bien-estar (ESTEVA, 2015).

LAS FORMAS DEL APRENDIZAJE AUTOORGANIZADO COLABORATIVO: DESESCOLARIZAR LA EDUCACIÓN PARA EL BIEN-ESTAR

La desescolarización implica recorrer caminos alternos a la lógica del desarrollo, progreso y éxito. Favorecer que los seres humanos en relación directa y cotidiana con sus comunidades ejerzan las autonomías y libertades para la construcción de sus vidas. Que su salud, aprendizaje, justicia, infraestructura física y movilidad no sean definidas y obstruidas por las instituciones estatales y del mercado capitalista; que estas necesidades se gestionan y resuelven de manera solidaria en comunidad. Es aprender conocimientos que permitan tener prácticas de autocuidado y cuidado con las demás personas de manera permanente, diaria. No entregar sus vidas a las lógicas hegemónicas del trabajo capitalista y de las tramas de poder ocultas.

Para que lo anterior suceda es necesario permitir los procesos de educación sin escolaridad obligatoria y adultocéntrica, donde los niños, las niñas y los jóvenes aprendan de acuerdo a sus verdaderas motivaciones intrínsecas, iniciativas, necesidades concretas de conocimientos para resolver preguntas o problemas que realmente les interesen. Aquí se podría plantear que los establecimientos educativos, los colegios y las universidades, los acompañan

en estos procesos transdisciplinarios e intergeneracionales, sin obligarlos a horarios, currículos, tareas, evaluaciones, asignaturas y similares.

Los aprendizajes autoorganizados colaborativos (AAC) son los procesos en que los niños, niñas, jóvenes y demás personas pueden buscar el conocimiento científico, social, cultural, tecnológico, técnico y artesanal, a partir de sus verdaderas motivaciones intrínsecas, entusiasmos, necesidades concretas de conocimiento, guiados por sus reales preguntas y problemas, en interrelación colectiva y colaborativa con diversas personas y otros seres vivos, incluyendo a los profesores y profesoras, de manera intergeneracional y transdisciplinar. Estos procesos suceden en diversos lugares, comunidades, territorios urbanos y rurales, incluyendo las instalaciones de los establecimientos educativos. Los AAC se alejan de la asistencia obligatoria, del currículo y las asignaturas obligatorias, las tareas, las evaluaciones y del sometimiento a la enseñanza obligatoria (ZANETTI, 2020).

Los AAC contribuyen de manera efectiva a identificar y sanar daños que han generado las prácticas de maltrato vividas por muchos sujetos. Al acompañarlos a revisar de manera concreta, detallada, amorosa y crítica sus trayectorias de aprendizaje y de vida, les permite entender los efectos negativos que han generado esas situaciones de maltrato, cómo estas pueden haber sido normalizadas por ellos mismos y las maneras que se reproducen en los diversos contextos sociales y territoriales. Lo anterior potencia aprendizajes indispensables para hacer de las prácticas del autocuidado y el cuidado de las otras personas comportamientos habituales, lo que transforma una de las causas estructurales de la violencia.

ALGUNOS CASOS EJEMPLARES DE PERSONAS CON TRAYECTORIAS DE APRENDIZAJE AUTOORGANIZADO COLABORATIVO Y EDUCACIÓN AUTODIRIGIDA

En el transcurso del devenir de la humanidad ha habido muchas personas que han establecido relaciones autónomas con el aprendizaje (IBÁÑEZ, 2020). En general, a este fenómeno se le ha denominado autodidactismo, y está completamente enquistado en las distintas formas de autoorganización del aprendizaje. Por ello se podría señalar que este fenómeno no es del todo nuevo. No obstante, en la actualidad sí existen algunos elementos novedosos, en especial los vinculados al uso de las tecnologías digitales.

Entre los personajes destacados por su lógica autodidacta en distintos campos del conocimiento se encuentran: Leonardo Da Vinci, Jorge Luís Borges, Hermann Hesse, José Saramago, William Blake, Julio Cortázar, Mark Twain, Ernest Hemingway, Alan Moore, Frida Kahlo, Luis Buñuel, Orson Welles, Stanley Kubrick, Woody Allen, Roman Polanski, Quentin

Tarantino, Christopher Nolan, James Cameron, Steven Spielberg, Le Corbusier (Charles-Édouard Jeanneret), Thomas Alva Edison, Nikola Tesla, Henry Ford, Charles Darwin, Galileo Galilei, Jane Jacobs, Karl Marx, Malcolm X, Julian Assange, Agatha Christie, Francis Bacon, Walt Disney, Frank Zappa, Gabriel García Márquez y Fernando Vallejo¹⁵².

Sin perder de vista el panorama anterior, en los últimos 30 años aproximadamente se ha evidenciado, a través de experiencias concretas, cómo personas y procesos organizativos se alejan, en diversas gradualidades, de la escolaridad obligatoria. Estos procesos son ejemplos de los Modelos de Aprendizaje Autoorganizado Colaborativo (AAC) y Educación Autodirigida (EA) en diferentes escalas. En *YouTube* se han hecho populares los casos de Mateo Hernández (2020), Sophie Defauw (2017), Logan Laplante (2013), Tane Da Souza (2020), André Stern (2019) y José Zuleta Ortiz (2020), entre muchos otros. Estas experiencias están siendo cada vez más documentadas, pero el sistema educativo convencional se resiste a estudiar, debatir e incorporar en sus modelos de política pública educativa los logros alcanzados. El mapeo de experiencias educativas no convencionales que ha venido haciendo la *Red de Formas de Aprendizaje Disidentes, Pedagogías Críticas y Prácticas Educativas Alternativas*, tiene documentadas 1355 experiencias de educación alternativas a la escolaridad obligatoria, en diversos lugares del mundo. Esta red de trabajo tiene énfasis en el mapeo de procesos y experiencias en América Latina y España (REEVO, 2023).

Tane Da Souza (2020) en Salta, Argentina, no fue a la escolaridad obligatoria antes de la universidad y luego obtuvo sin dificultades un título universitario en física. Su proceso demuestra cómo la disciplina que surge de las propias motivaciones intrínsecas y entusiasmo es suficiente para mantener la dedicación y concentración en el aprendizaje, la construcción de conocimiento importante para vivir realmente bien. Su socialización realmente diversa con más niños, niñas, jóvenes y otras personas, como sucede en los procesos de muchas otras personas que aprenden sin escolaridad obligatoria, se da en las diversas actividades a las que asisten de manera frecuente, visitan bibliotecas, se vinculan a procesos deportivos, van a espacios de formación artística y además reciben ayuda para el aprendizaje de contenidos específicos de profesores vinculados a la escolaridad obligatoria, quienes realizan actividades de enseñanza no convencional. Además, en esta experiencia queda también demostrado que las habilidades

¹⁵² Listado de elaboración propia a partir de múltiples fuentes.

para la solidaridad y la ciudadanía se potencian en los procesos de aprendizaje autoorganizado colaborativo y educación autodirigida (Da Souza, 2020).

Sophie Defauw (2017) describe una de las modalidades de la educación sin escolaridad obligatoria, el *homeschooling* o escuela en casa. Durante su viaje en carro por varios países de Centroamérica y México en familia descubrieron que podía aprender de acuerdo a las diversas experiencias cotidianas que ofrece la vida, sin necesidad de estar obligada a ir a un colegio. Con la ayuda de su madre y padre podía aprender los temas considerados importantes en el colegio. Entendieron que también podían hacerlo juntándose con otras familias para hacer proceso colectivo y colaborativo de aprendizaje, al mismo tiempo que construyen el conocimiento de manera intergeneracional y transdisciplinar de acuerdo a sus verdaderos intereses por adquirir conocimiento, que llevan a la práctica de manera permanente. Resalta la necesidad de seguir creando los mecanismos formales para validar los aprendizajes sin escolaridad obligatoria de tal manera que estos niños, niñas, jóvenes y más personas puedan vincularse al sistema educativo convencional cuando lo deseen.

José Zuleta Ortiz (2020) analiza su proceso de educación sin escolaridad obligatoria impuesto por el padre, incluyendo las dificultades agudas que emergieron por esas prácticas autoritarias, la ausencia prolongada de la madre y las carencias afectivas generadas. En este relato se evidencia de manera explícita la mayor relevancia que tienen los vínculos de verdadero cuidado y afecto en los procesos de aprendizaje, la importancia de respetar las motivaciones intrínsecas y los entusiasmos de los niños, niñas y jóvenes para la búsqueda del conocimiento. Cuando son vulneradas esas condiciones, los efectos negativos surgen, abocando a las personas por recorridos que pueden vulnerar aún más su integridad. También describe las posibilidades de aprendizaje autoorganizado colaborativo que surgieron en diversos contextos y con muy diferentes personas, las maneras en que logró aprovecharlas, y cómo esas experiencias han sido fundamentales para vivir su vida, que considera bastante satisfactoria.

En estas experiencias personales y colectivas se evidencia de manera específica el aprendizaje de ciencias, artes, matemáticas, tecnologías y otros diversos conocimientos, sin escolaridad obligatoria, donde se les permite a los sujetos aprender de acuerdo a sus verdaderas motivaciones intrínsecas, iniciativas y necesidades concretas de conocimientos a partir de preguntas y problemas reales de su vida particular y comunitaria. Esto sucede mediante relaciones intergeneracionales permanentes, sin segregación etaria, en las que las prácticas del cuidado y el afecto son requisito fundamental. Se construye el conocimiento de manera transdisciplinar, se alejan estos procesos de la fragmentación en asignaturas, disciplinas y currículum. Tampoco hay horarios, evaluaciones y tareas obligatorias. Las personas que

recorren estas trayectorias de aprendizaje evidencian capacidades concretas para vivir procesos de vida con verdadero bien-estar, como lo demuestran los trabajos acá referenciados.

DE LA ENSEÑANZA A LOS APRENDIZAJES: EL CAMBIO DE PERSPECTIVA DE LO EDUCATIVO

La discusión en torno a los saberes escolares como una introducción a los saberes científicos deja de ser relevante en la perspectiva de una educación sin escolaridad obligatoria. La lógica epistemológica determinista de unas disciplinas académicas “duras” y “hegemónicas” frente a otras disciplinas “blandas” y “dependientes”, entre ciencias básicas empírico-analíticas y ciencias sociales histórico hermenéuticas, ha cedido terreno con los avances de los estudios de ciencia, tecnología y sociedad (CTS) (ALONSO, AYESTARÁN Y URSÚA, 1996) y con la aceptación, cada vez más generalizada, de la teoría de los paradigmas científicos de Thomas Kuhn (1996). Las disciplinas científicas requieren de grandes flujos de información que cada vez se hacen más interdependientes. Las informaciones de las que se nutre el desarrollo de los aprendizajes no sólo se gestionan en las reuniones de investigadores y en laboratorios de expertos, sino que también beben y se alimentan de los saberes sociales decantados y modificados en prácticas autoorganizadas de aprendizajes.

Los avances tecnológicos ya no tienen su origen exclusivo en institutos y universidades de larga tradición académica y/o experimental. Muchas innovaciones tecnológicas que han cambiado el mundo en el siglo XXI surgieron de procesos individuales o de pequeños grupos de amigos y pares profesionales en garajes de casas de familia. El saber difundido en red permite que miles de personas puedan dedicar tiempo y esfuerzo a solucionar problemas. Los *chat-room* y las comunidades y grupos de las redes sociales multiplican las percepciones de los consumidores-ciudadanos, al tiempo que habilitan oportunidades y reconocen creaciones que circulan inicialmente “libres” en la Red. De esta posibilidad de construir conocimientos nuevos, fuera de la actividad académica e institucional, surgió el concepto de *inteligencia colectiva* que Pierre Levy puso a circular a finales de los años 90. La inteligencia colectiva está “repartida en todas partes, valorizada constantemente, coordinada en tiempo real, que conduce a una movilización efectiva de competencias”, su finalidad no es el logro ni el éxito individual; por el contrario, “el objetivo de la inteligencia colectiva es el reconocimiento y el enriquecimiento mutuo de las personas, y no el culto de comunidades fetichizadas o hipostasiadas” (LEVY, 2004, p. 20).

De esta manera, los saberes acumulados están cada vez más expuestos a la crítica y al cambio, a la innovación y experimentación. Las experiencias de trabajo colaborativo permiten

ver qué tanto puede gestionarse el tiempo de aprendizaje de una habilidad o competencia, además de la manera en que se puede aprender y desempeñar con base en enlaces permanentes o “tutoriales”. El aprendizaje autodirigido se instala en la cotidianidad.

LA PERSUASIÓN COMO ELEMENTO CENTRAL DE LA NO OBLIGATORIEDAD: HACIA LA LIBERTAD EN EL APRENDIZAJE

Lo más habitual no siempre es lo más normal. Muchas veces lo que llamamos normal ha sido normalizado luego de décadas de “hacer siempre las mismas cosas”. Imaginemos por un momento la vida de un niño en una pequeña ciudad a mediados del siglo XIX. El bullicio de la calle, los adultos en sus prácticas, el niño deambulando por ese mundo de personas, cosas y actividades. Hagamos un desplazamiento temporal y pasemos las páginas de la historia: un niño de la misma edad, cien años después, en un establecimiento educativo esperando que suene el timbre para entrar a clase; su cotidianidad se ha transformado en un suena el timbre, empieza otra clase; suena el timbre acaba la clase. Lo que era multiplicidad, juego, descubrimiento, pereza, cotidianidad de término medio a mediados del siglo XIX, se ha transformado en regularidad de término medio de la escuela tradicional un siglo después. La escuela transformó el mundo en un mundo enmarcado, referenciado, formateado, donde lo especial y fuera de lugar deja de acontecer o es extremadamente raro.

El sistema educativo convencional, con la escolaridad obligatoria, estimula la rivalidad y la competencia, cada vez más exacerbada, entre las personas que participan en estos procesos. Se reproduce la creencia respecto a que entre las relaciones de las personas la competencia es una práctica natural; se estimula la rivalidad entre los estudiantes, profesores y administrativos que buscan ganarle a los otros para lograr para sí las mejores calificaciones en las diversas formas de evaluación, que son parte de la lógica de premios y castigos presente de manera permanente en las prácticas adultocéntricas y autoritarias. Los deseos innatos humanos del buen vivir, y la cooperación con los otros para lograrlo, son reemplazados por la supuesta necesidad de derrotar a los otros para poder salvarse. Existen numerosos trabajos de investigación científica que demuestran que lo innato y natural de los organismos vivos es la cooperación para buscar su bienandanza prolongada; sólo en las situaciones donde algunos individuos quieren acumular más recursos, emergen acciones de rivalidad para controlar esos excesos, para regresar a los estados de equilibrio en esas poblaciones para generar bien-estar común. En los procesos de aprendizaje autoorganizado colaborativo emerge el deseo innato principal de los niños y las niñas para generar relaciones de cooperación que permitan lograr el beneficio colectivo. Los trabajos de investigación de Peter Gray sobre el juego libre, que no es lo mismo

que juego dirigido por adultos o reglado, demuestran esas características en esos procesos de aprendizaje sin escolaridad obligatoria (2014).

Las investigaciones sobre juego libre son referentes de la mayor relevancia para entender la necesidad urgente de respetar y acompañar las verdaderas motivaciones intrínsecas, los entusiasmos y las necesidades concretas de conocimiento para resolver preguntas y problemas reales de los niños y las niñas. Estas investigaciones demuestran la relación directa que hay entre el crecimiento de las capacidades innatas de creatividad, comunicación, solidaridad y pensamiento crítico en los sujetos infantiles cuando se les deja jugar de manera verdaderamente libre; estas capacidades son asumidas como competencias. El juego dirigido por adultos, previamente reglado o con intenciones de enseñanza no es juego libre. Cuando se insiste en la necesidad de intensificar las prácticas escolares de la enseñanza obligatoria la educación en estas cuatro competencias, es indispensable preguntarse qué ha generado el marchitamiento de esas capacidades innatas en los niños y niñas (ROBINSON, 2006, 2012, 2018, 2020). Las investigaciones sobre juego libre demuestran que la reducción cada vez mayor, desde hace 50 años, del juego libre ha sido una de las causas principales para ese marchitamiento. También los estudios críticos sobre las prácticas adultocéntricas demuestran que esas maneras autoritarias de relacionarse con las niñas y los niños averían las cuatro competencias básicas. Los trabajos sobre los efectos negativos de la escolaridad obligatoria, a la que están sometidos la mayoría de los sujetos desde el preescolar, o colegio de infantes, plantean igualmente que las deterioran de manera aguda.

Al cuidar y potenciar las capacidades innatas de todas las niñas y los niños, en cuanto a la creatividad, la comunicación, la cooperación, la iniciativa y el pensamiento crítico, y permitir que el aprendizaje sea orientado por las verdaderas motivaciones intrínsecas, entusiasmos y necesidades concretas de conocimiento para resolver problemas y preguntas reales de las y los estudiantes y sus contextos sociales, el proceso educativo deja de ser impuesto y dirigido por los profesores y profesoras, pasa a ser una dinámica de construcción permanente de comunidades de aprendizaje colaborativo, transdisciplinar e intergeneracional, vinculada directamente con el territorio y las realidades culturales y económicas donde están ubicadas las instituciones educativas. De esta manera los maestros y maestras son acompañantes para el aprendizaje de conocimientos que buscan atender y solucionar las preguntas y los problemas reales de los sujetos, se dejan las acciones de imposición, de control y sancionatorias acostumbradas en los procesos educativos convencionales. Las prácticas adultocéntricas y autoritarias se entienden como nocivas, se estimula y visibilizan las alertas sobre situaciones donde pueden suceder esas prácticas, para detenerlas y procurar excluirlas de

los contextos educativos y generar acciones de reparación y sanación para los efectos negativos causados.

DE LA ENSEÑANZA AL APRENDIZAJE: CONSTELACIONES DE SABERES Y CORE CURRÍCULUM

La escolaridad obligatoria ha explorado diversos caminos para lograr los aprendizajes de los estudiantes. Hay muchas maneras de corregir las prácticas adultocéntricas y autoritarias que reproducimos en los espacios de aprendizaje desde temprana edad hasta el último día de clase, incluso en la vejez. Sin duda, hay muchas vías y caminos para transmitir los valores aprendidos de la cultura local a los que vienen más atrás, y que están constantemente a merced de la cultura global. Sin embargo, la naturalidad con la que asumimos los roles de estudiante-docente-estudiante nos dificulta ver las prácticas de manipulación y adoctrinamiento que se esconden detrás de lo que consideramos normal.

Es más, uno de los engaños más frecuentes de esta perspectiva del aprendizaje, que podemos llamar “enfoque educativo”, es el creer que en cada encuentro de saber hay solamente dos actores con labores completamente distintas: uno, el estudiante que aprende, otro, el docente que enseña. Por más esfuerzos que se han hecho por cambiar esta estructura de poder no se ha logrado convencer a los agentes involucrados que aprender es, sobre todo, un “acto de libertad” que involucra a otros agentes, humanos y dispositivos técnicos, que fungen como mediadores de las actividades de aprendizaje.

Cuando los decisores de las políticas, los administradores, los profesores, incluso la mayoría de los estudiantes y los padres de familia, usan los conceptos “educación” “docente”, “alumno”, “aprendizaje”, no se fijan que los significados implícitos guían, a priori, sus interpretaciones del fenómeno que intentan describir. Están tan domesticados que lo que saben guía ciegamente, sin cuestionamiento, su búsqueda de lo que no saben. Romper con esta estructura descriptiva e interpretativa que se ha fijado en el lenguaje acerca de lo que hemos venido llamando encuentro de saber o encuentro de aprendizaje, implica desenmascarar y resignificar el más usado contenedor del discurso pedagógico, el recipiente conceptual enseñanza-aprendizaje.

Este constructo de saber pedagógico parte de un supuesto inobjetable: la educación es un proceso de formación en el que “quien no sabe”, el estudiante, aprende un saber acumulado, saber escolar o currículo, a través de acciones y actividades que dirige “el que sabe”, el docente. A este tipo de educación se le denomina el “orden explicador” (RANCIERE, 2003, p. 7-9). Este proceso de aprendizaje supone que los actores juegan papeles ya establecidos en el rol de

docente o enseñante y estudiante o aprendiz. La lógica vertical y autoritaria (hay una autoridad establecida: el maestro; hay un saber aceptado: el currículo) de esta representación social del aprendizaje deja ver rápidamente una ya caduca concepción de la educación orientada a la *habilidad académica* (ROBINSON, 2020). Ranciere describe esta situación de la siguiente manera:

Explicar alguna cosa a alguien, es primero demostrarle que no puede comprenderla por sí mismo. Antes de ser el acto del pedagogo, la explicación es el mito de la pedagogía, la parábola de un mundo dividido en espíritus sabios y espíritus ignorantes, espíritus maduros e inmaduros, capaces e incapaces, inteligentes y estúpidos. La trampa del explicador consiste en este doble gesto inaugural. Por un lado, es él quien decreta el comienzo absoluto: sólo ahora va a comenzar el acto de aprender. Por otro lado, sobre todas las cosas que deben aprenderse, es él quien lanza ese velo de la ignorancia que luego se encargará de levantar (2003, p. 8).

Efectivamente, la educación tradicional está atada a una red de preconceptos no discutidos que siguen encauzando las actividades del espacio de encuentro de saber/aprendizaje. La polaridad enseñanza-aprendizaje, maestro/alumno, currículo/conocimiento común, se sostiene sobre ideas de lo educativo generadas colectivamente en un momento histórico determinado, en la muy reciente visión occidental de la reproducción cultural. En general las culturas han construido modos de aprender, modalidades de transmisión del saber, que han perdurado o se han perdido en el tiempo histórico. Como herederos de la cultura occidental, los países emergentes de este lado del océano Atlántico acabamos por incorporar a nuestras prácticas cotidianas las formas regulares de las escuelas o instituciones educativas.

COMUNIDADES DE APRENDIZAJE, COMUNIDADES DE AFECTO: ¿VIDA SIN SUFRIMIENTO Y PRÁCTICAS NO ADULTOCÉNTRICAS?

Cada vez hay más evidencias verificables, afortunadamente ya en documentos oficiales de universidades, donde se describe los niveles crecientes de sufrimiento de los estudiantes universitarios. Se empieza a aceptar que ese sufrimiento no se resuelve solo con programas de apoyo psicológico y actividades de las áreas de bienestar, deportivas y culturales; se dice que las causas principales de ese sufrimiento en el contexto de la institución educativa son las prácticas “pedagógicas” que realizan las y los profesores (QUITIÁN, 2022).

Muchas de estas personas en los roles de docencia universitaria, han recorrido trayectorias de vida - aprendizaje donde las prácticas adultocéntricas y autoritarias han sido una constante, se han acostumbrado a vivir en esos contextos, los reproducen de manera cotidiana

en la relación con las y los estudiantes de sus cursos. Es indispensable ayudar, ayudarnos, a profesores y profesoras a avanzar en procesos concretos de revisión amorosa y crítica de sus trayectorias de aprendizaje y de vida donde fueron normalizando la reproducción de esas prácticas de relacionamiento que generan sufrimiento.

Para que esto sea posible es necesario construir dinámicas permanentes de aprendizaje colectivo - colaborativo entre profesores, profesoras y estudiantes, donde los diálogos puedan ser realmente sinceros, que permita identificar las situaciones y características de esas prácticas nocivas. Lo anterior estimula la creación de *comunidades de aprendizaje transdisciplinarias e intergeneracionales* donde las prácticas del cuidado y afecto puedan ser una constante, lo que potencia el aprendizaje de conocimientos que contribuyen de manera efectiva en la construcción de proyectos de vida con verdadero bien-estar.

La escolaridad obligatoria reproduce de manera efectiva las prácticas adultocéntricas y autoritarias, todas las personas que hemos pasado por estos procesos, en mayor o menor escala, normalizamos ese tipo de relaciones; fuimos niños, niñas y jóvenes también sometidos y controlados por esas prácticas (VÁSQUEZ, 2021). En procesos educativos donde se construye el ambiente de proximidad afectiva y confianza, se logran realizar reflexiones prolongadas que exploran en detalle las trayectoria de vida y de aprendizaje de las personas adultas, muchas de ellas docentes, lo que permite que encuentren la causas, principalmente originadas desde sus familias, donde la desconfianza es la característica generalizada para relacionarse con los niños y las niñas, lo que va generando las condiciones necesarias para continuar reproduciendo las imposiciones de la escolaridad obligatoria.

Las personas que avanzan en esos procesos de reflexión amorosa crítica sobre sus trayectorias de vida y aprendizaje logran empezar a dar pasos concretos de ruptura con las prácticas adultocéntricas, lo que les permite descubrir caminos de acompañamiento para el aprendizaje que realmente potencian la búsqueda y apropiación del conocimiento, de manera individual y colectiva, lo que es indispensable para construir una nueva humanidad y un nuevo mundo.

CONSTRUIR APRENDIZAJES BASADOS EN PROBLEMAS Y PROYECTOS

Una preocupación permanente de las maestras y los maestros que inician procesos colectivos de aprendizaje autoorganizados recae sobre las necesidades y deseos de saber y conocer de los estudiantes. Distintos enfoques de reflexión en pedagogía, que convergen en lo que se ha dado en llamar “estilos de aprendizaje”, se sumergen en la búsqueda de “nuevos temas”, “nuevas formas de aprender”, “nuevas estrategias pedagógicas” para investigar y

motivar el aprendizaje en los alumnos. En el enfoque tradicional de la educación escolarizada obligatoria suele pensarse que el asunto del cambio educativo radica en la selección de temas, en la manera de presentarlos a los estudiantes y en la forma de evaluar anexa a esos procesos. Desde esta perspectiva es necesario tener “qué enseñar”, un currículo, pues es sobre esta base que se construye el saber escolar y se van logrando las metas educativas propuestas.

Para lograr los fines de la educación es necesario diseñar un currículo, realizar actividades de aprendizaje, evaluar los resultados y entregar un informe acumulado de logros y competencias desempeñadas. Aunque el lenguaje descriptivo de lo educativo no ha cambiado, su estructura sigue siendo centralizada, funcional y lineal (currículo + actividad + evaluación = aprendizaje; currículo + actividad + evaluación = aprendizaje). Pero los estudiantes que ingresan al sistema sí que han cambiado sus intereses, expectativas y conocimientos previos. Aquí está de nuevo la vieja controversia entre tradición y actualidad.

El aprendizaje por proyectos de investigación despliega el espacio pertinente para ver cómo esta vieja controversia, entre tradición e innovación, está en el centro del cambio educativo. Diseñar en pequeños grupos un proyecto de investigación es proyectar intervenciones organizadas sobre la realidad social o natural. El aprendizaje por proyectos tiene entre sus múltiples beneficios uno que resalta por su impacto en las motivaciones de los estudiantes (JURADO, 2022).

Cuando se diseña un proyecto se tienen en cuenta los intereses de los estudiantes; tan solo al plantear el tema o el problema de investigación aparece la emoción en quien escucha su solo enunciación. El problema de investigación resulta generador de emociones y preguntas, de deseo de saber. El proyecto, además, implica una complicidad muy parecida a la que tienen los investigadores en las películas de detectives. Hay complicidades y expectativas que se comparten de origen. En el diseño del proyecto el estudiante ya está participando en la acción de investigar, está anticipando sus intervenciones y tareas, las actividades en grupo, los materiales y dispositivos, entre otros. Un proyecto lanza una idea sobre el horizonte del asombro para navegar con las velas del conocimiento previo y de las expectativas de solución de problemas.

El aprendizaje por proyectos canaliza los intereses y las necesidades de los jóvenes. Pone en primer lugar su iniciativa y, con paciencia y astucia por parte del maestro acompañante, facilita y promueve las buenas relaciones entre los miembros del grupo y los docentes para alcanzar los objetivos. La cuestión de tacto para el docente estriba en ser capaz de reconocer los puntos de fuga en los que intereses diversos convergen y se proponen distintas actividades de solución. Proyectar sobre la realidad significa saber problematizar esa realidad; diseñar

estrategias de recolección de información implica saber escuchar y observar con atención y cuidado; llevar una bitácora de viaje, escribir notas, redactar informes, solicitar documentos, entre otros, son todas actividades de traducción que despiertan el interés y facilitan la inmersión y el enrolamiento de los estudiantes, docentes, padres y comunidad en general. El proyecto crea, en esencia, comunidades de aprendizaje que potencialmente pueden transformarse en comunidades de cuidado y actividades solidarias, que definen la identificación de los portavoces.

Las comunidades de aprendizaje no siempre han sido solidarias. Por lo general, la competencia individual y grupal ha prevalecido en las organizaciones educativas. La evaluación cuantitativa y cualitativa no ha podido desconectar esta idea de competencia muy usual en las ramas administrativas y profesionales.

EL IMPACTO DE LA VIRTUALIDAD Y DE LAS TECNOLOGÍAS DIGITALES EN LA EXPERIENCIA EDUCATIVA DE SUJETOS Y COMUNIDADES

La actual revolución comunicativa, centrada en las tecnologías digitales, está modificando de manera sustancial los procesos sociales y espaciales, lo cual incluye las relaciones productivas, las escalas de articulación, hasta las dinámicas educativas y las pautas de aprendizaje (CHAPARRO, 2017, p: 37-90). Es por ello que en la actualidad es posible referirse al autoaprendizaje colaborativo en red y a muchas y diversas variantes asociadas al uso de las tecnologías digitales en los procesos de aprendizaje por fuera de la escuela obligatoria, formal o informal.

Los saberes adquiridos en colaboración y de iniciativa propia de los aprendices perduran más en el tiempo que los saberes acumulados que se imparten en la escolaridad obligatoria. La razón para esta situación es relativamente sencilla: la mayor parte de lo que se aprende en la escolaridad obligatoria es impuesto, mientras que en los aprendizajes autoorganizados son elegidos, lo cual incluye el papel de las redes digitales. El aprendizaje autoorganizado colaborativo tiene la virtud de estar anclado en las motivaciones intrínsecas de los y las estudiantes.

La labor del docente queda relativizada, ya no es el *explicador* que caracterizaba Ranciere (2003). Más bien es una posición cualificada: ahora es el maestro ignorante que trabaja con sus alumnos para lograr saber. Si el saber acumulado ha dejado de ser el centro de la preocupación del proceso de aprendizaje y se ha convertido en un depósito de conocimientos a la mano para su uso y negociación en la cotidianidad, el poder del docente ya no reside en ser el único que sabe sobre el tema pues, podemos dar por hecho, en distintos niveles, que todos

los involucrados en el proceso saben del tema, cada cual a su manera, cada quien en su rol, cada persona en sus potencialidades y sus limitaciones.

Los docentes tienen ahora la labor de acompañar los aprendizajes y desempeños de sus alumnos alrededor de temas que ellos mismos han planteado. El saber es saber-hacer más que saber-saber, teórico y abstracto. A mayor actividad sobre las variables de un proceso de conocimiento, mayor será la versatilidad e interpretación que el estudiante hará de los valores, los principios, las normas y las reglas ligadas al corpus de ese conocimiento. Y, de manera conjunta, alimentará la apropiación comprensiva de las disciplinas científicas relacionadas.

Parte del cambio, paulatino pero potente, de la labor docente, tiene su raíz en la inmensa cantidad de información que poseen las redes digitales, de tal manera que una sola persona no puede manejar, ni digerir, tanta información, ya sea desde el punto de vista de los profesores como de los alumnos. Es más, la distinción entre docentes y estudiantes se vuelve turbia, pues si alguien auto-aprende de manera directa sin la mediación de otra persona, se puede saltar la tortura de tener al frente a un docente que limita y restringe la información a su manera. Algo similar podría ocurrir con un proceso de educación formal, a nivel de pregrado, Maestría o Doctorado; si alguien auto-aprende sin pasar por esta formalidad, ¿dónde quedan los currículos, los establecimientos educativos y las burocracias? Las posibilidades de los procesos de auto-aprendizaje en línea son muy potentes. Aunque evidentemente plantean riesgos y retos variados. Un mar de información no es sinónimo de una playa de conocimiento...

Las distintas formas de apropiación de las tecnologías digitales, que tomaron mucha fuerza luego del año 2000 y del Y2K, se amplificaron aún más luego de la pandemia asociada al Covid-19, pues la educación y el aprendizaje se virtualizaron de manera potente, pero sin discusiones profundas y consensos. Luego de la pandemia global la educación se virtualizó a las malas y de manera parcial. Ello ha derivado en serios problemas, incluyendo los asuntos familiares ligados al confinamiento obligatorio y a la fuerte improvisación, tanto en los sistemas educativos formales como en los procesos de aprendizaje en casa sin reflexión por parte de las familias y los hogares. Aún hay mucho camino por recorrer en cuanto a la relación entre el aprendizaje y los sistemas digitales, pues esta revolución tecno-científica-cultural apenas está en pañales (CHAPARRO, 2017).

Las discusiones más recientes respecto al rol de las tecnologías digitales en el aprendizaje, pasan indudablemente por el papel de la Inteligencia Artificial (IA) y, en general, por toda la discusión que ha planteado el lanzamiento del ChatGPT (OpenAI, 2023) y otras IA de acceso abierto. Entre los asuntos más relevantes se encuentran: el papel de los docentes en

la generación de instrucciones adecuadas en los procesos de enseñanza; el protagonismo de la investigación en la generación de nuevo conocimiento; el rol de la escritura en la reproducción de información; la confiabilidad del procesamiento informatizado de grandes volúmenes de datos; la necesidad de contar con profesores, docentes e instructores para ciertos procesos; el papel del sentido común en la creación de conocimiento; y los límites de las bases de datos para aterrizar aplicaciones a situaciones concretas, específicas y contextuales.

Además, surgen otras preguntas de corte ontológico: ¿es más confiable una máquina o un humano para manejar grandes volúmenes de datos?; ¿en poco tiempo no serán necesarios los docentes, profesores o instructores?; ¿las IA podrán acompañar mejor los métodos de autoaprendizaje?; ¿cuáles serán las fronteras de las IA en los procesos de auto-aprendizaje colaborativo en red?, ¿el centro del aprendizaje debe pasar por la necesidad de hacer buenas preguntas a las IA?

CONSIDERACIONES FINALES: ¿HACIA LA EDUCACIÓN SIN ESCOLARIDAD OBLIGATORIA BAJO LA SOMBRA DE LA HIPERTECNOLOGÍA?

Los nuevos tiempos son también nuevos espacios, lo cual genera potentes implicaciones para las formas en las que se realizan los actos educativos y se manifiestan los procesos de aprendizaje. En el mundo actual debemos no perder de vista fenómenos que hasta hace poco eran, tal vez, impensables.

Uno de los más potentes se relaciona con el profundo impacto de las tecnologías digitales, pues permiten tanto el auto-aprendizaje colaborativo, la libertad de aprendizaje, en una perspectiva más bien utópica, como también formas de alienación hiper-tecnológica, que incluso podrían derivar en nuevas formas de esclavismo y fascismo, desde puntos de vista de corte distópico. Por ello es muy relevante tomarse muy en serio el papel de estas tecnologías digitales. ¿Llegaremos a un punto en el que las Inteligencias Artificiales definirán los contenidos que los humanos debemos asumir como realidad?

Este abordaje, como uno más entre muchos estudios, evidencias y planteamientos, insiste en que las relaciones de cuidado y afecto son indispensables para potenciar los aprendizajes que permiten construir proyectos de vida con verdadero bien-estar. Para que esto sea posible es urgente adelantar programas permanentes de acompañamiento a las profesoras y los profesores de todos los niveles del sistema educativo, mediante procesos colaborativos, ojalá en el contexto de la construcción de comunidades de aprendizaje transdisciplinarias e intergeneracionales. Ello, además, con el propósito de revisar de manera específica sus trayectorias de aprendizaje para reflexionar sobre las características en que sucedieron, las

prácticas ausentes de afecto y cuidado, las razones para ser normalizadas y las formas en que se reproducen.

Lo anterior contribuye de manera efectiva para que las relaciones entre profesores, profesoras, padres de familia y estudiantes se transformen, para que las relaciones de cuidado y afecto sean las principales condiciones y características de los métodos educativos que suceden dentro y fuera de los establecimientos de formación. Los procesos de aprendizaje moldean gran parte de las conductas sociales y de los tejidos territoriales. Los aprendizajes delinean el devenir del mundo...

Queda claro que el camino es bastante intrincado. Aquí hemos esbozado algunos puntos que consideramos relevantes. Se abre un gran debate en términos de la necesidad de formas de aprendizaje más libres, potentes, sensibles y amorosas. Pero al mismo tiempo se erigen posibilidades de formación de grandes masas de población a partir de cursos virtuales y de profesores-robot impulsados por algoritmos muy potentes de IA, pero sin alma ni sensibilidad.

¿Es posible que las relaciones afectivas desaparezcan a causa del auge de las Inteligencias Artificiales? ¿Los humanos debemos renunciar a relaciones más potentes y respetuosas desde lo efectivo? ¿Qué tanto mediarán las tecnologías digitales los aprendizajes de los humanos? ¿Hay que ponerle límite al papel de los *bites* en la formación de las comunidades y los individuos? ¿Aprenderemos de la vida a partir de la vida? ¿Seremos capaces de generar aprendizajes para respetar a los humanos en libertad, cuidar a la naturaleza y proteger al planeta que nos permite vivir? ¿El Aceleracionismo fascista se instalará en la educación de manera inevitable?

¿Cuándo el aprendizaje será libre?

RECURSOS BIBLIOGRÁFICOS Y AUDIOVISUALES

ALONSO, A.; AYESTARÁN, I.; URSÚA, N. Para comprender ciencia, tecnología y sociedad. Estella (España): Verbo Divino, 1996, 310 p.

CHAPARRO, J. Un mundo digital. Territorio, segregación y control a inicios del siglo XXI. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2017, 358 p. Disponible en: https://drive.google.com/file/d/1uTz9Jiq4xBUVFEWnMZ1mrkJTNjnFQLKe/view?usp=share_link. Acceso: marzo de 2023.

DA SOUZA, T. Debemos repensar nuestro sistema educativo. San Bruno (California): YouTube, TEDx Rosario, 2020, 9 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-70AbYB9GFo>. Acceso: marzo de 2023.

DE PUELLEZ, M. Escolaridad obligatoria, comprensividad y atención a la diversidad (documento de trabajo). Granada: Universidad de Granada, 2002, 15 p. Disponible en: <https://www.ugr.es/~fjjrios/pce/media/3-PuellesComprensividad.pdf>. Acceso: marzo de 2023.

DEFAUW, S. Crecer sin escuela. San Bruno (California): YouTube, TEDxCancún, 2017, 11min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=xQKoHC70Fnw&t=47s>. Acceso: marzo de 2023.

ESTEVA, G. Educar para vivir bien, vivir bien para educar. Guadalajara, Fronteras Educativas. San Bruno (California): YouTube, 2015, 53 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=PXmmZaLL_Qo. Acceso: marzo de 2023.

GARCÍA, P. Escuelas libres y democracia. San Bruno (California): YouTube, 2014, 2h 15min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=a3FNNCJzLb4&t=49s>. Acceso: marzo de 2023.

GARCÍA, P. Antipedagogía, críticas radicales a la educación y a la escuela. Revista Internacional Magisterio. Bogotá: Magisterio, octubre - noviembre, 2020, n. 104, 16-20. Disponible en: https://pedrogarciaolivo.files.wordpress.com/2020/11/magisterio-104_web_nc.pdf. Acceso: marzo de 2023.

GRAY, P. The Decline Of Play. San Bruno (California): YouTube, TEDx Navesink, 2014, 16 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=Bg-GEzM7iTk&t=38s&ab_channel=TEDxTalks. Acceso: marzo de 2023.

GRAY, P. Free to Learn. New York: Basic Books, 2015, 288 p.

HABERMAS, J. Historia y crítica de la opinión pública. La transformación estructural de la vida pública. Barcelona, España: G. Gili, 1991.

HERNÁNDEZ, M. Experiencias de alternativas educativas. San Bruno (California): YouTube, 2020, 1 h 19 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=F6QVDPjbHg8&t=8s>. Acceso: marzo de 2023.

HOBBSAWM, E. La era de la revolución. 1789-1848. Buenos Aires, Argentina: Paidós, Crítica, 2007.

HOLT, J. How Children Learn (50th anniversary edition). Boston: Da Capo Lifelong Books, 2014.

HOLT, J. How Children fail. París: Hachette, 1995, 298 p.

IBÁÑEZ, I. Autodidactas Cum Laude. Madrid: Dickinson, 2020, 78 p.

ILLICH, I. La sociedad desescolarizada. Barcelona: Barral, 1974.

JURADO, F. -Compilador y prólogo-. La pedagogía por proyectos en periodos de confinamiento. Bogotá: Aula de Humanidades, 2022, 450 p.

KUHN, T. ¿Qué son las revoluciones científicas? Barcelona: Paidós, 1996, 152 p.

LAPLANTE, L. Hackschooling makes me happy. San Bruno (California): YouTube, TEDx University of Nevada, 2013, 11 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=h11u3vtcpaY&t=236s>. Acceso: marzo de 2023.

LÉVY, P. Inteligencia colectiva. Por una antropología del ciberespacio. Washington: Organización Panamericana de la Salud, 2004, 142 p. Disponible en: <https://ciudadanosconstituyentes.files.wordpress.com/2016/05/lc3a9vy-pierre-inteligencia-colectiva-por-una-antropolog3ada-del-ciberespacio-2004.pdf>. Acceso: marzo de 2023.

LIEDLOFF, J. El concepto del Continuum. En búsqueda del bienestar perdido. Tenerife: Editorial Ob Stare, 2009.

MITRA, S. Construyendo una escuela en la nube. San Bruno (California): YouTube, TED, 2013, 22 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=pqoruTqMiUc&ab_channel=tquark. Acceso: marzo de 2023.

OPENAI. ChatGPT. San Francisco, California: OpenAI. 2023. Disponible en: <https://openai.com/>. Acceso: marzo de 2023.

PAPERT, S. Desafío a la mente. Computadoras y educación. Buenos Aires: Ediciones Galápago, 1981.

QUITIÁN, A. La escuela herida: hacia una configuración del sufrimiento escolar. Bogotá: Universidad de La Sabana, 2022, 148 p.

RANCIÈRE, J. El maestro ignorante. Cinco lecciones sobre la emancipación intelectual. Barcelona, España: Laertes, 2003.

REEVO. Experiencias educativas. Mapeo. Argentina: REEVO, 2023. Disponible en: <https://reevo.wiki/Experiencia>. Acceso: marzo de 2023.

ROBINSON, K. Cambio de paradigmas en la educación. San Bruno (California): YouTube, RSA Animate, 2012, 11 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WbOtm0zksLQ&t=309s&ab_channel=discursosdigitales. Acceso: marzo de 2023.

ROBINSON, K. Enseñar es un arte. San Bruno (California): YouTube, BBVA: Aprendamos juntos, 2018, 1 h 49 min. Disponible en: https://www.youtube.com/watch?v=WP8WSK-6Pj0&t=2285s&ab_channel=AprendemosJuntos2030. Acceso: marzo de 2023.

ROBINSON, K. Escuelas creativas. La revolución que está transformando la educación. Barcelona: Penguin Random House, 2020, 367 p.

ROBINSON, K. Las escuelas matan la creatividad. San Bruno (California): YouTube, TED, 2006, 19 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=-np-1YQI1xY>
<https://www.youtube.com/watch?v=nPB-41q97zg&t=2s>. Acceso: marzo de 2023.

RODRIGAÑEZ, C. Las órdenes y la complacencia. [Mensaje en un Blog]. Julio 7 de 2017.

Disponible en: <https://sites.google.com/site/casildarodriganez/los-limites-y-la-complacencia-marzo-2010?authuser=0>. Acceso: marzo de 2023.

STERN, A. Para tu hijo, jugar es tan importante como aprender. San Bruno (California): YouTube, 2019, 53 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=KClNZ87ypbA&t=70s>. Acceso: marzo de 2023.

VÁSQUEZ, J. Crítica de la sociedad adultocéntrica. Bogotá: Universidad de la Salle, 2021, 344 p.

ZANETTI, A. “Aprender a Aprender” en entornos de aprendizaje auto-organizados. Buenos Aires: 18th LACCEI International Multi-Conference for Engineering, Education, and Technology, 2020, 5 p. Disponible en: https://laccei.org/LACCEI2020-VirtualEdition/work_in_progress/WP62.pdf. Acceso: marzo de 2023.

ZULETA, J. Experiencias de alternativas educativas. San Bruno (California): YouTube, 2020, 43 min. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=eOGh0Q5O6Wg&t=21s>. Acceso: marzo de 2023.

ÍNDICE REMISSIVO

A

Amazônia, 231, 239, 250, 254, 297

América Latina/ America Latina, 2, 3, 8, 9, 10, 11, 22, 26, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 37, 40, 47, 48, 55, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 73, 75, 78, 81, 82, 86, 88, 125, 126, 132, 137, 139, 150, 157, 171, 172, 178, 184, 191, 194, 207, 216, 219, 221, 222, 231, 243, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 266, 271, 275, 293, 296, 297, 298, 299

Argentina, 4, 8, 9, 28, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 44, 45, 47, 48, 49, 88, 111, 114, 116, 125, 126, 167, 168, 173, 275, 288, 289, 292, 295, 297

B

Brasil, 4, 10, 23, 28, 29, 34, 47, 48, 51, 53, 58, 59, 88, 132, 136, 137, 139, 147, 148, 149, 197, 202, 204, 208, 214, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 223, 224, 228, 229, 230, 231, 243, 244, 246, 247, 251, 252, 253, 254, 256, 257, 258, 262, 266, 297

C

Capacitismo, 150, 151, 152, 153, 154, 161, 162, 164, 166, 169

Centroamérica, 173, 174, 176, 177, 181, 183, 185, 186, 187, 191, 193, 194, 195, 276

CEPAL, 61, 64, 65, 66, 68, 69, 82, 88, 93, 109, 110

Colômbia/ Colombia, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 112, 157, 160, 162, 170, 287, 293, 294, 296

COVID-19, 6, 8, 9, 60, 61, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 84, 85, 86, 87, 88, 91, 93, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 237

Cuba, 132, 135, 139, 141, 146, 148

D

Deficiência/ Discapacidad, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 150, 151, 169

Dependência/ Dependencia, 31, 32, 50, 219, 222, 223, 230, 231, 245

Desigualdade, 8, 34, 39, 45, 57, 122, 125, 218, 266

Ditadura, 10, 33, 34, 228, 229, 239, 244, 262

E

Educação do Campo, 232, 233, 236, 239, 240, 241, 242, 243, 245, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 255, 256

Educação Escolar, 10, 12, 19, 204, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 228, 229, 230, 231, 295

Educação Especial/ Educación Especial, 9, 31, 32, 36

Educación a distancia/ Ensino remoto, 70, 89, 91

Equador/ Ecuador, 61, 67, 68, 70, 71, 72, 75, 76, 77, 82, 83, 84, 85, 86, 296

M

Mercado, 13, 18, 31, 34, 35, 38, 42, 50, 52, 54, 58, 64, 74, 82, 85, 205, 223, 225, 239, 261, 263, 269, 273

México/ Mexico, 4, 28, 47, 48, 59, 77, 83, 168, 169, 170, 173, 176, 184, 193, 194, 195, 231, 244, 276, 297

N

Neoliberalismo, 9, 34, 48, 50, 58, 59, 152, 168, 263, 266

P

Pandemia, 9, 13, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 78, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 86, 88, 89, 90, 91, 93, 94, 95, 98, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 118, 121, 123, 125, 126, 261, 285

Paraguai/ Paraguay, 87, 88, 89, 91, 94, 95, 110, 111, 112, 295

Paraná, 196, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 207, 208, 209, 216, 217, 218, 299

Políticas Públicas, 9, 10, 35, 36, 37, 39, 79, 95, 107, 131, 196, 214, 216, 218, 227, 242, 247, 248, 249, 254, 255

Povos Indígenas, 197, 198, 199, 202, 204, 205, 206, 213, 216, 217, 218

Psicologia, 16, 48, 59, 65, 84, 207, 267, 292, 295

S

São Paulo, 3, 4, 9, 12, 21, 48, 55, 58, 59, 148, 216, 217, 225, 231, 253, 254, 255, 256, 266, 267, 293, 294, 296, 298, 299

Saúde/ Salud, 10, 17, 35, 51, 57, 58, 112, 203, 204, 205, 210, 212, 215, 242, 249, 253, 255, 260, 263

Sociedade, 8, 12, 14, 17, 37, 39, 40, 41, 44, 45, 47, 51, 54, 56, 198, 215, 220, 222, 224, 227, 228, 229, 239, 242, 248, 251, 255, 260, 261, 265, 266

T

Território/ Territorio, 11, 39, 45, 197, 198, 199, 202, 203, 205, 206, 215, 223, 232, 233, 235, 236, 241, 246, 247, 248, 249, 250, 251, 253, 254, 258, 260, 263

U

UNESCO, 36, 52, 71, 73, 74, 82, 86, 88, 93, 109, 194, 216, 296

Uruguai, 8, 31, 32, 33, 34, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46

V

Violência/ Violencia, 10, 13, 16, 57, 223, 229, 257, 258, 259, 260, 262, 263, 264, 265, 266

SOBRE AS AUTORAS E AUTORES

Ana Borgobello

Psicóloga e Professora em Psicologia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Doutora em Psicologia (Universidad Nacional de San Luis, Argentina). Pesquisadora em IRICE/CONICET-UNR (Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación). Professora em metodologias de pesquisa em Psicologia na Facultad de Psicología da UNR, Argentina. Autora de publicações científicas nacionais e internacionais sobre temas relativos aos processos de interação sociocognitiva em ambientes virtuais, capacitação docente em uso de tecnologias nas práticas pedagógicas e sob a progressiva virtualização do ensino universitário. E-mail: borgobello@irice-conicet.gov.ar

Andrea Espinosa

Psicóloga e Professora em Psicologia (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Especialista em Metodologia de Pesquisa Científica (Universidad Nacional de Lanús, Argentina). Mestra em Tecnologia Educacional (Universidad Abierta Interamericana, Argentina). Professora em metodologias de pesquisa em psicologia (Facultad de Psicología, UNR) e em metodologia de investigação (Facultad de Psicología y Relaciones Humanas, e em Medicina y Ciencias de la Salud, UAI). Docente capacitadora em uso de tecnologias em ensino superior e autora de publicações científicas nacionais e internacionais sobre processos de interação em ambientes virtuais e progressiva virtualização do ensino universitário. E-mail: andrea.espinosa@uai.edu.ar

Arthur Elias Silva Santos

Graduação em Psicologia pela UFPA. Graduação em Música pela UEPA. Mestrado e Doutorado em Psicologia pela UFPA. Prof substituto de Psicologia na UEPA. Email: arthuressantos@gmail.com

Carolina Pinheiro Silva de Almeida Prado

Psicóloga, pós-graduanda em Psicologia Jurídica pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: almeidaprado29@gmail.com

Eduardo Bolaños Mayorga

Psicólogo. Docente en la Universidad de Costa Rica. Coordinador del proyecto de acción social de la Universidad de Costa Rica, Educación sin Fronteras. Autor del libro La educación imposible: neoliberalismo, fracaso escolar masivo y subjetividad. Activista en derechos de las Personas con Discapacidad, forma parte de la Asociación Ditsu de Discapacidad y Autonomía y del Movimiento Nacional de Personas con Discapacidad (Costa Rica). Principales intereses giran alrededor de los estudios críticos en discapacidad y enfermedad crónica, procesos de medicalización y pedagogías críticas. E-mail: eduardo.bolanosmayorga@ucr.ac.cr

Erwin Fabián García

Profesor e investigador en modelos de aprendizajes autoorganizados colaborativos y educación sin escolaridad obligatoria en el Instituto de Investigación en Educación (IIEDU) y en el Observatorio de Juventud (OBJUN) de la Universidad Nacional de Colombia. Padre que acompaña la gestación, crianza y aprendizaje de manera realmente amorosa y autoorganizada de un hijo y de una hija desde 2002. E-mail: efgarcial@unal.edu.co

Flávia Silveira Lemos

Profa Associada IV em Psicologia Social na UFPA. Graduação em Psicologia-UNESP. Mestrado em Psicologia Social UNESP. Doutorado em História Cultural na UNESP. Pós-doutorado em Estudos da Subjetividade na UFF. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPQ 2. E-mail: flaviaclemos@gmail.com

Gabriela de Moraes Sganzerla

Psicóloga graduada pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO). Integrante do grupo de pesquisa Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural. E-mail: psigabrielams23@gmail.com

Gisele Cardoso Costa

Professora Adjunto da Faculdade de Educação, na Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho - UNESP. É mestre e doutora em Ciência pelo Programa de Pós Graduação em Integração da América Latina, pertencente à Universidade de São Paulo - USP. Marxista há mais de duas décadas e latinoamericanista há 11 anos, tem como temática central de pesquisa e produção teórica a educação e a formação econômica e social da América Latina. E-mail: giselecosta@ufam.edu.br

Guillermo Arias Beatón

Doctor en Ciencias Pedagógicas, Master en Psicodrama y procesos grupales, ex-profesor Titular de la Facultad de Psicología de la Universidad de La Habana y exTitular Adjunto del Instituto Pedagógico Enrique José Varona. Profesor de la maestría de Bioética de la Facultad de Filosofía de la UH. Dirigió el trabajo de perfeccionamiento de la Psicología Educacional y de la Educación Especial, participó en el perfeccionamiento de otras educaciones como la Educación inicial y preescolar y primaria en el Ministerio de Educación desde 1971 a 1991. Organizó y dirigió el Centro de Orientación y Atención Psicológica y Creó y dirigió la Cátedra L.S. Vygotski de la Facultad de Psicología UH. Email: gariasbeaton@gmail.com

Jeffer Chaparro Mendivelso

Geógrafo egresado de la UNAL y Doctor en Geografía Humana por la Universidad de Barcelona. Ha investigado sobre las tecnologías digitales, la educación no escolarizada, el turismo crítico, el antropoceno, la crisis ambiental, el cine, las comunidades neorurales y los grupos neoancestrales. Ha colaborado con organizaciones sociales vinculadas a la educación sin escuela, la permacultura, la agricultura orgánica, la conservación ambiental, la restauración ecológica y el arte urbano. Es colaborador de Geocrítica desde el año 2001 y en la actualidad es director adjunto de la revista Ar@cne de la Universidad de Barcelona. También ha sido asesor y colaborador de la revista Crítica Urbana desde sus inicios en el año 2018. Es profesor del Departamento de Geografía y en la actualidad colabora como Director del Instituto de Investigación en Educación (IIEDU) de la Facultad de Ciencias Humanas en la Universidad Nacional de Colombia. E-mail: jchaparro@unal.edu.co

Juan Carlos Mojica

Profesor de la Universidad Distrital (Facultad de Ingeniería 2013-2024) y consultor del Instituto de Investigación en Educación de la Universidad Nacional de Colombia (2015-2023). Maestrante en Educación, Universidad Nacional de Colombia, y Candidato a Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Ganador del Premio-Beca 2015 del Observatorio de Culturas al proyecto “Formación en cultura democrática en Bogotá desde las Encuestas Bienales de Cultura 2001-2013”. Profesor de ciencias sociales y filosofía (2006-

2009), Fundación Educativa de Montelíbano – Cerromatoso S.A. Profesional de Programas y Proyectos en la OEI (2000-2004), gestión y administración de proyectos de cooperación internacional. Consultor en Enseñanza de la Historia para la Cultura de Paz (CAB 1997-1999). E-mail: jcmojicac@unal.edu.co

Laura Marisa Carnielo Calejón

Psicóloga, Pós-Doutora em Psicologia Escolar e Educacional pelo IP/ USP. Professora e coordenadora do curso de Psicologia na Unib, coordenadora do Centro de Desenvolvimento Pessoal e Profissional em São Paulo. E-mail: lauracalejon@gmail.com

Leandro Rodrigo Leão do Amaral

Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará e Geografia pela Universidade Vale do Acaraú. Especialização em Educação do campo, agroecologia e questões pedagógicas pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), em Ensino da Geografia pela União Brasileira de Faculdades (UniBF) e em Docência no Ensino de Geografia pela União Brasileira de Faculdades (UniBF). Mestrado Profissional em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Docente de Geografia do Ensino Fundamental na rede municipal de Paragominas-PA e doutorando em Desenvolvimento Rural e Gestão de Empreendimentos Agroalimentares (IFPA-Castanhal). Experiência no ensino de Geografia com ênfase na produção de curtas metragens voltadas ao ensino das categorias geográficas. E-mail: lyonlmjl@hotmail.com

Luciane Aparecida de Paula

Kaingang; Assistente Social graduada pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Marcio Pascoal Cassandre

Administrador e Psicólogo. Professor do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Universidade Estadual de Maringá (PPA/UEM). Líder o grupo de pesquisa MEDIATA (Metodologias Intervencionistas e Aprendizagem Trans/formativa). Diretor do Escritório de Cooperação Internacional da UEM. E-mail: mcassandre@hotmail.com

Manoel Ribeiro de Moraes Júnior

Graduado em Filosofia UERJ. Mestre em Filosofia, UERJ e Doutorado em Ciências da Religião UEMESP. Pós-doutorado em Antropologia na UFPA. Pós-doutorado na Escola de Altos Estudos das Ciências Sociais de Paris-França em Ciências Sociais. Prof adjunto IV na UEPA. E-mail: manoelmoraes@uepa.br

María Fabiola Sandoval Noreña

Estudiante del doctorado en Antropología Social en la línea de Sexualidad, cuerpo y género: desigualdades, violencias y horizontes de subjetividad de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. Maestra en Antropología Social por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. Licenciada en Educación Especial por la Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia. Docente independiente e interesada en formas autogestivas de la educación, los estudios de las discapacidades (principalmente psicosociales), el capacitismo y la educación sexual integral, creadora de @tortugas.co y cocreadora de @cuerpxsincómodxs. Email: mfsandovaln@gmail.com

María Silvia Rosa Santana

Pedagoga, com Doutorado e Pós-doutorado em Educação, Área de Concentração “Educação Escolar”. Docente no curso de Pedagogia, na Pós-Graduação Lato Sensu em Direitos Humanos e no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Área de Concentração em Educação, Linguagem e Sociedade, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Paranaíba. Pesquisadora e orientadora de pesquisas voltadas ao estabelecimento de práticas didático-pedagógicas orientadas pelo Enfoque Histórico-Cultural, na interface entre o desenvolvimento humano e a educação escolar. Membro do Centro de Pesquisa, Extensão e ensino em Educação (CEPEED) e vice-coordenadora do GT4 Didática, da ANPED Centro-Oeste. E-mail: mariaros_664@hotmail.com

Melisa Mandolesi

Psicóloga, Doutora em Psicologia. Mestrado em Gestão de Recursos Humanos (Universidad Isabel I de Castilla, Espanha). Diploma em Estudos Avançados em Ambientes Virtuais de Ensino e Aprendizagem (Universidad Nacional de Rosario, Argentina). Pós-doutorando do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET). Professora de psicologia na área de trabalho e de organizações e instituições na Facultad de Psicología (UNR), Argentina. Autora de publicações científicas nacionais e internacionais sobre temas relacionados com a mudança organizacional e a aprendizagem e inovação em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem. E-mail: melisa.mandolesi@unr.edu.ar

Norma Coppari

Dra. en Psicología. Master en Ciencia del Comportamiento por UNAM-IZTACALA. Master en Educación por Universidad Americana. Docente e investigadora, Tutora del Postgrado de Psicología-UNAM. Investigadora Nivel II, (Pronii) CONACYT. Directora de CDID y Editora de la Revista Científica de Psicología EUREKA-CDID. Past Representante Nacional SIP-Paraguay, Científico Terapeuta del Comportamiento. Directora y Fundadora del CEFEC “Centro de Formación en el Enfoque Comportamental”. Autora de más de 100 artículos científicos, libros y capítulos de libros. Premios y reconocimientos a la trayectoria. Conferencista Internacional. Premio Ruben Ardila a la Investigacion Cientifica en Psicologia-2023. correo:revistacientificaeureka@gmail.com

Nohora Inés Carvajal Sánchez

Socióloga, Ingeniera Industrial, Magister en Geografía, Ph. D. en Geografía por la Université de Montréal. Profesora Asociada de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia en los programas de Maestría y Doctorado en Geografía, realizados en convenio con el Instituto Geografico Agustin Codazzi. Directora del grupo de investigación Geografía y Ordenamiento Territorial. E-mail. nohora.carvajal@uptc.edu.co

Rocío Rosero Jácome

Rocío Rosero Jácome: Doctora en Historia, Pontificia Universidad Católica del Ecuador, PUCE; Licenciada en Ciencias de la Educación, Historia y Geografía, PUCE; Magister en Docencia para Instituciones de Educación Superior, Escuela Politécnica Nacional, EPN, Miembro de la Red de Historiadores Latinoamericanistas, AHILA, Miembro del Grupo de Trabajo Intelectual Pensamiento y Modernidad en América Latina, TIPMAL; Miembro de la Asociación de Estudios Interamericanos IAS, Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia Nariñense de Historia; Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia de la Academia Dominicana de Historia; Miembro Correspondiente Extranjero de la Academia Colombiana de Historia; Docente de la Universidad Internacional del Ecuador, UIDE, Escuela

de la Relaciones Internacionales. Directora de Investigación-editora Fundación Janus. rocioroserojacome@yahoo.com

Rogelio de la Mora V.

Doctor en Historia por la École des Hautes Études en Sciences Sociales (EHSS), es profesor investigador adscrito al Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales de la Universidad Veracruzana. Pertenece al Sistema Nacional de Investigadores (SNI). Sus líneas de investigación giran en torno al trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina, siglos XIX-XX; labor académica que se refleja en numerosos libros (15, individuales y colectivos), capítulos de libros y artículos en revistas indexadas. E-mail: rdelamora@uv.mx

Rosa Soares Nunes

Professora Emérita da Universidade do Porto; Regeu a disciplina de Investigação-Ação e Inovação em Educação, lecionando também a disciplina de Socioantropologia do Desenvolvimento e da Cultura, bem como várias disciplinas no âmbito dos Cursos de Mestrado e de Doutorado da FPCE UP, dos quais foi membro das respectivas Comissões Científicas; Tem coordenado projetos nacionais e internacionais de que destaca o Projeto Mundial da UNESCO "Formação de Professores para Escolas Inclusivas", no Norte de Portugal; Prémio da Fundação António de Almeida, pela mais elevada classificação (sem ex equo) do seu curso, na Licenciatura em Ciências de Educação da FPCE UP em Julho de 1994; Reconhecimento pelo Estado Português de Mérito Excepcional e do grau de Excelente pelo trabalho desenvolvido no campo da Educação, publicado pelo Jornal Diário da República do Estado Português. E-mail: rosasoaresnunes@gmail.com

Sandra Maria Fodra

Doutoranda no Programa Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Formada em Comunicação Social e História, mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica. Atuou como responsável pela formação dos educadores no Programa CONVIVA - SEDUC-SP. Professora e pesquisadora com interesse em escolarização, patologização da educação, convivência escolar e desenvolvimento humano. E-mail: sandra.fodra@usp.br

Sílvia Cristina Conde Nogueira

Graduada em Pedagogia (2001), Mestra (2007) e Doutora (2016) em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Desde 2009 é professora na UFAM, no Departamento de Administração e Planejamento (DAPLAN). Pesquisadora e Orientadora no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Faculdade de Educação (FACED/UFAM), credenciada na linha de pesquisa Educação, Estado e Sociedade na Amazônia (PPGE/UFAM). A Política Educacional brasileira - no que tange ao Ensino Médio, à Educação Profissional, à Gestão e ao Financiamento da Educação - engendra a atuação no tripé ensino, pesquisa e extensão. E-mail: silviaconde@ufam.edu.br

Tatiane Moraes Chagas

Graduação em Psicologia pela UFPA, Graduação em Letras pela UFPA e Graduação em Pedagogia pela UEPA. Mestrado em Psicologia pela UFPA. E-mail: tatiane.moraes.chagas@gmail.com

Wagner Roberto do Amaral

Professor do Departamento de Serviço Social e do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social e Política Social da Universidade Estadual de Londrina; Pós-Doutor em Estudos

Interculturais pela Universidad Veracruzana, México e em Políticas de Educação Superior para Povos Indígenas na América Latina pela Universidad Nacional Trê de Febrero, Argentina; Membro da Comissão Universidade para os Indígenas da UEL. Líder do grupo de pesquisa (CNPq) Educação superior para povos indígena no Brasil e na América Latina. E-mail: wramaral2011@hotmail.com

Wladimir Mejía Ayala

Engenheiro Agroflorestal, Mestre em Turismo e Cultura, Mestre em Tourism Space Society e Doutor em Geografia pela Universidade de Angers, França. Professor Associado da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Pedagógica e Tecnológica da Colômbia, Coordenador Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Geografia (convênio entre Uptc-IGAC). Editor da revista científica Perspectiva Geográfica. Na minha investigação, abordou diversas questões relacionadas com a relação entre o turismo e o patrimônio cultural imaterial, a geografia na educação, metodologias e técnicas de construção do conhecimento. E-mail: wladimir.mejia@uptc.edu.co

SOBRE O/AS ORGANIZADOR/AS



Marilene Proença Rebello de Souza

Psicóloga, Licenciada em Psicologia, Professora Titular do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Livre-Docência e Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Docente no Instituto de Psicologia da USP e coordena o Laboratório Interinstitucional de Estudos e Pesquisas em Psicologia Escolar. Orientadora e Pesquisadora nos Programas de Pós-graduação de Psicologia Escolar e Desenvolvimento Humano e de Integração da América Latina USP. Participa da Red Baró América Latina y El Caribe do Grupo de Trabalho Trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina, siglos XIX-XX da Associação de Historiadores Latinoamericanistas e Europeus. Membro da Academia Paulista de Psicologia ocupando a Cadeira no. 02, Lourenço Filho. Email: mprdsouz@usp.br



Alayde Maria Pinto Digiovanni

Psicóloga, licenciada em Psicologia, professora Adjunta da Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), docente orientadora e pesquisadora do Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (PROLAM/USP). Doutorado e pós-doutorado pelo Programa em Integração da América Latina pela Universidade de São Paulo. Coordena o grupo de pesquisa Psicologia e Educação na perspectiva Histórico-Cultural/CNPq e o Laboratório Interinstitucional de Psicologia Escolar e Políticas Públicas. Participa da Red Baró América Latina y El Caribe e do Grupo de Trabalho Trabajo intelectual, pensamiento y modernidad en América Latina, siglos XIX-XX da Associação de Historiadores Latinoamericanistas e Europeus. E-mail: alayde@unicentro.br



Júlio César Suzuki

Possui graduação em Geografia pela Universidade Federal de Mato Grosso, graduação em Letras pela Universidade Federal do Paraná, graduação em Química pelo Instituto Federal de São Paulo, mestrado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo, doutorado em Geografia (Geografia Humana) pela Universidade de São Paulo e Livre-Docência, em Fundamentos Políticos, Sociais e Econômicos da Geografia pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Atualmente, é Professor Associado da Universidade de São Paulo e do Programa de Pós-Graduação (Mestrado e Doutorado) em Integração da América Latina (PROLAM/USP), onde também atua como vice-coordenador. Tem experiência na área de Geografia, com ênfase em Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Agricultura, Urbanização, Geografia e Literatura e Teoria e Método. E-mail: jcsuzuki@usp.br

