



Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones en educación

Coordinadores

Denise Bianca Maduro Silva

Lyda M. González Orjuela

Fabrine Leonard Silva

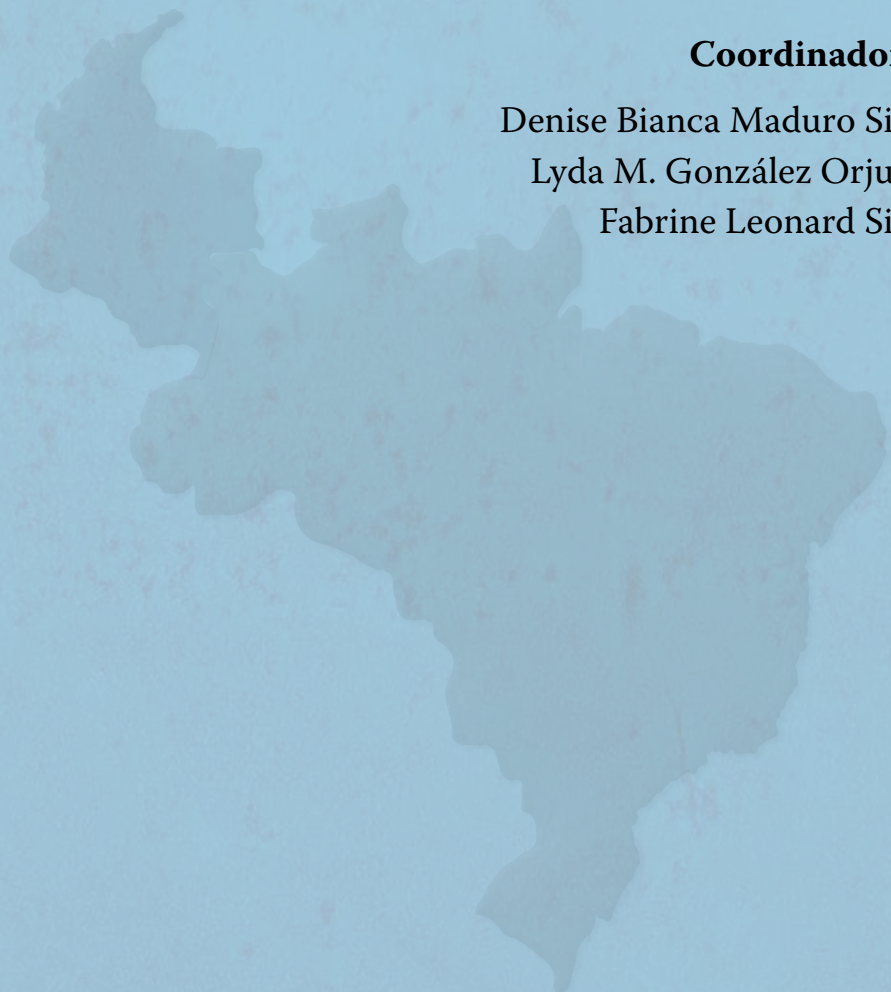
Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones en educación

Coordinadores

Denise Bianca Maduro Silva

Lyda M. González Orjuela

Fabrine Leonard Silva



Primera edición, Bogotá, octubre de 2020

© Denise Bianca Maduro Silva, Lyda M. González Orjuela, Fabrine Leonard Silva, et al.

ISBN (digital) 978-958-8687-99-5

© Universidad Antonio Nariño. Fondo Editorial.
Vicerrectoría de Ciencia, Tecnología e Innovación
Carrera 3a Este # 47A-15. Bloque 4, piso 3
Bogotá, D. C., Colombia
Teléfono: +51 (1) 555 4199 o +57 (1) 315 29820, ext. 3033
investigacion.uan.edu.co/oficina-fondo-editorial/
<https://www.uan.edu.co/>

Corrección de estilo: Paula Marina Queiroz da Silva

Traducción de la presentación al Español: Paula Marina Queiroz da Silva

Traducción de resúmenes al inglés: Silvia Juliana Ordoñez Rodríguez

Diseño y Diagramación: Héctor Suárez Castro

Fotografías: Autores, *Foca Lisboa, Arquivo da Biblioteca da Faculdade de Educação da UFMG* y <https://pixabay.com/es/>

Hecho el depósito legal que exige la Ley.

Versión digital de acceso abierto



Este documento se publica bajo los términos y condiciones de la licencia Creative Commons Atribución-No comercial-No derivar 3.0 (cc by-nc-nd).

Impreso en Colombia. Printed in Colombia

Todos los derechos reservados. Esta publicación no puede ser reproducida parcial ni totalmente. Tampoco puede ser parte ni estar registrada o ser transmitida por cualquier tipo de sistema de recuperación de información, en ninguna forma o medio (ya sea mecánico, magnético, fotoquímico, electrónico, fotocopia, etcétera) sin el permiso previo y por escrito del Fondo Editorial de la Universidad Antonio Nariño.

Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones en educación

Presentación

Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Autores

Alexander Ruiz Silva

Denise Bianca Maduro Silva

Diana Maritza Vanegas García

Diego Fernando Bolaños

Eduardo Junio Santos Moura

Fabrine Leonard Silva

Francisco Javier Camelo-Bustos

Gabriel Mancera-Ortiz

Gloria Constanza Aguirre Pinzón

Inês Assunção de Castro Teixeira

Joaquim Ramos

Juliana Gouthier Macêdo

Luisa Fernanda Mejía Toro

Lyda Mayerly González Orjuela

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Maria José Flores

Marília Sousa Andrade Dias

Miguel Alejandro Uribe Martín

Sara Evelin Urrea Quintero

Yudi Esmeralda Pardo Murcia

Contenido

Apresentação

Importância da Relação entre Brasil e Colômbia 7
Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Presentación

Importancia de la relación entre Brasil y Colombia 21
Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

Introducción

Denise Bianca Maduro Silva, Lyda M. González Orjuela
y Fabrine Leonard Silva 35

Primera parte. Miradas a la educación desde la decolonialidad

A educação comparada na produção acadêmica do Doutorado
Latino-Americano em Educação 43
Denise Bianca Maduro Silva, Luisa Mejia Toro y Maria José Flores

De/colonialidade da formação docente em arte e da arte/educação
na América Latina (Brasil/Colômbia) 69
*Eduardo Junio Santos Moura, Inês Assunção de Castro Teixeira y
Juliana Gouthier de Macêdo*

Lo Ambiental y la Educación Ambiental en América Latina:
escenarios de encuentro, dialogo y resistencia 87
Luisa Fernanda Mejía Toro

Subjetividad política, conocer reflexivo y numeramiento como
posibilidades de constituir-nos desde prácticas con las matemáticas
en la escuela 111
*Francisco Javier Camelo-Bustos, Gabriel Mancera-Ortiz y
Diana Maritza Vanegas-García*

Segunda parte. Educación incluyente y convivencia escolar: desafíos cotidianos	131
Aportes pedagógicos para la inclusión de excombatientes del conflicto armado colombiano: relatos desde el semillero de paz-EDUPPAZ <i>Lyda M. González Orjuela</i>	133
Hacia una educación inclusiva en Colombia <i>Yudi Esmeralda Pardo Murcia</i>	155
El psicoanálisis y la educación de niños y niñas con discapacidad cognitiva <i>Gloria Constanza Aguirre Pinzón</i>	171
Un dialogo entre la violencia al interior de las escuelas de Brasil y Colombia <i>Fabrine Leonard Silva</i>	187
Tercera parte. Entre barras y escuelas: escenarios socioculturales para enseñaraprender	229
Regulação e resistência em uma instituição de educação infantil brasileira e outra colombiana <i>Joaquim Ramos, Maria de Fátima Cardoso Gomes y Alexander Ruiz Silva</i>	231
Profesores Bimodales: una nueva experiencia vital de los tiempos de trabajo docente <i>Miguel Alejandro Uribe Martín y Inês Assunção de Castro Teixeira</i>	261
Docentes esperanças entre grades <i>Marília Sousa A. Dias</i>	289
Juvenescencias en América Latina <i>Diego Fernando Bolaño</i>	319
Reflexiones sobre el sentido de “cultural popular” para Acción Cultural Popular–ACPO <i>Sara Evelin Urrea Quintero</i>	337

Importância da Relação entre Brasil e Colômbia

*Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves**

A obra que temos a honra de prefaciар reúne trabalhos de pesquisa que analisam importantes temas da educação, envolvendo algumas experiências desenvolvidas em duas grandes nações do continente latino-americano: Brasil e Colômbia.

Confesso que quando recebi esse material com um convite para escrever o prefácio da obra, e quando vi o elenco de autoras e autores que dela faziam parte, meu coração quase explode de emoção, pois era grande a responsabilidade. Como elaborar o prefácio de uma obra com tantos autores e autoras e, ainda, tendo o privilégio de conhecê-los (as)?

Segundo as regras do prefácio¹, as suas funções seriam: a) apresentar o autor e a sua história; b) introduzir a obra; c) contextualizar a escrita; d) provocar o interesse pela leitura e, ainda e) falar sobre suas inspirações. Não há dúvida de que tais regras podem ser cumpridas à risca, quando se tem uma obra

* Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, professor titular da Universidade Federal de Minas Gerais, sociólogo e mestre em Educação. Doutor em Sociologia pela École des Hautes Études en Sciences Sociales/Paris. Pós-Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo. Membro do Núcleo de Metodologia de Pesquisa do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação (DECAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador no Programa de Pós-Graduação em Educação Conhecimento e Inclusão Social (UFMG) e do Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente (UFMG). Professor de Metodologia de Pesquisa no Programa de Pós-Graduação da Saúde da Criança e do Adolescente (UFMG) e no Programa da Saúde Preventiva e Social (UFMG).

1 <http://blog.autografia.com.br/como-redigir-o-prefacio-de-um-livro/>.

elaborada com um ou dois autores, no máximo três, mas não era o nosso caso. Ao contrário, a presente obra foi composta por uma pluralidade de autores e autoras, de dois países com diversidades de linguagens, de diferentes idades, gêneros, pertencimentos étnico-raciais, diferentes experiências de trabalho e distintas histórias de vida. Tivemos, então, que estabelecer estratégias de escolhas relativas às funções previstas nas regras de um prefácio, buscando identificar quais seriam aquelas que nos permitiriam dar conta dessa tarefa tão prazerosa de prefaciar uma obra para a qual fui convidado a redigir. A qualidade dos textos favoreceu enormemente a nossa redação.

Embora falando e escrevendo em línguas diferentes, tanto as pesquisadoras quanto os pesquisadores, que participam da autoria dos textos, analisando realidades específicas de seus países, dialogam entre si intensamente, incluindo as duas coordenadoras e o coordenador responsáveis pela composição da obra. Com isso, chega-se a um excelente resultado que está refletido na organização dos três capítulos que a compõem.

Na Introdução, encontram-se elementos-chave que ajudam a compreender as razões que levaram a essa estrutura tripartite. Entretanto, entendemos que é preciso deixar mais explícitos, para o nosso leitor, os elementos que, a nosso ver, permitem a fluidez dos diálogos entre os textos e a consistência teórico-metodológica que dão sustentação aos resultados apresentados em todos os artigos que compõem essa obra como um todo.

Para isso, nos pareceu importante apresentar, brevemente, as condições por meio das quais os doze trabalhos, resultantes de teses acadêmicas, relatados na obra, foram acolhidos no Doutorado Latino-americano em Educação (DLA) de “Políticas Públicas e Profissão Docente”, instituído em 2010. É preciso destacar que o DLA, embora tenha emergido na articulação de um convênio de acordo de cooperação, envolvendo grandes agências internacionais, faz parte do Programa de Pós-Graduação: “Conhecimento e Inserção Social” da Faculdade da Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, instituído em 1971.

Desta forma, o DLA, embora se pautando em “Políticas Públicas e Profissão Docente”, foi posto em prática e em movimento pelas Linhas de Pesquisa do referido Programa. Aliás, é preciso ressaltar que foram essas linhas que acolheram e continuam acolhendo a diversidade de temáticas que compõem o conjunto de textos desta obra.

Por essa razão, decidimos, neste prefácio, tomar como um roteiro para a nossa apresentação, os objetivos das linhas de pesquisa que receberam cada um

dos projetos que deram vida aos trabalhos que os leitores terão oportunidade de ler mais à frente. Foi com base nesses objetivos, que nos propusemos a fazer o prefácio de uma obra que se anuncia como um diálogo entre pesquisadores e pesquisadoras de dois grandes países da América Latina, dessa forma, queremos mostrar que esse diálogo se inicia à medida em que cada linha de pesquisa do Programa de Pós-Graduação “Conhecimento e Inserção Social” foi absorvendo as demandas do DLA que tem como mote “Políticas Públicas e Profissão Docente”.

Para tanto, começamos comentando os três trabalhos que compõem esta obra, recebidos pela Linha de Pesquisa que se intitula: “Docência: Processo Constituinte, Professoras(es) como Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas”².

É nessa linha, que se exploram as “dimensões materiais e simbólicas da docência” e que se estudam as “condições laborais, experienciais e pedagógicas”. Nesses estudos, são consideradas as “questões de classe, de gênero, de raça/etnia e orientação sexual na construção da identidade docente”. Enfim, essa linha acolhe os estudos que buscam compreender “docentes como sujeitos socioculturais”.

Essas dimensões aparecem, com ênfase, nos três textos seguintes: “*De/colonialidade da formação docente em arte e da arte/educação na América Latina (Brasil/Colômbia)*” (MOURA et al); “*Professores Bimodais: uma nova experiência vital de tempos de trabalho docente*” (MARTÍN et al.) e “*Docentes Esperanças entre Grades*” (DIAS). Sem entrar em detalhes sobre os aportes teóricos e metodológicos, pois o tema está claramente tratado no corpo dos textos, selecionamos apenas dois pontos para introduzir neste prefácio.

O primeiro se refere às condições socioeconômicas que estruturam a docência nos dois países. Neste ponto, é possível observar o quanto os três artigos dialogam entre si, sobretudo quando analisam os desafios impostos à docência relacionados as suas jornadas de trabalho, em geral, mescladas com exigências impostas pela vida familiar. Outra característica que faz com que um texto dialogue com outro apareceu na leitura que fizemos do primeiro (Moura et al) e do terceiro texto (Dias). Ambos analisam, ao mesmo tempo, experiências no Brasil e na Colômbia. Entretanto, tiveram o cuidado de não fazer comparações entre duas realidades tão diferentes, com base

2 Cf. sobre a linha <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

em escalas que homogeneízam dados e são insensíveis às singularidades históricas, evitando-se assim o risco de se produzir imagens simplificadas do trabalho docente nesses dois países. Ao contrário, ambos buscam explorar a complexidade de cada um deles, nos estimulando, enquanto leitores, a pensar sobre a docência nessas duas nações em termos de construções socioculturais.

Dito isso, passamos para as outras Linhas de Pesquisa que absorveram projetos que resultaram em teses e que geraram artigos que fazem parte desta obra, mas que não têm o tema docência exclusivamente em seu foco de pesquisa. Como essas linhas absorveram as demandas do DLA?

A Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação acolheu quatro trabalhos que fazem parte da presente obra e que atendiam aos objetivos postos em sua ementa de pesquisa³. Nessa linha, investiga-se, por exemplo, “a subjetividade nos vínculos educativos”. Integram-se, nesse campo, estudos sobre as “representações sociais nas práticas escolares e não-escolares”. Acolhem-se, também, pesquisas relacionadas “ao sucesso, fracasso e inclusão escolar”. E ainda, a linha integra estudos sobre a “Psicanálise aplicada aos problemas da educação”.

Estes temas, como se pôde ver, aparecem nos seguintes artigos: “*Para uma Educação Inclusiva na Colômbia*” (PARDO); “*Juvenescencia em América Latina*” (BOLAÑOS); “*Regulação e resistência em uma instituição de educação infantil brasileira e outra colombiana*” (RAMOS) e “*A Psicanálise e a Educação de Meninos e Meninas com Deficiência Cognitiva*” (AGUIRRE PINZÓN).

Os dois primeiros artigos tratam do tema da inclusão social, por conseguinte, acabam introduzindo o tema da exclusão. Yudi Esmeralda Pardo Murcia foca, entretanto, na inclusão de crianças e adolescentes na Colômbia. Para entender como ampliar esse processo, prevenindo os riscos de exclusão, a autora investiga as “práticas pedagógicas inclusivas de docentes e da equipe de apoio em uma escola colombiana”. Já Diego Fernando Bolaños centra a sua investigação na inclusão social de jovens na Argentina e na Colômbia. Para realizar seu estudo, o autor utiliza a intervenção de orientação clínica psicanalítica realizada com jovens argentinos e colombianos. Seu objetivo foi o de analisar o processo de constituição da subjetividade em adolescentes que interagem em grupo juvenis. Bolaños recupera em sua investigação o conceito “*Juvenescência*”. Ele buscou caracterizar aspectos da condição mental de jovens

3 Cf. sobre a linha <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

e da posição que eles ou elas têm diante da vida, ou seja, com esse conceito o autor nos adverte que a juventude não é uma etapa da vida como pretende a teoria evolucionista. Em seu estudo, Bolaños busca mostrar, a partir das experiências dos jovens, as estratégias de resistência que eles podem usar para não se submeterem, de “forma total e passiva”, ao controle dos adultos.

Os outros dois trabalhos, que foram incorporados pela Linha de Psicologia, Psicanálise e Educação, tratam da Educação Escolar, pautados, também, na educação inclusiva. O foco não está, necessariamente, na docência, mas, sim, nas atitudes que as crianças pequenas adotam nas suas relações nos ambientes escolares com os seus cuidadores, incluindo, evidentemente, as suas professoras. Joaquim Ramos realiza observações de campo em duas escolas de educação infantil, uma no Brasil e a outra na Colômbia. Apresenta registros detalhados em quadros, nos quais se descrevem atitudes e falas de crianças em situações observadas nas duas escolas selecionadas para o seu estudo. O seu trabalho analisa os conteúdos coletados em suas observações de campo e atribui a cada eixo significados de resistência que, segundo ele, emerge, na atitude das crianças em geral. Tal como nos estudos na Linha da Docência que estudaram experiências no Brasil e na Colômbia, Ramos, também, tomou o cuidado de não fazer comparações homogeneizantes e insensíveis às singularidades de cada uma delas, mas, antes, de apresentar aos seus leitores a complexidade das duas situações estudadas.

O artigo de Glória C. Aguirre Pinzón foca na educação escolar, a partir de uma abordagem psicanalítica. Na realidade, a autora se preocupa com educação inclusiva e mais ainda com a possibilidade de conseguir estratégias que pudessem servir de suportes para garantir o sucesso escolar, sobretudo, de estudantes que apresentam limitações cognitivas. Ela traz um problema de pesquisa que está claramente definido no seu texto. Ela se perguntava: “*É possível coletar dados sobre processos educacionais, vivências, episódios na escola, que possam contribuir para dissipar o desconforto do aluno e facilitar o processo de inclusão, a partir de uma pesquisa realizada com estudantes considerados cognitivamente limitados?*”. Para responder essa questão, Aguirre Pinzón sustenta o seu estudo com uma abordagem psicanalítica. Busca na Teoria de Lacan elementos que a auxiliem na investigação do mal-estar vivido por estudantes nas escolas no processo de aprendizagem. Seu estudo foi realizado, exclusivamente, na Colômbia e contou com as entrevistas clínicas de orientação psicanalítica, como o seu principal instrumento de coleta de dados. Tratou-se, assim, de um estudo que privilegiou a escuta da criança,

buscando, com isso, encontrar os sentidos que apareciam em suas falas ao expressarem o mal-estar que estariam vivendo no contexto escolar.

A terceira Linha de Pesquisa que recebeu projetos do DLA intitula-se “Educação, Cultura, Movimento Social e Ações Coletivas”.⁴ Na sua ementa, informa-se que a partir de perspectivas sociológicas e antropológicas e considerando os processos educativos escolares e não escolares, a linha incorpora projetos que investiguem: “Educação e Diversidade Étnico-Racial, Educação Indígena, Educação de Jovens e Adultos, Movimentos Sociais e Educação, Educação e Violência e Educação e Direitos Humanos nas Políticas de Segurança Pública”. Na presente obra, identificamos dois artigos que foram acolhidos por essa linha. São eles: “*Contribuições Pedagógicas para a Inclusão de Excombatientes do Conflito Armado Colombiano: Histórias da Semente de Paz -EDUPPAZ*” (ORJUELA) e “*Um diálogo entre a violência no interior das escolas do Brasil e da Colômbia*” (SILVA).

No primeiro texto, o trabalho de Lyda M. González Orjuela, está voltado para o desenvolvimento de estratégias pedagógicas de inclusão de sujeitos: ex-combatentes dos conflitos armados na Colômbia. A pesquisadora levantou questões importantes, cujas respostas são fundamentais, para estratégias que assegurem a construção de novas imagens sociais reposicionando os ex-combatentes no atual contexto de paz. Simultaneamente, nessas respostas podem aparecer suportes para que auxiliem esses ex-combatentes a se constituírem enquanto sujeitos de direitos em um mundo pacificado. Para atingir esse ideário, a autora entende que as instituições educacionais, responsáveis pela inclusão social desses ex-combatentes, precisam fazer um autoquestionamento crítico, caso contrário, todo ideal de inclusão social desse grupo estará fadado ao fracasso.

De imediato, sentimos necessidade de esclarecer que aquilo que estamos chamando de “autoquestionamento crítico”, aparece nas questões que Orjuela colocou em seu artigo de pesquisa. Ela faz uma pergunta que imaginamos que esteja dirigida às pessoas responsáveis pela educação desses ex-combatentes que é a seguinte: “que imagens essas pessoas fazem dos ex-combatentes quando eles buscaram educação escolar? Como elas os construíram em seus imaginários? Será que essas pessoas, responsáveis pela educação desses ex-combatentes, já se perguntaram alguma vez se as imagens que elas criam deles não estariam causando danos para a sua inclusão social, em vez de facilitar a real inclusão?”

4 Cf sobre a Linha <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

Não estariam essas imagens limitando as possibilidades de avanços desses ex-combatentes se constituírem, como sujeitos de direitos, nesse momento em que a sociedade colombiana busca se reconstituir de forma pacificada? ". De certa forma, o artigo contém muitas informações que mostram como a autora lidou com as respostas que surgiram em sua investigação.

Já o segundo texto acolhido pela Linha Educação, Cultura, Movimento Social e Ações Coletivas buscou estudar a forma como os estabelecimentos de ensino no Brasil e na Colômbia, ou mais precisamente, como os gestores e docentes que atuavam nesses estabelecimentos tratavam da violência no contexto escolar. A pesquisa, no Brasil, realizou-se através de estudos documentais que permitiam que Fabrine Leonard Silva conseguisse traçar o percurso de cada estudante do ensino fundamental, entre 12 a 15 anos, ou seja, muitos pré-adolescentes, no momento em que estes eram encaminhados aos setores do Juizado da Infância e Adolescência, por terem praticado um ato que foi considerado como infracional no contexto escolar. Vários foram os documentos que permitiram traçar esse trajeto percorrido pelos estudantes. Silva analisa uma infinidade de Boletins de Ocorrência elaborados pela polícia que, na maioria das vezes, era acionada pela gestão escolar quando esta identificava algum ato considerado violento. Outros documentos que foram coletados e analisados eram as atas do ministério público e decisões judiciais que acabavam ou não em Medidas Socioeducativas. Lembrando que, no Brasil, essas são as medidas cabíveis a serem aplicadas a crianças e adolescentes como prevê o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Entretanto, a sua investigação sobre essa situação na Colômbia não pôde ocorrer da mesma forma que foi feita no Brasil, pois não era possível ter acesso a documentos que ajudariam a compreender os trajetos percorridos pelos adolescentes na Colômbia. Entretanto, como se pode ver em seu artigo, ele contou com uma farta produção de autores colombianos que vêm estudando esse mesmo assunto. Fica claro que os dados que ele apresenta em seu artigo sobre a Colômbia são resultados do Estado da Arte que ele produziu sobre situações da violência em contexto escolar naquele país. Da mesma forma que outros que estudaram situações no Brasil e na Colômbia, Silva não produziu nenhum tipo de comparação homogeneizante, mas, sim, explorou a complexidade da temática nessas duas nações.

Na sequência, preludivamos mais três artigos que integram esta obra, cada um deles recebido por outras três linhas de pesquisa do Programa de

Pós-Graduação “Conhecimento e Inserção Social”. Por essa razão, faremos apresentação de cada uma delas buscando destacar como elas foram incorporando as demandas do DLA.

Por exemplo, o artigo intitulado “*O Ambiental e a Educação Ambiental na América Latina: cenários de encontro, diálogo e resistência*” (TORO) foi acolhido pela Linha de Pesquisa Educação e Ciência que, em geral, acolhe estudos que têm como objetivo investigar “aprendizagem no ensino fundamental em ciências, incluindo todos os níveis educacionais”. Mas se deixa claro, na ementa da Linha, que também são recebidos pesquisadores que pretendem investigar a “educação em contextos não-formais e informais, incluindo a educação ambiental”⁵. Certamente, foi essa abertura que permitiu o acolhimento do projeto de doutorado de Luisa M. Toro que deu à luz o artigo acima citado.

Na introdução do artigo, a autora nos informa que, na sua tese de doutorado, ela realizou um “Estudo comparado das Políticas de Educação Ambiental do Brasil e da Colômbia”. Analisando os textos de políticas governamentais relacionados à educação ambiental, Toro identifica ambiguidades nas definições daquilo que se entendia por ambiental e, também, mostra conflitos que surgem todas as vezes que se busca definir o que vem a ser educação ambiental. Mas, para ela, essas ambiguidades eram produtos de dois fatores. Um deles, ela classifica como estratégias políticas que os governos usam para fazer aprovar as suas legislações. E o outro, segundo ela, remete a ambiguidade à forma de se compreender o termo ambiental nos territórios. É este segundo fator que ganha enorme visibilidade no artigo que faz parte da presente obra. Toro não só introduz o debate sobre a colonialidade do saber, baseando-se, no pensamento de Aníbal Quijano, como ela apresenta, também, as expressões de lideranças indígenas da Colômbia e do Brasil, valorizando saberes ancestrais dos povos ameríndios, no contexto acadêmico. Toro dá uma amplitude extraordinária ao diálogo proposto no título da presente obra.

Em seguida, introduzimos um artigo que foi escrito por Francisco J. Camelo-Bustos e Gabriel Mancera-Ortiz, dois doutores colombianos que já defenderam suas teses, no DLA. J. Camelo-Bustos defendeu em 2017 e Gabriel Mancera-Ortiz, em 2020. Eles escreveram esse artigo em parceria com Diana Maritza Vanegas-García, também colombiana, com doutorado em curso. O título do artigo é “*Subjetividade política, conhecer reflexivo e*

5 Cf. sobre a linha <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

numeramento como possibilidades de nos constituirmos a partir de práticas com as matemáticas na escola". Na introdução do artigo, deixa-se claro que a *Subjetividade Política* foi o tema da tese de Camelo-Bustos, o *Conhecer Reflexivo* foi o tema Mancera-Ortiz e o do *Numeramento* está sendo tema do doutorado de Vanegas-García, esses três projetos do DLA foram acolhidos pela Linha de Pesquisa Educação e Matemática.

Consultando a ementa da Linha⁶, temos elementos suficientes para ver que existem espaços propícios para estabelecer diálogos com as novas demandas. Em um dos itens, informa-se que o programa tem pesquisadores e pesquisadoras que estudam espaços educativos de produção e de socialização de conhecimentos matemáticos e de saberes e práticas pedagógicas relacionadas com a matemática. Acolhem, também, pesquisas que estudam as "múltiplas relações entre ensino, aprendizagem e conhecimento de matemática, em contextos socioculturais específicos". Destacam-se, também, na ementa, os temas que dialogam com os conteúdos que estão sendo tratados, no artigo em questão, tais como: letramento e numeramento, papel da Matemática e da Educação Matemática na sociedade, as relações entre História e Matemática e a Matemática Crítica. Mas essa constatação não é suficiente para apreciar a força criativa da proposta que está sendo realizada por Camelo-Bustos, Mancera-Ortiz e Vanegas-García em diálogo com pesquisadores da Linha de Pesquisa do Programa.

No artigo, mostra-se, de forma extraordinária, que as suas teses dialogam entre si. *Subjetividade Política*, *Conhecer Reflexivo* e *Numeramento* fazem parte de um mesmo núcleo de pesquisa. O exemplo que os autores trazem no artigo, para mostrar como eles pretendem conectar esses três elementos constitutivos de suas teses, passa pelo objetivo que eles têm de programar um ensino da matemática a ser trabalhado com estudantes que se encontram em condições de vulnerabilidade social. Para eles, não basta que estudantes tenham apenas o domínio dos conceitos de matemática. É fundamental conhecer como a matemática pode contribuir para construir uma *Subjetividade Política*. É preciso que, com base nos conceitos matemáticos, *eles possam compreender melhor os problemas sociais, políticos e econômicos que moldam as suas vidas cotidianas*. É aqui que entra o *Conhecer Reflexivo* a ser desenvolvido com estudantes em condições de vulnerabilidade social, em *ambientes de modelagem matemática a partir de uma perspectiva crítico*

6 Cf sobre a linha <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

social. O *Numeramento ou Letramento Matemático*, nesse contexto de vulnerabilidade, é um componente essencial na educação dos sujeitos, uma vez que os modos de conhecer, de explicar e compreender as sociedades em que eles estão vivendo, baseiam-se em critérios quantitativos. O artigo delinea, de forma consistente, como esses elementos estão se conectando.

Dito isso, passamos para os nossos comentários sobre o artigo que está vinculado à Linha de Pesquisa História da Educação do Programa de Pós-Graduação Conhecimento e Inclusão Social e que faz parte de uma pesquisa de doutorado que, segundo Quintero, sua autora, ainda está em andamento. O seu tema de pesquisa é “*A Educação de Camponeses Colombianos entre 1947 e 1974: Experiência da Ação Cultural Popular- (ACPO)*”. Mas o seu foco de estudo é ACPO, organização criada, na cidade de *Sutatenza*, que tem como objetivo atuar na educação de camponeses. Embora tenha tido, no seu início, uma ação regionalizada, na segunda metade do século XX, segundo Sara Evelin U. Quintero, a ACPO ganha dimensões nacionais e a sua ação não só se amplia, como passa a ser reconhecida como “projeto político-pedagógico da igreja católica que se inscreve nas lógicas do desenvolvimento econômico e da modernização”. Mas o que a autora nos apresenta, neste artigo, certamente, fará parte de sua tese cujas investigações estão em andamento.

No artigo intitulado “*Reflexões sobre o sentido de “cultural popular” para a Acción Cultural Popular – ACPO*” (QUINTERO), a autora problematiza os significados de dois conceitos – “cultura” e “popular”- ou, mais precisamente, ela questiona o uso que tem sido feito destes termos ao qualificar as ações educativas voltadas para a população camponesa da Colômbia que foi desenvolvida pela ACPO. Este tema enquadra-se totalmente na Linha da História da Educação por contemplar uma de suas abordagens, que é a de escrever a História das práticas educativas, que, no seu caso, serão aquelas que foram e estão sendo realizadas por uma organização ativista cristã católica, criada no final da primeira metade do século XX e que representou uma das vertentes do movimento da educação popular na América Latina.

No artigo, apresentam-se, de uma forma bastante instigante, os embates que se estalaram entre os dois conceitos (popular e cultura) não só na Colômbia, como, também, na América Latina. Embora a ACPO, segundo a autora, tenha sido reconhecida como organização ativista na educação popular, a sua ênfase maior foi dada na ação cultural. Com isso, Quintero pontua um elemento importante que, segundo ela, deu sustentação a algumas representações

sociais dos camponeses colombianos formulados nas ações da organização que fortalecia, de alguma forma, a ideia de que havia necessidade de mudar a mentalidade daqueles camponeses.

Para recompor a trajetória desses embates em torno desses dois conceitos, Quintero incluiu, nas suas 36 referências bibliográficas, 19 autores que escreveram sobre a experiência dessa entidade chamada ACPO, seja sob a forma de dissertação ou de tese e até mesmo de artigos, com uma cronologia que começa em 1955 e chega até 2016. Dos 19 textos sobre o tema, 11 são escritos no século XXI. Em termos cronológicos, a ACPO é uma organização que tem 75 anos e a autora do artigo está produzindo mais uma tese sobre suas ações com os camponeses colombianos. Como a sua investigação está ainda em curso, acreditamos que a autora nos trará elementos ainda mais instigantes quando puder finalizar esse trabalho.

Sem sermos muito exaustivos nos comentários, pedimos licença, para fazer uma breve observação acerca do início de diálogo que a doutoranda de História da Educação do DLA esboça, no seu artigo, com o historiador britânico Peter Burke. Imaginamos que pelo teor de sua tese, ela dialogará mais com a obra desse autor. O ponto que queremos citar é a recuperação que Quintero faz em relação à análise de Burke sobre as controvérsias que passaram a existir nas produções literárias, historiográficas e artísticas de muitos pensadores, literatas, escritores, músicos e folcloristas europeus.

Burke mostra que essas controvérsias passaram a ser frequentes a partir do século XVIII (BURKE, 1989, pp.20-38)⁷. O conceito de popular conduzia à ideia de povo. Sempre que se perguntava o que se entendia por “povo”, não havia consenso entre os pensadores e nem entre os cidadãos comuns sobre o conceito de “povo”. Mas, para Burke, o termo “cultura” era muito mais controverso do que o conceito de popular. No passado, como lembra Burke, em várias regiões da Europa, quando se dizia que alguém era “sem cultura” significava que aquela pessoa estava à margem da sociedade (op. cit, p.44), mas mesmo entre aqueles que eram considerados sujeitos portadores de cultura, havia diferenças significativas entre eles. Tinham, por exemplo, indivíduos de “culturas de classe alta, os de cultura de classes médias e o das de classes baixas” (idem, p. 266), a modernidade vai expandir ainda mais esse conceito de cultura popular (ibidem, p. 246). Este conceito, por exemplo, vai se associar

7 BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna –Europa (1500-1800)*, São Paulo: Cia da Letras, 1986.

à música. Quem não gosta de música popular? O popular vai ser agregado à literatura e até à ciência. Burke vai identificar na França, Noruega e Iugoslávia a famosa medicina popular (ibidem, p. 92).

Finalizamos essas observações, ressaltando que o diálogo iniciado por Quintero, doutoranda da História da Educação, com o historiador Burke foi muito procedente, lembrando que ele analisava as controvérsias que surgiam, exclusivamente, entre especialistas e pensadores do mundo euro-ocidental. Na sua obra, Burke faz uma referência ao filósofo italiano Antônio Gramsci quando este, ao exprimir suas posições a acerca dos sentidos do folclore, “diz que a cultura popular era uma cultura não das elites, mas, sim, das classes subalternas” (BURKE, op. cit., p. 8), e na categoria dos indivíduos das classes subalternas, como indica Burke, estavam “os artesãos e os camponeses” (idem, p. 9).

Na obra de Burke, o termo camponês aparece 191 vezes, situado em diferentes contextos do continente europeu. Todas as vezes que esse conceito aparece, em sua obra, o termo camponês está definindo, de alguma forma, um trabalhador rural com certo grau de autonomia. Entretanto o termo camponês também aparece no artigo de Quintero, mas os sujeitos aos quais se refere não estão no contexto europeu e, sim, no contexto da América Latina. Os trabalhadores rurais, os camponeses, que são atendidos desde 1954 pelo ACPO, não são aqueles que foram descritos na obra Burke. Parece-nos que aquela variedade de detalhes que descrevem os camponeses naqueles diferentes países europeus serve muito pouco para compreender que projetos educacionais seriam necessários para sujeitos de direitos, que se originam de trabalhadores indígenas e negros africanos, durante séculos brutalizados, na América Latina pelo escravagismo colonial.

Imaginamos que Quintero, na continuidade de seus estudos, possa nos responder como esses camponeses colombianos, latino-americanos, têm sido interpretados no importante trabalho do *Acción Cultural Popular* nesses 75 anos de existência. Será que haverá controvérsias? Vamos aguardar para ver.

Passamos, assim, a comentar o décimo terceiro e último artigo que fecha o prefácio desta presente obra com chave-de-ouro. Não foi por acaso que o deixamos para o final, mas, sim, pela sua singularidade. Ele não nasceu, como os outros, de uma tese de doutorado cujo projeto foi acolhido por uma das linhas de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Inserção Social. Ele foi elaborado por três doutoras que defenderam suas teses

no DLA do referido Programa, da seguinte maneira: Maria José Flores, em 2014, pela Linha de Pesquisa “Docência: Processo Constituinte, Professoras (es) como Sujeitos Socioculturais, Experiências e Práticas”; Denise Bianca M. Silva, em 2018, pela Linha de Pesquisa “Política, Trabalho e Formação Humana” e Luisa Mejia Toro, em 2018, pela Linha de Pesquisa “Educação e Ciência”. As duas primeiras são brasileiras e a terceira é colombiana.

O trio de pesquisadoras sinalizam duas gerações do DLA, que se uniram para coletar dados da produção que vinha sendo realizada pelo programa no qual elas haviam realizado os seus estudos doutorais. As autoras tinham como objetivo de estudo compreender como aparecia a educação na América Latina, nas teses que haviam sido defendidas até aquele momento no DLA.

O presente artigo simboliza por meio da circulação das palavras, em diferentes línguas, com diferentes atores, expressando diversidades temáticas o que se pretendia com a publicação dessa obra para comemorar os dez anos de existência do Doutorado Latino-americano em Educação.

Os leitores poderão ver que para as autoras compreenderem as imagens da educação da América Latina projetadas nos trabalhos doutorais, foi necessário trazer para seu artigo todos os princípios que deram sustentação para criação do DLA, dito de outra forma, elas explicitam os principais referenciais que fundam a constituição do DLA, na Universidade Federal de Minas Geras no Programa de Pós-Graduação: Conhecimento e Inserção Social, como sendo aquela a instância criada para garantir estudos que produzam conhecimentos, tendo a educação na América Latina como eixo central das suas pesquisas doutorais.

Entre os diferentes referenciais, as autoras selecionaram um deles, especificamente, aquele se transformou no tema apresentado no respectivo artigo: **educação comparada**. Justificam, claramente, porque fizeram essa escolha. Inicialmente, foi em função da própria forma como ocorre a seleção para o DLA. O edital de seleção para novos candidatos é aberto para estudantes da América Latina e de outros continentes, desde que estes tenham foco na educação latino-americana. No caso de estudantes brasileiros, seus projetos precisam, necessariamente, prever na sua formulação a comparação com outro país da América Latina.

Já como condição desse procedimento seletivo, como destacam as três autoras, o DLA traz para dentro de si *“indagações e interações entre sujeitos e saberes de diferentes países em torno de questões que colocam em evidência*

diversos modos de pensar e produzir conhecimento”. Essa convivência pluralista, queira se admitir ou não, produz comparações imediatas, por isso, as autoras entendem que é preciso refletir sobre o que elas estão chamando de educação comparada.

Reproduzo na íntegra como elas se expressam sobre isso, tendo em vista que estão falando a partir de suas próprias experiências: *“Desde a pesquisa formal, dos grupos de pesquisa e da produção das teses, ou mesmo em um exercício de sala de aula, está se exercendo a educação comparada, conhecendo e compartilhando experiências que fazem com que o pesquisador possa repensar sua própria realidade e identidade, em perspectiva local, nacional, regional e mundial, com implicações diretas para o fazer da pesquisa, seja como professor ou estudante doutoral.”*

Esses são alguns pontos centrais do décimo terceiro artigo que além de promover uma discussão fundamental para se entender como DLA está se constituindo enquanto espaço de educação comparada, o artigo põe em evidência, também, métodos e técnicas de se fazer educação comparada. E, por fim, a análise que as três autoras produzem a partir de leitura de treze teses defendidas entre 2010 e 2018, que mostram que o DLA vem produzindo, também, nas suas produções doutorais inflexões epistemológicas.

Com essas últimas observações sintéticas sobre o artigo, tratando dos procedimentos que são adotados no DLA do Programa de Pós-Graduação em Educação, “Conhecimento e Inclusão Social”, finalizamos com muita emoção o presente prefácio. Esperamos que cada leitor possa experimentar na leitura de cada artigo desta obra a sensação de estar dialogando com cada autor ou autora que se dedicou a escrever textos para a nossa reflexão. Sintam-se à vontade.

Presentación

Importancia de la relación entre Brasil y Colombia

Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves

La obra, que con honor hacemos el prefacio, reúne trabajos de investigación que analizan importantes temas de la educación, involucrando algunas experiencias desarrolladas en dos grandes naciones del continente latinoamericano: Brasil y Colombia.

Confieso que al recibir ese material con una invitación para escribir el prefacio de la obra, y pude mirar los autores y autoras, mi corazón se llenó de emoción, además, entendí que era un trabajo de gran responsabilidad. ¿Cómo elaborar un prefacio de una obra con tantos autores y autoras, y teniendo el privilegio de conocerlos?

De acuerdo a las reglas del prefacio¹, sus funciones son: a) presentar el autor y su historia; b) introducir la obra; c) contextualizar la escrita; d) provocar el interés por la lectura y, e) hablar de sus inspiraciones. No hay dudas de

* Luiz Alberto Oliveira Gonçalves, profesor titular de la Universidad Federal de Minas Gerais, sociólogo con maestría en Educación. Doctor en Sociología por la École des Hautes Études en Sciences Sociales/Paris. post-Doctorado en Educación en la Universidad de São Paulo. Miembro del Núcleo de Metodología de Investigación del Departamento de Ciencias Aplicadas a la Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Orientador en el Programa de Posgrado en Educación, Conocimiento e Inclusión (UFMG) y del Doctorado Latino Americano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (UFMG). Profesor de Metodología de Investigación en el Programa de Posgrado de Salud del Niño y del Adolescente (UFMG) y en el Programa de la Salud Preventiva y Social (UFMG).

1 <http://blog.autografia.com.br/como-redigir-o-prefacio-de-um-livro/>.

que se puede cumplir tales reglas cuando hay una obra elaborada con uno o dos autores, máximo tres, pero no era ese nuestro caso. De lo contrario, la presente obra fue compuesta por una pluralidad de autores y autoras, de dos países, con diversidad de lenguajes, de diferentes edades, géneros, pertenencia étnica y racial, además de experiencias distintas de trabajo e historias de vida. Tuvimos, entonces, que establecer estrategias respecto las funciones previstas en las reglas de un prefacio, buscando identificar las que nos permitirán dar cabo de esa tarea tan placentera, que es hacer el prefacio de una obra en la cual fui invitado a redactar. La calidad de los textos ha favorecido grandemente la labor de la redacción.

Aunque hablando y escribiendo en lenguas diferentes, los investigadores que participaron de la autoría de los textos, analizando las realidades específicas de sus países, dialogan entre si intensamente, incluyendo las dos coordinadoras y el coordinador responsable de la composición de la obra. De esa forma, se puede llegar a un resultado, extraordinario, que se refleja en la organización de los tres capítulos que la componen.

En la introducción, se encuentra elementos clave que ayudan a comprender las razones que llevaron a esa estructura tripartita. Pero entendemos que es necesario dejar más explícito para nuestros lectores los elementos que permiten la fluidez de los diálogos entre los textos, y la consistencia teórico-metodológica que sostienen los resultados presentados en todos los artículos que componen esa obra en totalidad.

Para ello, nos pareció importante presentar, brevemente, las condiciones por medio de las cuales los doce trabajos, resultado de tesis académicas, relatados en la obra, fueron recibidos en el Doctorado Latino Americano en Educación (DLA) de *“Políticas Públicas y Profesión Docente”*, instituido el 2010. Es necesario destacar que el DLA, aunque haya surgido por la articulación de un convenio de acuerdo de cooperación, involucrando grandes agencias internacionales, hace parte del programa de Posgrado “Conocimiento e Inserción Social” de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, instituido en 1971.

De esta forma, el DLA, aunque pautándose en *“Políticas Públicas y Profesión Docente”*, se puso en práctica y en movimiento por las Líneas de Investigación del referido programa. Es necesario destacar que esas líneas han recibido y siguen recibiendo la diversidad de temáticas que componen el conjunto de textos de esta obra.

Por esa razón, hemos decidido, en este prefacio, tomar como ruta para nuestra presentación, los objetivos de las líneas de investigación de cada uno de los proyectos que dieron vida a los trabajos que los lectores tendrán la oportunidad de leer más adelante. Con base en estos objetivos, nos propusimos a hacer el prefacio de una obra que anuncia el diálogo entre investigadores de dos grandes países de América Latina. Ese diálogo se inicia mientras que cada Línea de Investigación del Programa de *Posgrado "Conocimiento e Inserción Social"* fue incorporando las demandas del DLA sobre "Políticas Públicas y Profesión Docente"

Empezamos, entonces, comentando los tres trabajos que componen esta obra, acogidos por la línea de investigación: "Proceso Constituyente, Profesoras(es) como Sujetos Socioculturales, Experiencias y Prácticas"².

Es en esta línea que se exploran las "dimensiones materiales y simbólicas de la docencia"; además de las "condiciones laborales, experienciales y pedagógicas". En esos estudios, se consideran las "cuestiones de clase, de género, de raza/etnia y orientación sexual en la construcción de la identidad docente". Los estudios buscan comprender los "docentes como sujetos socioculturales".

Esas dimensiones aparecen, enfáticamente, en los tres textos acogidos por la referida línea de investigación y forman parte de esta obra. Son los siguientes: "*De/colonialidad de la formación del profesorado en arte y del arte/educación en América Latina (Brasil/Colombia)*" (MOURA et al); "*Profesores Bimodales: una nueva experiencia vital de los tiempos de trabajo docente*" (MARTÍN et al,) y "*Docentes esperanzas entre rejas*" (DIAS). Sin entrar en detalles sobre aportes teóricos y metodológicos, pues esos detalles están aclarados en el texto, seleccionamos apenas dos puntos para introducir en este prefacio.

El primer punto se refiere a las condiciones socioeconómicas que estructuran la docencia en los dos países. En este punto, es posible observar lo mucho que los tres artículos dialogan entre sí, principalmente, cuando analizan los desafíos impuestos a la docencia relacionados a jornada laboral y las exigencias impuestas por la vida familiar. Otra característica dialogante apareció en la lectura que hicimos del primer texto (Moura et al) y del tercer texto (Dias). Ambos analizan, al tiempo, experiencias en Brasil y en Colombia. Pero con el cuidado de no hacer comparaciones entre dos realidades tan distintas, ni basados en estándares que homogeneizan datos y que son insensibles a las singularidades históricas, de esa

2 Cf. sobre la línea <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

forma, se evita el riesgo de producir imágenes simplificadas del trabajo docente en los dos países. Al contrario, los dos buscan profundizar el conocimiento de la complejidad de cada país, dándonos un estímulo, como lectores, a pensar la docencia en esas dos naciones, en términos de construcciones socioculturales.

Dicho eso, pasamos a las otras Líneas de Investigación que acogieron los proyectos que han resultado en tesis que generaron artículos participantes de esta obra, pero no tienen la docencia exclusivamente en su enfoque de investigación. ¿Cómo esas líneas absorbieron las demandas del DLA?

La Línea de Psicología, Psicoanálisis y Educación recibió cuatro trabajos que forman parte de la presente obra y que atendían a los objetivos puestos en su directiva de investigación³. En esta línea, se investiga, por ejemplo, “la subjetividad en los vínculos educativos”. Se integran, en ese campo, estudios sobre las “representaciones sociales en las prácticas escolares y no-escolares”. Se incorporan, también, investigaciones relacionadas al “éxito, fracaso e inclusión escolar”. Todavía, se integra a la línea los estudios sobre “Psicoanálisis aplicada a los problemas de la Educación”.

Estos temas aparecen en los siguientes artículos: “*Hacia una educación inclusiva en Colombia*” (PARDO); “*Juvenescencias en América Latina*” (BOLAÑOS); “*Regulación y resistencia en una institución de educación infantil brasileña y otra colombiana*” (RAMOS) y “*El psicoanálisis y la educación de niños y niñas con discapacidad cognitiva*” (AGUIRRE PINZÓN).

Los dos primeros artículos tratan del tema de la inclusión social y, por consecuencia, también introducen el tema de la exclusión. Yudi Esmeralda Pardo Murcia se enfoca en la inclusión de niños y adolescentes en Colombia. Para entender como ampliar ese proceso previniendo los riesgos de exclusión, la autora investiga las “prácticas pedagógicas inclusivas de docentes y del equipo de apoyo en una escuela colombiana”. Diego Fernando Bolaños centra su investigación en la inclusión social de jóvenes en Argentina y en Colombia. Para realizar su estudio, el autor utiliza la intervención de orientación clínica psicoanalítica realizada con jóvenes argentinos y colombianos. Su objetivo fue analizar el proceso de constitución de la subjetividad en adolescentes que interactúan en grupos juveniles. Bolaños recupera, en su investigación, el concepto de “*Juvenecencia*”. Con este concepto, él buscó caracterizar aspectos de la condición mental de jóvenes y de la posición que ellos o ellas tienen

3 Cf. sobre la línea <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

en relación a la vida, o sea, con ese concepto, el autor nos advierte que la juventud no es una etapa de la vida como pretende la teoría evolucionista. En su estudio, Bolaños busca mostrar, desde las experiencias de los jóvenes, las estrategias de resistencia que ellos pueden usar para no estar sometidos, de “forma total y pasiva”, al control de los adultos.

Los otros dos trabajos que han sido acogidos por la Línea de Psicología, Psicoanálisis y Educación tratan de la Educación Escolar, están pautados, también, en la educación inclusiva. El enfoque no está, necesariamente, en la docencia, pero en las actitudes que los niños pequeños adoptan en sus relaciones dentro de los ambientes escolares con sus cuidadores, incluso, con sus maestras. Joaquim Ramos realiza observaciones de campo en dos escuelas de educación infantil, una en Brasil y otra en Colombia. Presenta registros detallados en cuadros en los cuales se describen actitudes y hablas de niños en situaciones observadas en las dos escuelas seleccionadas para su estudio. Su trabajo analiza los contenidos colectados en sus observaciones de campo y atribuye a cada eje significados de resistencia que, de acuerdo con el autor, surge de la actitud de los niños en general. De la misma forma que en los estudios también tomó el cuidado de no hacer comparaciones homogeneizantes e insensibles a las singularidades de cada escuela, antes, presenta a sus lectores la complejidad de las dos situaciones estudiadas.

El artículo de Glória C. Aguirre Pinzón enfoca en la educación escolar, desde un abordaje psicoanalítico. En realidad, la autora se preocupa por la educación inclusiva, y más con la posibilidad de conseguir estrategias que puedan ser útiles a colaborar con la garantía del éxito escolar, principalmente, de estudiantes que presentan limitaciones cognitivas. La autora trae un problema de investigación que está claramente definido en su texto. Su cuestionamiento era: “¿Será posible, desde una investigación realizada con estudiantes considerados cognitivamente limitados, coleccionar datos sobre procesos *educacionales, vivencias, episodios en la escuela que puedan contribuir para disipar la incomodidad del alumno y facilitar la inclusión?*”. Para responder esa cuestión, Aguirre Pinzón sustenta su estudio con un abordaje psicoanalítico. Busca en la Teoría de Lacan elementos que auxilien en la investigación del mal-estar vivido por estudiantes en las escuelas en el proceso de aprendizaje. Su estudio fue realizado, exclusivamente, en Colombia y pudo contar con las entrevistas clínicas de orientación psicoanalítica, como su principal instrumento de colecta de datos. Fue un estudio que privilegió la escucha de los niños, buscando encontrar los sentidos que aparecían en sus

hablas cuando se expresaban respecto al mal-estar que vivían en el contexto escolar.

La tercera Línea de Investigación que incorporó los proyectos del DLA intitula-se “Educación, Cultura, Movimiento Social y Acciones Colectivas”⁴ En su directriz, se indica que desde perspectivas sociológicas y antropológicas y, considerando los procesos educativos escolares y no-escolares, la línea absorbe proyectos que quieran investigar sobre: “Educación y Diversidad Étnico-Racial, Educación Indígena, Educación de Jóvenes y Adultos, Movimientos Sociales y Educación, Educación y Violencia y Educación y Derechos Humanos en las Políticas de Seguridad Pública”. En la obra, identificamos dos artículos que han sido acogidos por esa línea: “*Aportes pedagógicos para la inclusión de excombatientes del conflicto armado colombiano: relatos desde el semillero de paz-EDUPPAZ*” (ORJUELA) y “*Un dialogo entre la violencia al interior de las escuelas de Brasil y Colombia*” (SILVA).

En el primer texto, el trabajo de Lyda M. González Orjuela, se dirige al desarrollo de estrategias pedagógicas de inclusión de sujetos, ex-combatientes de los conflictos armados en Colombia. La investigadora levantó cuestiones importantes cuyas respuestas son fundamentales para estrategias que garanticen la construcción de nuevas imágenes sociales reposicionando los ex-combatientes en el actual contexto de paz. Simultáneamente, en esas respuestas, puede aparecer soportes para auxiliar esos ex combatientes para que se constituyan como sujetos de derechos en un mundo pacificado. Para lograr ese ideario, la autora entiende que las instituciones educacionales, responsables de la inclusión social de esos ex-combatientes, necesitan hacer un auto-cuestionamiento crítico, pues, de lo contrario, todo ideal de inclusión social de ese grupo estará condenado al fracaso.

De inmediato, sentimos la necesidad de aclarar que lo que estamos denominando “auto-cuestionamiento crítico”, aparece en las cuestiones que Orjuela puso en su artículo de investigación. Ella hace una pregunta que imaginamos que esté dirigida a las personas responsables de la educación de los combatientes: “¿Qué imágenes esas personas tienen de ellos cuando estos sujetos buscan la educación escolar? ¿Cómo los tienen construidos en sus imaginarios? ¿Será que los docentes responsables de la educación de esos ex-combatientes ya se han preguntado, alguna vez, si las imágenes que ellas crean de ellos no estarían causando daños para su inclusión social, en vez de facilitar

4 Cf sobre la Línea <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

la real inclusión? ¿No estarían esas imágenes limitando las posibilidades de avances en el proceso de la construcción de esos ex-combatientes como sujetos de derechos, en ese momento en que la sociedad colombiana busca reconstruirse de forma pacificada? El artículo contiene muchas informaciones que muestran como la autora trató las respuestas que surgieron en su investigación.

El segundo texto acogido por la Línea Educación, Cultura, Movimiento Social y Acciones Colectivas estudió la forma como las instituciones de enseñanza en Brasil y en Colombia, principalmente, como los gestores y docentes que actuaban en esas instituciones trataban la violencia en el contexto escolar. La investigación en Brasil se realizó a través de estudios documentales que permitieron que Fabrine Leonard Silva lograra trazar el recorrido de cada estudiante de la enseñanza fundamental, entre 12 y 15 años de edad, muchos pre-adolescentes, en el momento en que eran llevados a los sectores de Juzgado de la Niños y Adolescencia por la práctica de lo que se consideraba una infracción en el contexto escolar. Varios fueron los documentos que permitieron trazar el trayecto recorrido de los estudiantes. Silva analiza una infinidad de formularios de denuncia elaborados por la policía, generalmente, la gestión escolar era quien la accionaba cuando pasaba algo identificado como violento. Otros documentos que fueron colectados y analizados eran actas del Ministerio Público y decisiones judiciales que terminaban o no en medidas socioeducativas. Es importante destacar, que en Brasil esas son las medidas que se aplican a niños y adolescentes como indica el *“Estatuto da Criança e do Adolescente”*.

Pero su investigación sobre esa situación en Colombia, no ocurre de la misma forma que se hace en Brasil, pues no se tenía acceso a los documentos que ayudarían a comprender los trayectos recorridos por los adolescentes en Colombia. De acuerdo a su artículo, el autor tuvo el apoyo de una larga producción de autores colombianos que siguen estudiando ese mismo tema, queda claro que los datos que presenta en su artículo sobre Colombia son resultados del Estado del Arte que él ha producido sobre situaciones de la violencia en contexto escolar de aquél país. De la misma forma que otros que han estudiados situaciones en Brasil y en Colombia, Silva no produjo ningún tipo de comparación homogeneizante, pero logró profundizarse en la complejidad de la temática en esas dos naciones.

En la secuencia, preludivamos más tres artículos que integran esa obra, pero cada uno de esos trabajos fue acogido por otras tres líneas de

investigación del Programa de Posgrado “Conocimiento e Inserción Social”. Por esa razón, haremos presentación de cada uno buscando destacar como fueron incorporando las demandas del DLA.

Por ejemplo, el artículo intitulado *“Lo Ambiental y la Educación Ambiental en América Latina: escenarios de encuentro, dialogo y resistencia”* (TORO) fue inserido por la Línea de Investigación y Ciencia que, por lo general, acoge estudios que tienen el objetivo de investigar “aprendizaje en la enseñanza fundamental en ciencias, incluyendo todos los niveles de educación”. Pero queda claro en las directrices de la Línea que reciben, también, investigadores que estudian la “educación en contextos no-formales e informales, incluyendo la educación ambiental”⁵. Seguramente, fue esa abertura que permitió que el doctorado de Luisa M. Toro fuera recibido y que generara el artículo mencionado.

En la introducción del artículo, la autora nos informa que, en su tesis de doctorado, realizó el “Estudio comparado de las Políticas de Educación Ambiental de Brasil y de Colombia”. Analizando los textos de políticas gubernamentales relacionadas a la educación ambiental, Toro identifica ambigüedades en las definiciones de lo que se entendía por ambiental y, también, muestra conflictos que surgen todas las veces que se busca definir la educación ambiental. Para la autora, esas ambigüedades eran producto de dos factores: el primero serían las estrategias políticas que los gobiernos usan para aprobar sus legislaciones; el otro se remite a la ambigüedad a la forma de comprender el término ambiental en los territorios. Este es el segundo factor que recibe visibilidad en el artículo presente en la obra. Toro, además de introducir el debate sobre la colonialidad del saber, se basa en el pensamiento de Aníbal Quijano y presenta las expresiones de liderazgo indígena de Colombia y de Brasil, valorizando saberes ancestrales de los pueblos nativos, en el contexto académico. En su trabajo, Toro da amplitud al dialogo propuesto en el título de esta obra.

A continuación, introducimos un artículo escrito por Francisco J. Camelo-Bustos y Gabriel Mancera-Ortiz, dos doctores colombianos que ya defendieron sus tesis en el DLA. J. Camelo-Bustos la defiende en 2017 y Gabriel Mancera-Ortiz, en 2020. Ambos han escrito ese artículo junto con Diana Maritza Vanegas-García, también colombiana, actualmente en

5 Cf. sobre la línea <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

doctorado. El título del artículo es “*Subjetividad política, conocer reflexivo y numeramiento como posibilidades de constituir-nos desde prácticas con las matemáticas en la escuela*”. En la introducción del artículo, queda claro que la *Subjetividad Política* fue el tema de la tesis de Camelo-Bustos; el *Conocer Reflexivo* fue el tema de Mancera-Ortiz y el *Numeramiento* es el tema del doctorado de Vanegas-García. Estos tres proyectos del DLA entraron en la Línea de Investigación “Educación y Matemáticas”.

Consultando la directriz de la Línea⁶, tenemos elementos suficientes para ver que hay espacios propios para establecer diálogos con las nuevas demandas, en uno de los ítems, está la información de que el programa tiene investigadores que estudian espacios educativos de producción y socialización de conocimientos matemáticos y de saberes y prácticas pedagógicas relacionadas con las matemáticas. La línea también recibe investigaciones que estudian las “múltiples relaciones entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento de las matemáticas en contextos socioculturales específicos”. Se destacan también, los temas que dialogan con los contenidos que son tratados en el artículo, como: letramiento y numeramiento, el rol de las Matemáticas y de la Educación Matemática en la sociedad, las relaciones entre Historia y Matemáticas y la Matemática Crítica. Pero esa constatación no es suficiente para apreciar la fuerza creativa de la propuesta que está siendo realizada por Camelo-Bustos, Mancera-Ortiz y Vanegas-García en diálogo con investigadores de la Línea de Investigación del Programa.

En el artículo se demuestra, de forma extraordinaria, que sus tesis dialogan entre sí. *Subjetividad Política, Conocer Reflexivo y Numeramiento* forman parte del mismo núcleo de investigación. Los ejemplos que aparecen en los artículos, están para que los autores muestren como pretenden conectar esos tres elementos constitutivos de sus tesis, y como lograr el objetivo de programar una enseñanza de matemáticas dirigida a los estudiantes que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social. Para los autores, no basta que estudiantes tengan apenas el dominio de los conceptos de matemáticas. Es fundamental conocer como las matemáticas pueden contribuir para construir una *Subjetividad Política*. Es necesario que, basados en los conceptos matemáticos, *ellos puedan comprender mejor los problemas sociales, políticos y económicos que moldean sus vidas cotidianas*. Es aquí que entra el *Conocer*

6 Cf sobre la línea <https://www.posgrad.fae.ufmg.br/sobre-o-programa/linhas-de-pesquisa/>.

Reflexivo a ser desarrollado con estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social, en *ambientes de modelaje matemática desde una perspectiva crítico social*. El *Numeramiento o Letramiento Matemático*, en ese contexto de vulnerabilidad, es un componente esencial en la educación de los sujetos, pues las formas de conocer, de explicar y comprender las sociedades en que están viviendo, están basadas en criterios cuantitativos. El artículo muestra, de forma consistente, como esos elementos se conectan.

Después de eso, pasamos para nuestros comentarios sobre el artículo que está vinculado a la Línea de Investigación “Historia de la Educación” del “Programa de Posgrado Conocimiento e Inclusión”. El tema de su investigación es: “*La Educación de campesinos colombianos entre 1947 y 1974: Experiencia de la Acción Cultural Popular- (ACPO)*”. Pero su enfoque de estudio es la ACPO, organización creada en la ciudad de Sutatenza, que tiene el objetivo de actuar en la educación de campesinos. Aunque en el inicio tenía una acción regional, en la segunda mitad del siglo XX, segundo Sara Evelin U. Quintero, la ACPO toma proporciones nacionales y su acción se amplía y pasa a ser reconocida como “proyecto político-pedagógico de la iglesia católica que se inscribe en las lógicas del desarrollo económico y de la modernización”. Pero lo que la autora nos presenta, en este artículo, seguramente, formará parte de su tesis cuyas investigaciones están en curso.

En el artículo “*Reflexiones sobre el sentido de “cultural popular” para Acción Cultural Popular - ACPO*”, Quintero problematiza los significados de dos conceptos – “cultura” y “popular” – o, más específicamente, cuestiona el uso que se hace de esos conceptos en ACPO, al calificar las acciones educativas dirigidas a la población campesina de Colombia. Ese tema se insiere, totalmente, en la Línea de la Historia de la Educación, pues contiene uno de sus abordajes que es escribir la Historia de las prácticas educativas, que, en ese caso, serán aquellas que fueron y están siendo realizadas por una organización activista cristiana católica, creada en fines de la primera mitad del siglo XX, y que representó una de las vertientes del movimiento de la educación popular en Latinoamérica.

En el artículo, se presentan de forma muy interesante, los embates que han pasado entre los dos conceptos (popular y cultura) no solo en Colombia, como en Latinoamérica. Aunque la ACPO, de acuerdo con la autora, haya sido reconocida como organización activista en la educación popular, su énfasis más grande se dio en la acción cultural. Con eso, Quintero destaca un elemento importante que, según ella, dio sustentación a algunas representaciones

sociales de los campesinos colombianos formuladas en las acciones de la referida organización que fortalecía, de alguna forma, la idea de que habría la necesidad de cambiar la mentalidad de aquellos campesinos.

Para recomponer la trayectoria de esos embates alrededor de esos dos conceptos, Quintero incluyó en sus 36 referencias bibliográficas, 19 autores que escribieron sobre la experiencia de esa entidad llamada ACPO, sea bajo la forma de disertación o de tesis, incluso de artículos, con una franja cronológica que va desde el 1955 hasta el 2016. De los 19 textos sobre el tema, 11 son escritos en el siglo XXI. En términos cronológicos, la ACPO es una organización que tiene 75 años. La autora de ese artículo también está produciendo más una tesis sobre sus acciones con los campesinos colombianos. Como su investigación está en curso, creemos que la autora nos brindará con elementos aún más interesantes cuando pueda finalizar el trabajo.

Para no excedernos en los comentarios, pedimos permiso para hacer una breve observación sobre el inicio de diálogo, que la futura doctora de Historia de la Educación del DLA diseña en su artículo con el historiador británico Peter Burke. Imaginamos que, por el contenido de su tesis, ella dialogará más con la obra de este autor. El punto que queremos mencionar es la recuperación que Quintero hace sobre el análisis que Burke realiza para tratar de las controversias que pasaron a existir en las producciones literarias, historiográficas y artísticas de pensadores, literatos, escritores, músicos y folcloristas europeos.

Burke muestra que esas controversias pasaron a ser muy frecuentes desde el siglo XVIII (BURKE, 1989, pp. 20-38)⁷. El concepto de popular conducía a la idea de pueblo. Siempre que se preguntaba sobre lo que se entendía como “pueblo”, no había consenso entre los pensadores y, ni entre los ciudadanos comunes. Pero para Burke, el término “cultura” era mucho más difícil que el concepto de popular. En el pasado, como nos hace acordar Burke, en varias regiones de Europa, cuando se decía que alguien era “sin cultura”, eso significaba que la persona estaba a la margen de la sociedad (op. cit, p. 44), incluso, entre ellos mismos que eran considerados sujetos portadores de la cultura, había diferencias significativas. Había, por ejemplo, personas de “cultura de clase alta, los de cultura de clase media y de clases bajas” (idem, p. 266). La modernidad va a expandir ese concepto de cultura popular (ibidem,

7 BURKE, Peter. *Cultura Popular na Idade Moderna –Europa (1500-1800)*, São Paulo: Cia da Letras, 1986.

p. 246). Este concepto, por ejemplo, se asociará a la música. ¿A alguien no le gusta la música popular? Lo popular se agregará a la literatura y también a la ciencia. Burke identificará en Francia, Noruega y Yugoslavia la famosa medicina popular (ibidem, p. 92).

Finalizamos esas observaciones, destacando que el diálogo iniciado por Quintero, doctoranda de la Historia de la Educación, con el historiador Burke fue muy importante, pues él analizaba las controversias que surgían, exclusivamente, entre especialistas y pensadores del euro-occidental. En su obra, Burke hace una referencia al filósofo italiano Antonio Gramsci cuando este, al expresar su posición sobre los sentidos del folclore, dijo que “la cultura popular era una cultura no de las élites, antes, era la cultura de las clases subalternas” (BURKE, op. cit. p. 8). Pero, en la categoría de los dos individuos de las clases subalternas, como indica Burke, estaban “los artesanos y los campesinos” (idem, p. 9).

En la obra de Burke, el término campesino aparece 191 veces, en diferentes contextos del continente europeo. Siempre que ese concepto aparece en su obra, el término campesino está definido, de alguna forma, como trabajador rural con algún grado de autonomía. Pero el término aparece, también, en el artículo de esta obra. Pero el contexto no es europeo, es latino-americano. Los trabajadores rurales, los campesinos, que son apoyados desde 1954 por el ACPO no son aquellos que fueron descritos en la obra de Burke. En nuestro parecer, la variedad de detalles en la descripción de los campesinos en los diferentes países europeos sirve muy poco para comprender los proyectos educacionales que serían necesarios para sujetos de derechos originados de trabajadores indígenas y negros africanos que fueron por siglos brutalizados en América Latina por la esclavitud colonial.

Imaginamos que Quintero, en la continuidad de sus estudios, pueda respondernos como esos campesinos colombianos, de Latinoamérica, han sido interpretados en el importante trabajo de la *Acción Cultural Popular*, en esos 75 años de existencia. ¿Será que habrá controversias? Veremos.

Pasamos, ahora, a comentar el décimo tercero y último artículo que, en nuestro parecer, cierra el prefacio de esta obra con broche de oro. No fue al acaso que lo dejamos para el final, eso se dio por su singularidad. El artículo no nació como los demás, de una tesis doctoral cuyo proyecto fue acogido por una de las Líneas de Investigación del Programa de Posgrado en Educación, Conocimiento e Inserción Social. Fue elaborado por tres doctoras que

defendieron sus tesis en el DLA del Programa, de la siguiente forma: María José Flores, en 2014, por la Línea “Docencia: Proceso Constituyente, Profesoras(es) como Sujetos Socioculturales, Experiencias y Prácticas”; Denise Bianca M. Silva, en 2018, por la Línea “Política, Trabajo y Formación Humana” y Luisa Mejía Toro, en 2018, por la Línea de investigación “Educación y Ciencia”. Las dos primeras son brasileñas y la tercera es colombiana.

Como se puede ver, las tres investigadoras son de dos generaciones del DLA, que se unieron para coleccionar datos de la producción que se está realizando en el programa donde realizaron sus estudios doctorales. Las autoras tenían como objetivo de estudio comprender, como en las tesis que habían sido defendidas hasta aquel momento, en el DLA, la educación en América Latina aparecía en sus producciones.

El artículo simboliza por medio de la circulación de las palabras, en diferentes lenguas, con diferentes sujetos expresando diversidades temáticas, lo que se quería con la publicación de esta obra para conmemorar los diez años de existencia del Doctorado Latino Americano en Educación.

Los lectores podrán ver que para las autoras lograren el objetivo de comprender las imágenes de la educación de América Latina proyectadas en los trabajos doctorales, se hizo necesario traer para el artículo todos los principios que dieron sustentación para la creación del DLA, o sea, ellas explican los principales referenciales que forman la constitución del DLA, en la Universidad Federal de Minas Gerais en el Programa de Posgrado: Conocimiento e Inserción Social, como siendo la instancia creada para garantizar los estudios que produzcan conocimientos teniendo la educación en América Latina como eje central de sus investigaciones doctorales.

Entre los diferentes referenciales, las autoras seleccionaron uno, específicamente, la **educación comparada**. Justifican, claramente, porque hicieron esa elección. Inicialmente, en función de la propia forma como ocurre la selección para el DLA. La selección para nuevos candidatos es para estudiantes de Latinoamérica y de otros continentes, desde que el enfoque sea la educación en América Latina. En el caso de los estudiantes brasileiros, sus proyectos deben, necesariamente, prever en su formulación que se realizará una comparación con otro país latinoamericano.

Como condición de ese proceso selectivo, como destacan las autoras, el DLA trae para sí *“indagaciones e interacciones entre sujetos y saberes de*

diferentes países sobre cuestiones que colocan en evidencia diversos modos de pensar y producir conocimiento". Esa convivencia pluralista, admitiéndose o no, produce comparaciones inmediatas, por esa razón, las autoras entienden que es necesario reflexionar sobre lo que ellas están nombrando como educación comparada.

Reproduzco integralmente como ellas se expresan sobre el tema, teniendo en cuenta que están hablando desde sus propias experiencias. Eso es lo que dicen: *"Desde la investigación formal, de los grupos de investigación de las tesis, o aun en un ejercicio de clase, se está ejerciendo la educación comparada, conociendo y compartiendo experiencias que hacen que el investigador, mientras esté como profesor o como estudiante doctoral, pueda repensar su propia realidad e identidad en perspectiva local, nacional, regional y mundial, con implicaciones directas para el hacer de la investigación"*.

Esos son algunos puntos centrales del décimo tercer artículo, que además de promover una discusión fundamental para entender como el DLA se constituye dentro del espacio de la educación comparada, el artículo coloca en evidencia, también, métodos y técnicas de hacer educación comparada. Finalmente, el análisis que las tres autoras hicieron desde la lectura de trece tesis defendidas entre 2010 y 2018, muestran que el DLA está produciendo, también, en sus producciones doctorales, inflexiones epistemológicas.

Con esas últimas observaciones relacionadas al artículo que, de alguna forma, sintetiza, en nuestro parecer, muchos de los procedimientos que son adoptados por el DLA del Programa de Posgrado en Educación, "Conocimiento e Inclusión Social", finalizamos con mucha emoción el presente prefacio. Esperamos que cada lector pueda experimentar en la lectura de cada uno de los artículos de esa obra la sensación de estar dialogando con cada autor que escribió esos textos para nuestra reflexión. Siéntase a gusto.

Introducción

Estimados lectores, a continuación, presentamos el libro *Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones en educación*. Este libro condensa los resultados finales y parciales de trabajos doctorales desarrollados por investigadores de Brasil y Colombia en el ámbito del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente (DLA) de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG). Dentro de esta publicación, contamos con 17 Doctores y 3 Magísteres candidatos a Doctor. Dichos autores son en su mayoría profesores de universidades públicas y privadas, así como maestros de primaria y secundaria de Brasil y de Colombia.

Durante la IV Reunión Internacional de la Red KIPUS - Red Latinoamericana de Formación Docente, celebrada en Chile el 2006, el DLA comenzó a esbozarse, y con el apoyo de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) y representantes de las universidades latinoamericanas el proyecto se elaboró durante los años 2007 y 2008. En el año 2009, se conformó el Consejo de Coordinación Académica Internacional y el Acuerdo de Cooperación Internacional con el apoyo de la UNESCO - Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC) y el Instituto para la Educación Superior de América Latina y el Caribe (IESALC)-, RED KIPUS, y de 11 Universidades latinoamericanas. Por su tradición y excelencia¹, el Programa de Posgrado en Educación de la UFMG fue elegido como uno de los primeros en ofrecer el DLA. Para el año 2020, el DLA-UFMG celebra sus 10 años de existencia, contando con la primera

1 La UFMG, fundada en 1927, tiene como funciones constitucionales la enseñanza, la investigación y la extensión, ofreciendo cursos de pregrado y posgrado en las diferentes áreas del conocimiento. En el campo de la Educación, su programa de postgrado es considerado de excelencia por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES* (concepto 7, el más alto) e incluye varias líneas de investigación (<http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/>).

convocatoria para la conformación de cohortes en el 2010; para principios del año 2020 cuenta con más de 37 tesis aprobadas, de autores de diversas nacionalidades, tales como Brasil, Argentina, Colombia, Chile, Perú y Ecuador.

En específico, el libro que hoy presentamos muestra investigaciones que tratan del tránsito Brasil y Colombia en directa orientación con el Doctorado Latinoamericano en Educación, el cual viene cumpliendo con su objetivo de formar doctores en la región con producciones teórico-metodológicas, capaces de analizar, interpretar e influir positivamente en las realidades educativas de los países; es así, como esperamos que este libro sea representativo y refleje una pequeña muestra de esta ardua labor. Así, quedan acá registrados 13 artículos basados en trabajos de tesis, escritos en la intersección Brasil y Colombia: pesquisas de autores brasileños y colombianos que se conocieron y que entrecruzaron sus miradas por intermedio del DLA. En el caso de los brasileños, estudiaron la realidad educativa colombiana, no desde lejos, sino viviendo y compartiendo *in situ* sus realidades; en ese mismo sentido, los colombianos viajaron hasta Brasil para cursar sus estudios en la UFMG; todos traen en sus trabajos las marcas de la formación de calidad otorgada por el DLA y del giro epistemológico, tan necesario para América Latina.

“Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones en educación” se divide en tres capítulos. El primero, denominado ‘Miradas a la educación desde la decolonialidad’, cuenta con cuatro artículos que traen reflexiones sobre la impronta colonial, seguido de alternativas que concretamente se vienen construyendo desde la educación en cada una de nuestras regiones. Este capítulo empieza con el texto “La Educación Comparada en la producción del Doctorado Latinoamericano en Educación”, artículo que destaca la generalidad del DLA de la UFMG-Brasil, en la cual se subraya la importancia de la comparación en educación para la elaboración y evaluación de políticas y sistemas educativos. Esta metodología tiene la capacidad de promover análisis efectivos a la hora de diseñar estrategias que permitan un nuevo quehacer en la producción de conocimiento surgido desde el diálogo entre las diversas propuestas educativas y que resulta en el aprender y construir conjuntamente de la región.

El capítulo sigue con el título “De/colonialidad de la formación del profesorado en arte y del arte/educación en América Latina (Brasil/Colombia)”, los tres autores plantean otra mirada a la formación de investigadores en artes y educación, ofreciendo discusiones que pasan por el re-pensar y la

desobediencia que involucra el quehacer del investigador en una perspectiva decolonial enfocada en contextos latinoamericanos. Seguido, se encuentra el artículo “Lo ambiental y la educación ambiental en América Latina: escenarios de encuentro, dialogo y resistencia”, la autora ofrece valiosas referencias que invitan a analizar la política pública en educación ambiental desde los contextos de algunos países de América del Sur, además de ahondar en la necesidad de hacer resistencia a planteamientos que no permiten el ser y avanzar de la educación.

Este capítulo cierra con el texto “Subjetividad política, conocer reflexivo y numeramiento como posibilidades de constituir-nos desde prácticas con las matemáticas en la escuela”, este artículo guarda una particularidad: está escrito por tres autores que cuentan la historia de la constitución de un campo de investigación en educación matemática entre Brasil y Colombia. El texto comienza a partir de un trabajo de tesis ya terminado, sigue uno en la fase final y termina con otro en la fase inicial. Lo que buscan los autores es conectar la experiencia del quehacer investigador, las preocupaciones profesionales e intelectuales que llevan al desarrollo de una propuesta de investigación en educación matemática, desde y para América Latina, teniendo en cuenta las desigualdades sociales vividas en Colombia.

El segundo capítulo, lleva como título “Educación incluyente y convivencia escolar: desafíos cotidianos”, debido a que los cuatro artículos que lo conforman están enfocados en analizar aspectos de inclusión educativa, convivencia escolar y apoyo al acuerdo de paz en Colombia. El primer artículo de este capítulo se denomina “Aportes pedagógicos para la inclusión de excombatientes del conflicto armado colombiano: relatos desde el semillero de paz-EDUPPAZ”, el cual trae una experiencia de trabajo con personas que después de haber sido combatientes del conflicto armado colombiano, decidieron reintegrarse a la sociedad, así mismo, cuenta la intervención realizada como parte de la metodología a través de la conformación de un semillero de investigación que a la fecha continua trabajando.

El segundo artículo denominado “Hacia una educación inclusiva en Colombia” hace parte de los artículos de candidatos a doctor que están en proceso de culminar su investigación. La autora, en esta oportunidad, presenta una revisión bibliográfica a partir de los documentos de política pública para la educación inclusiva en Colombia, con la finalidad de convocar a los maestros y maestras a apropiarse de conceptos y crear sus propias

discusiones al interior de las instituciones educativas. En este mismo orden, se encuentra el artículo titulado “El psicoanálisis y la educación de niños y niñas con discapacidad cognitiva”. Este trabajo, referente a una tesis ya aprobada, ahonda en el porqué del fracaso escolar, la segregación y hasta la exclusión de estudiantes con discapacidad cognitiva, la cual da las pautas para pensar una verdadera inclusión de estos infantes. La autora invita a la reflexión permanente y al uso de las teorías psicoanalíticas como puente de comprensión en pro de la igualdad.

El capítulo dos cierra con el texto “Diálogos entre la violencia escolar en Brasil y Colombia”, esta investigación presenta elementos sobre la violencia al interior de las escuelas brasileñas y colombianas. Allí se evidencia la diferencia y algunas semejanzas entre estos países a la hora de conciliar con los estudiantes, además permite diseñar posturas conceptuales frente a lo que es denominado violencia escolar.

El tercer capítulo, “Entre barras² y escuelas: escenarios socioculturales para enseñaraprender”³, presenta reflexiones sobre la práctica educativa escolar, el trabajo y el hacer docente, con implicaciones para las clases, la didáctica y los tiempos escolares. Los objetos de análisis en las investigaciones educativas

2 Este adjetivo en español y portugués hace alusión a un hierro que tiene diversos usos en el oficio de la construcción, pero, su mayor alusión en la lengua española en las últimas décadas ha sido a los grupos de personas seguidoras de equipos de fútbol. En Argentina, entre los años 1970 y 1980, a estas agrupaciones, por su accionar violento se les denominó bravas, adjetivo que también ha sido utilizado posteriormente en Colombia, Perú y Chile. En ellos, sus integrantes ya presentan una característica particular y es la de ser jóvenes y adolescentes. Podemos decir entonces, que esta concepción del término es, en gran medida, latinoamericana (exceptuando Brasil en donde han recibido el nombre de *torcidas*). En los trabajos de *investigación – intervención* de Bolaños este apelativo de barras bravas ha sido re-direccionado hacia el de “*barras populares*” (2011) y el de “*Agrupación Juvenil de Ciudad*” (2017). Así, “estar en la barra” o “entre barras” hace referencia a estar vinculado a una de las redes de agrupaciones juveniles que hoy existen en las grandes ciudades de Latino América. Agrupaciones que, por demás ya superan la lógica “gregaria por necesidad social” y se enlaza en la condición vincularse por afecto y pasión (en particular por un equipo). Desde dicha condición, hay todo un universo de sentidos y significantes que atraviesan, el aprender, el enseñar y, por supuesto, lo educativo-social. En Brasil, barras hace referencia explícita a la cárcel. Díaz (2019), en su tesis mira a los docentes que suministran clases a los jóvenes en conflicto con la ley que están encerrados, en Brasil y Colombia. Ambos autores, con artículos a partir de sus tesis doctorales, componen el capítulo 3 de este libro.

3 Hemos decidido escribir *enseñaraprender*, todo junto, para dar al lector la sensación de lo cíclico, es decir, uno es co-dependiente del otro.

pasan a considerar la realidad local, regional y global. El artículo que da apertura es “Regulación y resistencia en una institución de educación infantil brasileña y otra colombiana”, investigación que muestra cómo los niños y niñas que luego de ser sometidos por las normas de los adultos, crean a su vez su propia autorregulación para no sentirse sometidos del todo y poder seguir siendo lo que son: niños. Seguido se encuentra el artículo “Profesores bimodales: una nueva experiencia vital de los tiempos de trabajo docente”, este texto analiza las implicaciones de los docentes que en la actualidad trabajan desde la presencialidad y la virtualidad, siendo esta atractiva para el manejo del tiempo, pero que en realidad lo que hace es ampliar las jornadas, así como intensificar los ritmos laborales.

El tercer artículo de este capítulo fue titulado por su autora como “Docentes-esperanzas entre rejas”, la motivación es mostrar el cómo los docentes de Brasil y Colombia trabajan en *Centros Socioeducativos* y los Centros de Atención Especializados (denominaciones propias de cada país) con jóvenes que están privados de su libertad, pero que continúan la resocialización a través de la educación. La mirada frente al cómo se desarrolló el quehacer de estos maestros y maestras, que al igual que sus estudiantes deben permanecer entre rejas, se convierte en la posibilidad de hablar de libertad.

A continuación, los lectores encontrarán el artículo “Juvenescencias en América Latina”, una investigación que una vez más aborda la comparación, pero esta vez es entre Colombia y Argentina. En dicha intervención, el autor trabaja a través de la clínica psicoanalítica para analizar los procesos de constitución de subjetividad en adolescentes integrantes de Agrupaciones Juveniles de Ciudad. El libro cierra con el artículo, “Reflexiones sobre el sentido de ‘cultural popular’ para Acción Cultural Popular – ACPO”, la cual analiza desde dos fuentes principales: “Principios y medios de acción: consideraciones sociológicas y teológicas”; y, “Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular” las pistas para entender el cómo en Colombia se empezó a gestar la denominada educación popular, así como las implicaciones que a la fecha esta modalidad educativa ha sido conveniente o no en la formación ciudadana.

Queremos finalizar expresando que es motivo de alegría la ejecución de este libro gracias al convenio firmado entre la Universidad Federal de Minas Gerais y la Universidad Antonio Nariño, que a través del apoyo del Fondo Editorial – UAN se consolida la publicación; perspectiva esta que se puede

aprehender de la producción misma de este libro, fruto de un trabajo colectivo y colaborativo. Los investigadores involucrados en dicho documento traen el firme propósito de contribuir positivamente al campo de la investigación educativa, así como a la formación y la práctica docente de América Latina, en especial de Colombia y Brasil.

Coordinadores

Denise Bianca Maduro Silva

Lyda M. González Orjuela

Fabrine Leonard Silva

PRIMERA PARTE

**MIRADAS A LA EDUCACIÓN DESDE
LA DECOLONIALIDAD**



Foto: Foca Lisboa

A educação comparada na produção acadêmica do Doutorado Latino-Americano em Educação*

La educación comparada en la producción del Doctorado Latinoamericano en Educación

Comparative Education in the production of the Latin American Doctorate in Education

*Denise Bianca Maduro Silva***

*Luisa Mejia Toro****

*Maria José Flores*****

* O presente texto é produto das reflexões e análises realizadas pelas autoras durante a sua formação doutoral e participação como egressas no Doutorado Latino-americano em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Suas teses defendidas neste Programa foram: *Estudo Comparado sobre Evasão Escolar na Educação Profissional - Brasil e Argentina*, de autoria de Denise Bianca Maduro Silva sob orientação a Profa. Dra. Rosemary Dore Heijmans, desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018, com apoio do Ministério da Educação da Argentina e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq / Brasil; *Estudio Comparado de las Políticas Públicas de Educación Ambiental de Brasil y Colombia*, de autoria de Luisa Mejia Toro, sob orientação do Prof. Dr. Arnaldo Vaz, desenvolvida entre os anos de 2014 e 2018, financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES /Brasil; e *Docência Universitária na Percepção dos Professores de uma Universidade Pública no Brasil e na Argentina*, de autoria de Maria José Flores, orientadora Profa. Dra. Ângela I. L. de Freitas Dalben, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES / Brasil e Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - Fapemig, desenvolvida entre os anos de 2010 e 2014. As autoras dedicam este texto ao povo latino-americano que luta pelo direito à educação.

** Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG; Técnica em Assuntos Educacionais na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG; denisebianca@ufmg.br

*** Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG; professoraluisamejia@gmail.com

**** Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação da UFMG; Professora Adjunta na Faculdade de Educação da UFMG; mariafloresufmg@gmail.com .



Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foto: Foca Lisboa.

Resumo: A educação comparada é um campo de estudos que propõe analisar a formulação e implementação de políticas, programas e sistemas educativos. Este artigo explicita as diferenças entre duas tendências de produção científica em educação comparada na América Latina: de um lado, a perspectiva hegemônica dos organismos internacionais que se pauta pela transnacionalização, e promove um marco comum para influenciar as políticas públicas dos sistemas nacionais de educação, e, por outro lado, uma narrativa crítica a esse modelo, trazendo em seu fazer acadêmico, foco deste texto, possibilidades de descolonização do conhecimento na região. No presente exercício, centramos nosso olhar no Doutorado Latino-americano em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, um projeto alternativo de internacionalização horizontal latino-americana. Indagamos o que acenam as teses defendidas entre 2010 e 2018 em relação a produção de conhecimentos sobre educação numa perspectiva comparada. Sobre o conjunto das teses, realizamos uma análise acerca da abrangência de países e temáticas que constituíram seus objetos de estudos, problematizando esta relação com o alcance geográfico na América Latina. Em seguida, aprofundamos as análises sobre a metodologia comparada, buscando compreender qual ou quais perspectiva (s) de educação comparada se apresentam nas teses, identificando as escolhas metodológicas e as reflexões tecidas sobre essas escolhas. Dentre os achados, destacamos a inseparabilidade entre sujeito e objeto, a importância do contexto para a comparação, o repensar de técnicas de investigação com reflexos diretos para os resultados encontrados e a consecução de trabalhos em rede de pesquisas e de solidariedade acadêmica. Desenham-se, assim, possibilidades outras de produção de conhecimento na América Latina.

Palavras-chave: América Latina, Educação comparada, Pesquisa, Pós-graduação, Educação.

Resumen: La educación comparada es un campo de estudios cuyo propósito es el análisis de la formulación e implementación de políticas, programas y sistemas educativos. Este texto presenta las diferencias existentes entre dos tendencias en la producción científica de este campo en América Latina: de un lado, una perspectiva hegemónica de los organismos internacionales

pautados por la transnacionalización, fenómeno que promueve un marco referencial común para la educación, y por otro lado, una narrativa crítica a ese modelo que trae en su quehacer académico, objeto de este texto, otras posibilidades de producción de conocimiento en América Latina. En este ejercicio, enfocamos nuestros esfuerzos en el Doctorado Latinoamericano en educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, proyecto alternativo de internacionalización horizontal latino-americana. Indagamos sobre el contenido de las tesis elaboradas entre 2010 y 2018 en este programa y su relación con la producción de conocimiento sobre educación desde una perspectiva comparada. Realizamos un análisis de sus objetos de estudio, acerca del alcance, en cuanto a países y temáticas, problematizando esta relación con su cobertura geográfica en Latinoamérica. Profundizamos nuestro estudio en la metodología de educación comparada, buscando comprender cuál o cuáles perspectivas fueron empleadas dentro del desarrollo de las tesis, identificando cuales caminos fueron tomados y las reflexiones a partir de estas opciones. Destacamos la imposibilidad de la separación entre sujeto y objeto, la importancia del contexto para la comparación, el repensar las técnicas de investigación y su impacto en los resultados de las investigaciones y la posibilidad de hacer trabajos en red de investigadores, y la solidaridad académica.

Palabras clave: América Latina, Educación comparada, Investigación, Posgraduación, Educación.

Summary: Comparative education is a field of studies whose purpose is the analysis of the formulation and implementation of educational policies, programs and systems. This text presents the differences between two trends in the scientific production of this field in Latin America: on the one hand, a hegemonic perspective of international organizations guided by transnationalization, a phenomenon that promotes a common framework for education, and on the other On the other hand, a critical narrative to that model that brings in its academic work, object of this text, other possibilities of decolonization of knowledge in the region. In this exercise, we focus our efforts on the Latin American Doctorate in Education of the Federal University of Minas Gerais, an alternative project of Latin American horizontal internationalization. We inquire about the content of the thesis prepared between 2010 and 2018 in this program and its relationship with the production of knowledge about education from a comparative perspective. We perform an analysis of their objects of study, about the scope, in terms of

countries and themes, problematizing this relationship with its geographical coverage in Latin America. We deepen our study in the methodology of comparative education, seeking to understand which or which perspective (s) were used in the development of the thesis, identifying which paths were taken and the reflections from these options. We highlight the impossibility in the separation between subject and object, the importance of the context for comparison, rethinking research techniques and their impact on the results and the possibility of doing network research work, and academic solidarity.

Keywords: Latin America, comparative education, research, post graduation, education.



Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Foto: Foca Lisboa.

Introdução

O trabalho de conceitualização científica para análise de políticas educativas faz parte de um processo de configuração da ordem internacional, que embora seja dita “natural” na realidade é produto de uma construção histórica, baseada em pressupostos culturais e interesses econômicos particulares (NÓVOA, 2009). Essa construção opera sob influxo do contexto específico de cada país, mas também está condicionada por objetivos e movimentos internacionais adquiridos ou impostos. Nesse sentido, o fazer em educação comparada precisa ser compreendido no contexto das forças globais e locais, tendo em vista que a questão metodológica interpreta e influencia os sistemas educativos (KANDEL, 1933; SCHNEIDER, 1961).

No presente texto, explora-se o contexto histórico de formulação de políticas e estratégias educativas na América Latina, o papel da educação comparada como estratégia teórico metodológica usada por intelectuais e gestores da educação neste cenário e, principalmente, a possibilidade de uma nova compreensão da educação comparada, com um viés mais crítico de conhecimento e aprendizado da região para a região. Alinhado a esse último aspecto, foi criado, em 2010 na Universidade Federal de Minas Gerais, o Doutorado Latino-americano em Educação, cuja produção acadêmica ao longo desses dez anos, analisaremos na sequência.

A educação comparada e a produção de políticas públicas educativas na América Latina

A elaboração de políticas e sistemas educativos têm respondido ao estabelecimento de um sistema mundial, passando por cima, muitas vezes, das realidades locais e dos interesses e saberes próprios dos povos. Para Schriewer (1995), na última década do século XX o interesse de análise no campo dos estudos comparados sobre as políticas públicas educativas centrava-se nos processos de difusão e de recepção de diferentes concepções que orientam o

planejamento dos sistemas nacionais de educação inseridos em um sistema mundial. Neste mundo globalizado, os sistemas educativos institucionalizados sobre a base de padrões de organização e governos crescentemente isomórficos se converteram, de fato, nas principais instituições sociais do sistema mundial (PEREYRA *et al*, 1996).

O transnacionalismo explica o surgimento de padrões similares de leitura para a relação entre educação e política, assim como, a urgência de responder a outros países ou organizações internacionais que servem como referência. O termo é usado para explicitar como, sem importar as grandes distâncias e fronteiras, algumas relações se intensificaram mundialmente expandindo a aparição de zonas comuns de atividade definindo o *modus operandi* de uma política pública global, que trabalha em âmbito nacional e para além dele (LINGARD, RAWOLLE; 2010).

As estratégias de planejamento e gestão dos sistemas nacionais de educação levadas a cabo no redesenho neoliberal dos Estados globalizados dos anos 1980 e 1990 na América Latina, baseiam-se no trabalho dos economistas clássicos Adam Smith e David Ricardo, que:

(...) acreditavam que o papel do Estado consistia em estabelecer as condições para que o jogo livre do mercado, as leis de oferta e demanda e o livre comércio, baseado em vantagem relativa, redundassem inevitavelmente em uma redução dramática do papel do Estado nos gastos sociais, na desregulamentação da economia e na liberalização de políticas de importação. Os equivalentes educacionais dessas políticas incluíram iniciativas para descentralizar e privatizar os sistemas escolares públicos. Faz parte desse pacote de reformas da educação a ênfase em escolha, responsabilidade, padrões e testes, por meio dos quais, o Estado deve especificar objetivos e prioridades e avaliar se as várias unidades administrativas subnacionais, e mesmo escolas individuais, atingem ou não os resultados desejados (ARNOVE, 2012, p. 139).

No contexto de globalização, transnacionalismo e neoliberalismo, as recomendações dos estudos comparados realizados pelos organismos internacionais abordam a educação como mercadoria: a escola é uma empresa que monta e organiza insumos educacionais e produz recursos humanos com determinado nível de aprendizado, ao menor custo possível (CORAGGIO, 1996). De acordo com Coraggio (1996), desde a *Conferência Mundial sobre Educação para Todos* realizada em Jomtien, Tailândia, em março de 1990, o BM apresenta uma proposta educativa essencialmente

escolar, que gira em torno de variáveis observáveis e quantitativas. Este organismo estabeleceu uma correlação entre sistema educativo e sistema de mercado, esquecendo aspectos essenciais próprios da realidade educativa e, essencialmente, que o problema está no contexto social de desigualdades, e não simplesmente na proporção de insumos escolares. Resolver um problema “da sala de aula” pela mudança na proporção dos insumos educativos, sem encarar integralmente os problemas do contexto social que incidem no rendimento do sistema escolar (condições contextuais dos níveis de aprendizado efetivo), não passa de uma estratégia mal formulada. Isso se dá não só educação básica, mas também na educação superior, onde o processo de internacionalização é ainda mais avançado.

Retomando a conceitualização de um sistema mundial de educação, destaca-se que, para Schriewer (1995), seu surgimento se concretiza a partir: 1) do alinhamento global da educação sobre a base da expansão educativa uniforme e em nível mundial (dos níveis educativos primário, secundário e terciário, da incorporação das mulheres e da constitucionalidade dos direitos e deveres educativos); 2) dos modelos de escolarização institucionalizados e estandardizados para orientar e valorizar as políticas educativas em nível mundial (uma estrutura administrativa geral fundada, controlada e financiada pelo Estado, um sistema escolar diferenciado internamente segundo níveis sucessivos, cursos de estudos e exames ao final, organização dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula segundo grupos de idade e unidades de tempo uniformes, regulação governamental ou pública dos processos de ensino e aprendizagem com base em exigências detalhadas em forma de programas de estudo, diretrizes e provas, definição dos papéis de professores e alunos e profissionalização dos professores e dos métodos de ensino, uso de certificados, diplomas e credenciais para vincular as carreiras escolares com as carreiras profissionais e conectar a seleção escolar com a estratificação social; 3) ideal do desenvolvimento cultural em nível mundial, a partir da ideologia educativa baseada em determinada interpretação da modernidade europeia (desenvolvimento individual da personalidade, da cidadania e da competência, igualdade de oportunidade sociais e políticas, desenvolvimento econômico e ordem política garantida pelo Estado-nação); e 4) comunicação internacional e um sistema de publicações nas áreas de ciências sociais e de educação (como forma de universalização de uma visão particular do mundo). Resumidamente, para o autor, a escola passou a ser vista como elemento evolutivo universal do progresso social e cultural da modernidade.

A escola, nessa perspectiva, converteu-se numa das ferramentas por meio das quais o capital chega a penetrar as esferas da sociedade inculcando, a modo de adestramento, comportamentos chamados “normais” ou “inquestionáveis” como parte da manutenção e dominação de uma única perspectiva cognitiva. Dessa maneira, no conjunto do mundo eurocêntrico do capitalismo colonial/moderno, naturalizam-se as experiências dos indivíduos e da sociedade de manutenção do poder (QUIJANO, 1993). Assim, outra característica importante para se analisar as políticas públicas educacionais na América Latina é o influxo colonial e, especificamente, o efeito que esse processo gerou na elaboração de políticas educativas. Sob a perspectiva dos estudos latino-americanos, é possível compreender o mundo desde a perspectiva do Sul, dos que foram colonizados (CROSSLEY, 2012) e procurar de forma comparativa, teórica e consistente o colonialismo como força social e histórica que moldou países, sistemas e identidades educativas (COWEN, 2012), dado que é neste cenário que têm-se produzido e reproduzido os modelos educativos e as políticas públicas para cada país. O poder colonial é uma variável internalizada e naturalizada. Entende-se por colonialidade as relações de poder estabelecidas na modernidade, elementos constituintes do padrão global do poder capitalista sob a imposição de uma hierarquia racial/étnica da população do mundo como justificativa de dominação e poder de uns sobre outros. O que se traduz na imposição e normalização de formas “corretas” e “melhores” de ser e de pensar sobre outras, se chega a penetrar de tal maneira a forma de ver e compreender o mundo que parece ser impossível pensá-lo sob outros esquemas ou paradigmas. A colonialidade se mantém porque replica-se em dimensões materiais e subjetivas da existência cotidiana e social (QUIJANO, 1992) e o capitalismo atua como mecanismo para manter a dominação e dependência de continentes, países e pessoas, a partir da naturalização do padrão hegemônico.

O que significa pensar a educação e a prática educativa na perspectiva da decolonialidade? Considerando a importância das dimensões do poder, do ser e do saber (SANTOIA, 2005) para o processo colonial, para uma educação e uma prática educativa decolonial, faz-se necessário ter em conta o sistema complexo, onde o educativo é entendido a partir da experiência própria do sujeito e não como algo externo a ele. Nesse sentido, a educação não é única e, portanto, não pode ser pensada em perspectiva única para os sujeitos. O decolonial na educação significa, também, questionar o modelo hegemônico a partir da prática dos sujeitos. Assim, a própria escola entra em questão



Auditório Neidson Rodrigues da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais.
Foto: Foca Lisboa.

para ser resignificada como elemento fundante da educação. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua no qual pode-se identificar, e dar visibilidade a “lugares” de exterioridade e construções alternativas (WALSH, 2009).

Para Nóvoa (2009), resumidamente, quatro aspectos foram essenciais ao campo da educação comparada historicamente: 1) a ideologia do progresso, representada pela crença da educação como fator de modernização e desenvolvimento; 2) um conceito de ciência baseado na racionalidade científica comparativa, de acordo com o projeto de modernidade social, que será contraposta posteriormente a uma racionalidade alternativa “pós-moderna” que rejeita uma teologia da história; 3) a ideia de Estado-nação, em que a “nação” é vista como uma comunidade política imaginada; e 4) a definição de um método comparativo, com o intento de dar um referente identitário ao campo, mas que acabaria por reduzir as realidades comparadas (NÓVOA, 2009).

No contexto de um sistema mundial e de um interesse renovado na educação comparada, para Nóvoa e Yariv-Mashal (2003), a partir dos anos de 2000, criaram-se ferramentas internacionais e indicadores para medir a “eficiência” e a “qualidade” da educação de forma comparada, como requisito para obter o financiamento social. Para o autor, passam a ser difundidos na educação ideais de eficiência, *accountability* e controle de qualidade, construções conceituais essencialmente anglo-americanas, que levam o mundo a uma cópia romantizada de empresas privadas e à dominação de um

modelo educacional particular, impondo como evidentes e naturais soluções específicas para os problemas educacionais. Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) concluem que a comparação se tornou um modo de governança.

No sentido de contextualizar os conceitos e de evitar a circulação de ideias sem lastros sociais, Nóvoa e Yariv-Mashal (2003) defendem um olhar comparado histórico. Isso significa a adoção de perspectivas metodológicas capazes de compreender a multiplicidade de níveis de afiliações e de pertencimentos que caracterizam as comunidades ao redor do mundo, um espaço imaterial construído sobre memórias e imaginação, a construção de um espaço interpretativo que é historicamente referendado. Schriewer (1995) e Nóvoa e Yariv-Mashal argumentam a favor da reconciliação entre comparação e história, o que permite a compreensão dos problemas no presente mediante a análise de como esses problemas foram construídos: “Aqui, estamos nos referindo à análise do presente como parte de práticas históricas que produzem formas de pensar, agir e sentir” (2003, p. 16, tradução nossa¹).

Para Arnove (2012), as respostas aos desígnios globais vão da resistência à acomodação, sendo que, assim como existe globalização de cima para baixo, existe “globalização de baixo para cima”, das minorias para o interesse global. Nesse sentido, chama a atenção para pesquisas que estudam o global e o local por meio do discurso de quem está envolvido com as políticas públicas educacionais em âmbito local. Para Steiner-Khamsi (2012), ao se estudar os empréstimos transnacionais de políticas ou a globalização da educação, apresenta-se hoje uma separação entre aqueles que desenvolvem pesquisas entre nações e aqueles que têm como foco a cultura e o contexto local. O que se tem em comum em ambos os casos é a certeza de que nada é comparável por si só. O pesquisador encontra aspectos em comum e constrói uma dimensão específica em relação aos casos/contextos passíveis de comparação e estabelece o *terdium comaprationis*². Desta forma, o que pode ser comparado,

1 Here, we are referring to an analysis of the present as part of historical practices that produce ways of thinking, acting, and feeling.

2 *Terdium Comaprationis* é o termo usado na educação comparada para nomear os elementos comuns, fatíveis de comparação como o terceiro fator no meio dos fenômenos comparados. Embora o uso do termo tenha divergências entre os autores da educação comparada, tem grande importância no campo, ao estabelecer a necessidade de determinar o que de fato é possível de comparação e a importância do tratamento do comparável como um terceiro elemento no exercício de comparar.

os comparáveis, surgem no encontro de características transversais aos sistemas analisados e não são escolhidos de forma arbitrária.

Neste contexto global e regional, para a elaboração e avaliação de políticas educativas na América Latina, surgem diferentes referências de análise, com visões alinhadas aos projetos coloniais modernos de nação e Estado, congruentes aos já exemplificados na primeira parte deste texto, e aqueles transgressores que procuram a transformação das maneiras de fazer e pensar a educação. É uma possibilidade de pensamento, desde diferentes espaços, que finalmente rompe com o eurocentrismo como a única perspectiva epistemológica (ESCOBAR, 2003).

Castro–Gomez (2007) argumenta como a universidade e, nesta, as ciências humanas e sociais, tem uma grande responsabilidade pela manutenção desse sistema de dominação: a “herança colonial” se consolida com o reforço da hegemonia do pensamento eurocêntrico nas pesquisas, na escolha dos referenciais, nos sistemas de avaliação, dentre outros. Portanto, fazer ciência dessa realidade educativa latino-americana e começar a agir desde a região faz parte de um momento de transgressão e resistência, principalmente estando em uma instituição que secularmente tem trazido o modelo eurocêntrico de educação e ciência, como a universidade.

A produção acadêmica do Doutorado Latino-americano em Educação como objeto de análise

Nesses cenários de possibilidades, uma proposta que vem se consolidando como uma perspectiva alternativa é a do *Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente* (DLA).

O Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente surgiu da necessidade de se expandir na América Latina cursos de pós-graduação que pudessem formar doutores com capacidade de produção teórico-metodológica, aptos a analisar, interpretar e influir nas realidades educativas dos países da América Latina. (UFMG, 2017, p. 4)

Durante o IV Encontro Internacional da Rede KIPUS, realizado no Chile em 2006, o referido programa de pós-graduação começou a ser esboçado e, com o apoio da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO e de representantes de universidades latino-americanas,

foi elaborado seu projeto, ao longo dos anos de 2007 e 2008. Em 2009, foi conformedo o Conselho de Coordenação Acadêmica Internacional e assinado o Acordo de Cooperação Internacional entre UNESCO (IESALC – OREALC), RED KIPUS e 11 Universidades Latino-Americanas (UFMG, 2018). Com a conformação do DLA, visava-se a criação de um programa *stricto sensu* em cada país participante, com objetivos e disciplinas obrigatórias comuns, promovendo a educação e a produção de conhecimento educativo em e para a região. Embora o desenvolvimento dessa proposta tenha se dado de forma diferente em cada país, permanece até a atualidade a ideia de ter a educação na América Latina como eixo central de estudo e objeto de análise em pesquisas doutorais. A experiência do referido programa de doutorado tem contribuído para a compreensão histórica da educação na América Latina, produzindo conhecimentos e perspectivas próprias da educação na região. Esse programa educativo que se pensa em e para América Latina remete também à possibilidade de incluir nos referenciais teóricos e nas disciplinas autores e saberes originários, além dos tradicionalmente divulgados pela academia e pelo saber dominante; saberes outros que trazem consigo a carga cultural e histórica de populações por vezes silenciadas.

O Doutorado Latino-Americano em Educação tem como um de seus referentes a educação comparada e traz para si as indagações e interações entre sujeitos e saberes de diferentes países, em torno de questões que colocam em evidência diversos modos de pensar e produzir conhecimento; o que inclui a discussão de métodos e técnicas do fazer da educação comparada, como as pesquisas desenvolvidas demonstram, mas vai além, permitindo a inflexão epistemológica. Ter pessoas de diferentes contextos, formações e histórias pessoais, de diferentes línguas e saberes, discutindo e refletindo o que se passa no continente latino-americano e no mundo, permite conhecer-se ainda mais, desde uma leitura dos outros e com os outros. Desde a pesquisa formal, dos grupos de pesquisa e da produção das teses, ou mesmo em um exercício de sala de aula, está se exercendo a educação comparada, conhecendo e compartilhando experiências que fazem que o pesquisador, seja enquanto professor ou estudante doutoral, possa repensar sua própria realidade e identidade em perspectiva local, nacional, regional e mundial, com implicações diretas para o fazer da pesquisa. Deste encontro, provoca-se um cenário ideal para a produção de pesquisa crítica e de qualidade, que tem se traduzido em teses e artigos que estudam e propõem em prol da educação na América Latina.

Com uma perspectiva curricular e organizacional apropriada para a interação entre estudantes de diferentes países, assim como para uma produção de conhecimento voltada para América Latina, o Doutorado Latino-americano em Educação -DLA- consolida um processo de internacionalização de pós-graduação denominado por Souza (2018) como internacionalização horizontal. Para essa autora, a iniciativa do DLA constitui um projeto alternativo de internacionalização, mais autônomo e autocentrado, e orientado por uma concepção de justiça social e de solidariedade entre pares (SOUZA, 2018, p. 07). Nesta direção, a internacionalização de um programa de pós-graduação numa perspectiva latino-americana mostra-se como uma ruptura com os processos de internacionalização hegemônica no espaço da educação superior, cujos marcos históricos têm sido a transposição reiterada dos princípios e reformas efetivadas nos países europeus, principalmente a partir da reforma de Bolonha de 1999 (NEVES, 2011). Dado esse contexto, cabe indagar: o que acenam as teses produzidas neste programa de pós-graduação em relação à produção de conhecimentos sobre educação numa perspectiva comparada?

Diante desta questão, no presente trabalho, delimita-se a pesquisa exploratória tendo como foco teses produzidas no Doutorado Latino-americano em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais³ de 2010 a 2018 e que tiveram como abrangência dois ou mais países desta região, podendo ter anunciado ou não a metodologia comparada como enfoque orientador, resultando em 13 (treze) teses nesta condição⁴. Sobre este conjunto de teses, realiza-se uma análise acerca da abrangência de países e temáticas que constituíram seus objetos de estudos, problematizando esta relação com o alcance do doutorado na área geográfica da América Latina. Em seguida, aprofundam-se as análises sobre as teses que anunciaram a metodologia comparada, um total de 06 (seis) teses, indagando: Qual ou quais perspectiva (s) de educação comparada se apresentam nas teses do DLA? Detém-se na leitura e análise dos resumos e, quando não suficiente, recorre-se ao corpo da tese para identificar os objetos de estudo, as escolhas metodológicas e as reflexões tecidas sobre essas escolhas.

O DLA está inserido na área da educação, sendo esta, o objeto privilegiado de estudo neste contexto. Trata-se de um objeto complexo, pois a educação constitui um fenômeno multifacetado e multireferencial. Em acordo com

3 No caso brasileiro, o DLA tem sua primeira chamada de alunos na UFMG em 2010.

4 Foram produzidas 36 teses de doutorado no período.

Azevedo e Alves (2010, p.11): “considerar a investigação em educação como um campo multireferencial significa também, precisamente, reconhecer a pertinência de combinar diferentes perspectivas e linguagens disciplinares promovendo a construção de um conhecimento mais holístico e integrado dos fenômenos educativos.” Nessa direção, observam-se nas abordagens das teses a pluralidade de situações educativas investigadas envolvendo educação, em contextos escolares e não escolares, abrangendo sujeitos (docentes, estudantes, políticos) e processos (programas, políticas, projetos) a partir de visões multidisciplinares: sociológicas, históricas, econômicas, curriculares, dentre outras.

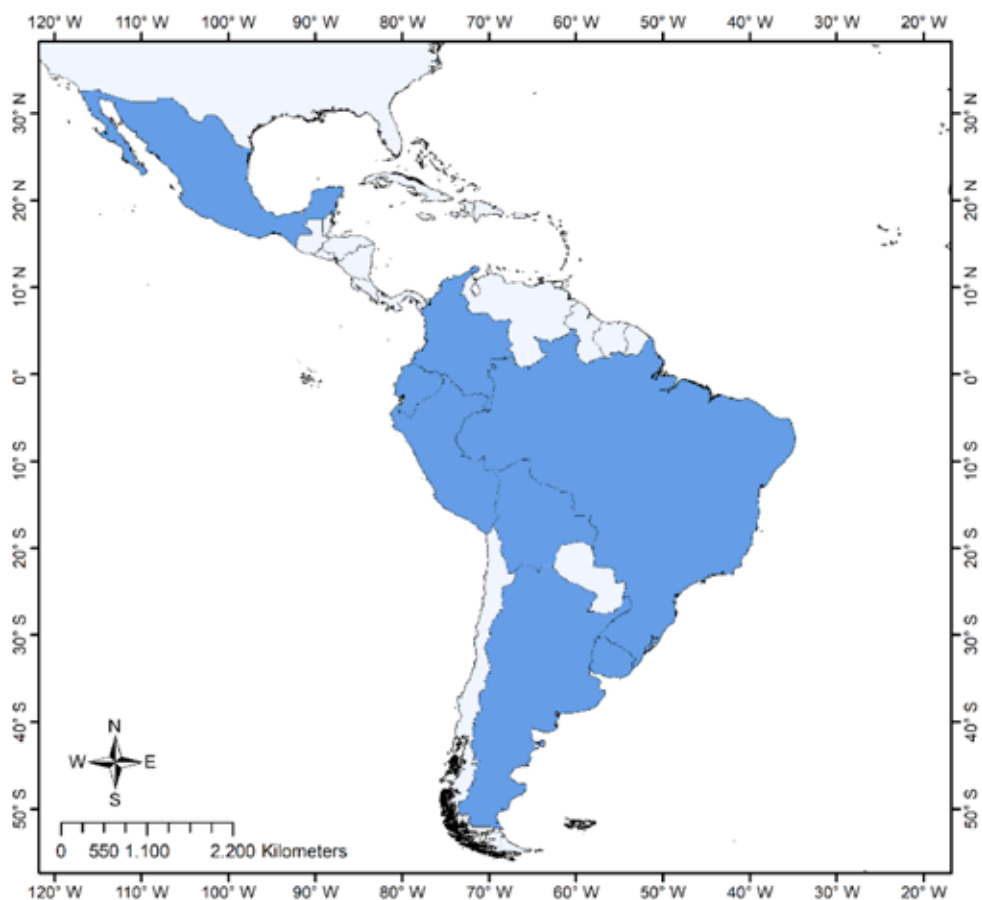
Das 13 teses pesquisadas, identifica-se que a abrangência geográfica da maioria se circunscreve ao Brasil e mais um país da América Latina (08), sendo apenas uma produzida por estudante argentino e as demais produzidas por doutorandos brasileiros, fazendo jus à orientação do próprio programa de que os estudantes brasileiros realizem investigações sobre a realidade educativa de um país da América Latina que não seja o Brasil ou do Brasil e, no mínimo, de mais um país da América Latina. Os demais países combinados com o Brasil nestes estudos são: Argentina (06 teses), Uruguai (02 teses), México (03 tese) e Colômbia (02 teses)⁵.

As demais teses (05), que abordam o contexto de outros países da América Latina entre si, são: uma sobre Peru e Bolívia (01tese), produzida por estudante brasileiro; duas sobre Equador, sendo: Equador e Bolívia (01 tese), Equador e Peru (01 tese), todas duas feitas por estudantes equatorianos e uma sobre Argentina e Colômbia (01 tese), realizada por estudante colombiano.

Considerando a abrangência do próprio doutorado que se faz numa rede formalizada entre os países (México, Brasil, Chile, Honduras, Colômbia, Venezuela, Equador e Peru) (UFMG, 2018), considera-se que ainda é tímida a circulação de estudos entre os países latino-americanos, indicando a necessidade de maior estímulo para esta interação no escopo da própria rede.

Ampliado para a abrangência regional, independentemente de onde está estabelecida a rede, vemos que a produção se concentra mais nos países de maior proximidade física com o Brasil e correspondendo a 07 países (Equador, Colômbia, Peru, Argentina, Uruguai, México, Bolívia), conforme pode-se verificar na figura a seguir:

5 Uma tese abarcou três países ao mesmo tempo, Brasil, Uruguai e Argentina e outra: Brasil, Argentina e México. Por isso, o total de países combinados são 13.



Mapa elaborado pelas autoras em ArcGIS software.

Estes países constituíram-se em campo de investigação das teses pesquisadas, abrangendo temáticas sobre docentes da educação básica e educação superior; práticas juvenis; e história da política educacional e políticas educativas voltadas para: docentes, renda mínima, combate à evasão, educação ambiental, inclusão digital e cinema.

Destas teses, apenas 06 anunciaram uma abordagem metodológica comparada, explicitando uma escolha nitidamente crítica em relação à comparação e discorrendo reflexivamente sobre essa escolha, conforme pode-se ver nos excertos em que os autores das teses justificam a escolha por uma pesquisa comparada:

Segundo Franco (2000), esse processo de comparação é próprio da natureza humana, mas em uma pesquisa seria necessário levar em consideração a história e a cultura de cada país. Um trabalho pode começar sua reflexão metodológica pela semelhança, mas nessa pesquisa pretendeu-se partir das diferenças na análise, sendo necessário, então, fazer as perguntas considerando como essas diferenças foram construídas. (SILVA, 2015, p. 75)

Segundo Franco (2000), a comparação leva a relativizar e a abandonar léxico político, determinismos e preconceitos. Ao reconhecer a pluralidade ou a diversidade dos fatos e soluções, o método põe em relevo a importância dos acontecimentos, da invenção, da ruptura, da mobilização, da ação e, portanto, dos atores sociais responsáveis pela ação. (OLIVEIRA, 2014, p. 126)

Considerou-se, então, que seria fundamental desenhar uma pesquisa comparada que fosse comprometida com as especificidades históricas e culturais dos diversos contextos. Desse modo, incluiu-se no trabalho a perspectiva dos sujeitos, conforme alerta Krawczyk (2003). (FLORES, 2014, p. 38)

Para Sanchez Gamboa (1998), em pesquisa comparada devem ser enfrentadas as diferenças e semelhanças entre os países, a partir de seus problemas e interesses próprios, respeitando os países e seus atores, sem negar os aspectos sociopolíticos do ato de educar e da organização dos sistemas educativos, enfatizando-se certos aspectos, mas sem desconectar do todo e sem separá-lo da estrutura, respeitando as conjunturas próprias e a natureza dos problemas. Para tanto, é necessário reconhecer as categorias dos conflitos, problematizar a realidade educativa atual como resultado do devir histórico e permitir estudos comparados que não sejam receitas políticas prontas, externas ao movimento educativo próprio. Sobre a metodologia de trabalho em estudos comparados, no mesmo sentido, Ciavatta Franco (2000) afirma que quando se perde a noção do processo no tempo e no contexto perde-se a especificidade do fenômeno educacional. (MADURO SILVA, 2018, p. 58)

[...] De esta manera este trabajo buscó traer a la mesa de la educación comparada el análisis de políticas públicas, y a su vez, proponer una metodología que aunque basada en los trabajos de los grandes exponentes de este campo, presenta unas estrategias que permiten otro abordaje de documentos de política pública, trabajando en la superación de los desafíos que hoy se plantea la educación comparada y que pueden resumirse en la siguiente trilogía: identificar nuevos problemas, nuevos modelos de análisis, nuevos abordajes teóricos y metodológicos (NÓVOA, 2009). (MEJIA, 2018, p. 75)

Pode-se verificar nestas citações que os autores buscaram reafirmar uma perspectiva sócio histórica na abordagem comparada, recorrendo a autores latino-americanos e europeus que referendam essa linha de trabalho. Observa-se nas teses que a coerência entre essas escolhas e o desenvolvimento teórico metodológico, resultaram em estudos capazes de explicitar e interpretar as peculiaridades dos fenômenos educativos estudados em diferentes contextos constituintes da América Latina.

Uma das teses produzidas foi na área de história da educação e dialogou com a tradição da história comparada, buscando superar suas perspectivas, conforme podemos ver a seguir:

[...]la innovación que se propone en esta investigación, para el estudio específico de la psicología en América Latina, se encuentra en el recurso a la “historia contrastada”, en lugar de la historia comparada, debido esencialmente a que la comparación en sí misma nos deja muy pegados a la homogeneización y universalización de los procesos. En cambio, la contrastación logra poner en tensión las excesivas homogenizaciones y universalizaciones en la que suelen caer los estudios comparados, favoreciendo una mejor articulación entre lo local y lo global. De este modo, contrastar significa interrogar determinados procesos o eventos históricos a partir de sus condiciones macro y micro. En otras palabras, desde una perspectiva de historia contrastada lo micro no queda diluido en lo macro, más bien se articula como parte de un proceso sin que ello signifique una homogenización absoluta de la historia. (GALLEGOS, 2018, p. 18)

Para esse autor, a inovação na metodologia da tese em questão é exatamente a construção de uma abordagem comparada construída a partir do contraste, a qual ele denomina de história contrastada. Este trabalho reafirma o caminho apontado pelos demais, no sentido de construir uma alternativa na abordagem comparada no contexto do Doutorado Latino-americano em Educação.

Embora as demais teses que abordaram dois ou mais países não tenham explicitado uma escolha teórico-metodológica de pesquisa comparada, verifica-se que o fato de terem situado seus objetos de estudos no contexto de dois ou mais países, levaram a identificação de princípios e escolhas próprias de um percurso epistêmico da comparação, tais como: situar semelhanças e diferenças destes contextos e por que os escolheram, cuidados com as diferenças sócio-históricas e culturais e suas especificidades na análise e interpretação dos fenômenos estudados.

Considerações finais

Diante das evidências apontadas a partir da análise da produção acadêmica do Doutorado Latino-americano em Educação, considera-se que a natureza dos estudos no contexto de um doutorado, tempo mais longo e, ainda, a convivência com demais colegas de outros países, são condições que permitem afirmar a consistência destas investigações na ressignificação da produção de conhecimento em perspectiva comparada. Observa-se nas produções a capacidade de colocar em relevo como se produz a educação nos diferentes contextos, sem cair em uma escala comparativa homogeneizadora. Percebe-se a não neutralização dos envolvidos no processo formativo da pesquisa, e uma indagação constante nas interpretações e análises em relação às realidades que circunscrevem seus objetos de estudos.

As perspectivas aqui explicitadas pela análise das teses do Doutorado Latino-americano em Educação reforçam a possibilidade de tomarmos a América Latina como um espaço comum para o entendimento da educação, resguardando a necessidade de uma metodologia sensível às singularidades e às semelhanças, assim como à problematização da circulação internacional e suas repercussões políticas e pedagógicas. Esses resultados se produzem dentro de um cenário questionador dos discursos hegemônicos de poder e saber, e que, ao mesmo tempo, instiga a procura por novas referências e lugares de análises.

Referências

- ArcGIS, E. S. R. I. (2014). Release 10.3 Environmental Systems Research Institute. Redlands, CA.
- ARNOVE, Robert. Análise de sistemas-mundo e educação comparada na era da globalização. In: COWEN, Robert; KAZAMIAS, Andreas; UNTERHALTER, Elaine. (Org.). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012. pp. 131-152.
- AZEVEDO, Nair; ALVES, Mariana Gaio. *Investigar em Educação: desafios da construção do conhecimento e da formação de investigadores num campo multi-referenciado*. Portugal: Ed. Varzea da Rainha, 2010
- CASTRO-GOMEZ, Santiago. Decolonizar la Universidad: La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. pp. 79-91 In: CASTRO-GOMEZ, Santiago; GROSFOGUEL Ramón. (org.) *El giro decolonial: reflexiones para*

- una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. 308 p.
- CORAGGIO, José. Propostas do Banco Mundial para a educação: sentido oculto ou problemas de concepção? In: TOMMASI, Livia. *et al.* (org.) *O Banco Mundial e as políticas educacionais*. São Paulo: Cortez; Ação Educativa, 1996.
- COWEN, Robert A história e a criação da educação comparada. In: COWEN, Robert. KAZAMIAS, Andreas. ULTERHALTER Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- CROSSLEY, Michael. Repensando o contexto em educação comparada. In: COWEN, Robert. KAZAMIAS, Andreas. ULTERHALTER Elaine. *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. V. Brasília: UNESCO, CAPES, 2012.
- ESCOBAR Arturo. *Mundos y Conocimientos de Otro Modo: El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano*. Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.1, pp. 51-86, en.-dic. 2003.
- FLORES, Maria José B. P. *Docência universitária na percepção dos professores de uma universidade pública no Brasil e na Argentina*. 2014. 316 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- OLIVEIRA, Breyner R. *A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base*. 2014. 339 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- GALLEGOS, Miguel. *La institucionalización del saber psicológico en América Latina (1900-1940): un estudio comparado de sus condiciones intra y extra disciplinarias*. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: FAE/ UFMG, 2018. (Tese, Doutorado em Educação).
- KANDEL, Isaac. *Comparative Education*. Boston, New York [Etc.]: Houghton Mifflin Company, 1933.
- LINGARD, Bob; RAWOLLE, Shaun. Globalization and the rescaling of education politics and policy. Implications for comparative education. In:

- LARSEN, Marianne. *New Thinking in Comparative Education*. Honouring Robert Cowen, pp. 33-52, 2010.
- MADURO SILVA, D. *Estudo Comparado sobre Evasão Escolar na Educação Profissional - Brasil e Argentina*. 2018. 344 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/BUOS-B46K7S>.
- MEJÍA, L. (2018). *Estudio Comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia*. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG
- NEVES, Clarissa Eckert Baeta. *Reforma e desafios da educação superior: o processo de Bolonha dez anos depois*. Sociol. Antropol, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, pp. 181-207, Junho 2011. Disponível em: www.scielo.br Acesso em novembro de 2019.
- NÓVOA, Antônio. Modelos de análise em educação comparada: o campo e a carta. In: SOUZA, D.; MARTÍNEZ, S. (Orgs.). *Educação comparada: Rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã, 2009.
- NÓVOA, Antônio; YARIV-MASHAL, Tali. *Comparative research in education: a mode of governance or a historical journey? Comparative Education*, v. 39, 2003, 18p. Disponível em: https://docs.di.fc.ul.pt/bitstream/10451/680/1/21185_0305-0068_423-438.pdf. Acesso em: 17 nov. 2017.
- OLIVEIRA, Breyner R. *A implementação dos programas Bolsa-Família e Oportunidades sob a perspectiva da condicionalidade educacional: uma análise a partir dos agentes públicos de base*. 2014. 339 páginas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2014.
- PEREYRA, Miguel. *et al.* Introducción. In PEREYRA, Miguel. A. *et al.* (Compiladores). *Globalización y descentralización de los sistemas educativos*. Barcelona: Ed. Pomares-Corredor S.A., 1996.
- QUIJANO, Aníbal. *Colonialidad y modernidad/racionalidad*. Perú Indígena, Lima, v.12, n.29, pp. 11-20, 1992.
- QUIJANO, Aníbal. Raza, etnia y nación: cuestiones abiertas. In: VV.AA. Jose Carlos Mariategui y *Europa: el outro descubrimiento*. Lima: Amauta, 1993. pp. 167-89

- SANTOS, Boaventura. *El milenio huérfano. Ensayos para una nueva cultura política*. Madrid: Trotta, 2005, 374 pp.
- SCHNEIDER, Friedrich. et al. *The immanent evolution of education: a neglected aspect of comparative education*. *Comparative Education Review*. v. 4, n. 3, pp. 136-139, 1961.
- SCHRIEWER, Jürgen. *Sistema mundial e inter-relacionamento de redes: a internacionalização da educação e o papel da pesquisa comparativa*. R. Bras. Est. Pedag., Brasília, v. 76, n. 182-183, p. 241- 304, jan.-ago, 1995
- SILVA, Hesley M. *Professores de Biologia e Ensino de Evolução: Uma perspectiva comparativa em países com contraste de relação entre Estado e Igreja na América Latina*. 2015. 248 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2015.
- SOUZA, Juliana de Fátima. *Itinerários de internacionalização da educação superior brasileira no âmbito da América Latina e Caribe*. Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte: FAE/UFMG, 2018. (Tese, doutorado em Educação)
- STEINER-KHAMSI, Gita. Comparação: quo vadis. In: Cowen, R. et al. (orgs). *Educação comparada: panorama internacional e perspectivas*. Brasília: CAPES/UNESCO. pp. 591-610, 2012.
- UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Guia do Aluno do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente FAE/UFMG. BH:UFMG, 2017, 13 p. 2017. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br/site/informacoes-didaticas/guias-do-aluno/>. Acesso em: 24/05/19.
- UFMG - UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO. Resolução nº 14 de 2018. BH:UFMG, 2018. Disponível em: <http://www.posgrad.fae.ufmg.br>. Acesso em: 22/12/19.
- WALSH, Catherine. *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar, 2009. Disponible en: <<http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf>> Acceso 13 de mayo de 2014

Denise Bianca Maduro Silva

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG (2004), com intercâmbio de graduação na University of Leeds. Mestre em Ciências Sociais com Orientação em Educação pela Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales -FLACSO sede Buenos Aires/AR (2010), com intercâmbio de pós-graduação na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. É Doutora em Educação pelo Doutorado Latino-americano em Educação da FaE/UFMG (2018), linha de pesquisa Trabalho, Políticas Públicas e Formação Humana, tendo realizado estágio doutoral no Doutorado em Ciências Sociais da FLACSO/AR e período de doutorado sanduíche no país no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília UNB. Premiada pelo concurso de projetos de investigação social com o tema Estado, Democracia e Classes Sociais em América Latina e Caribe, pelo Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales –CLACSO (2008). É Técnica em Assuntos Educacionais (desde 2009) na Pró-Reitoria de Extensão da UFMG, tendo atuado na Diretoria de Avaliação da Extensão e, desde 2018, na Diretoria de Divulgação Científica. Atua nas áreas de avaliação de políticas públicas, educação comparada, extensão universitária, educação profissional e educação integral. denisebianca@ufmg.br; <http://lattes.cnpq.br/0699735879331877>; <https://orcid.org/0000-0002-4909-1850>.

Luisa Fernanda Mejía Toro

Doctora en Educación del programa Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Brasil (2018). Con la investigación titulada: Estudio comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia. Graduada en Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011) Bogotá- Colombia. Miembro del grupo de investigación INOVAR, adscrito a la CAPES/Brasil, en calidad de estudiante desde 2014. Experiencia como profesora en educación básica y media, en educación formal y no formal, así como en investigación en las áreas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y educación ambiental. profesoraluisamejia@

gmail.com Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2977733727229566>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8029-6694> CVLAC: [http://
scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.
do?cod_rh=0001401816](http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001401816)

Maria José Flores

Professora adjunta de Didática da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Egressa do Doutorado Latino Americano em Educação nesta mesma universidade. Integrante do GAME – Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais e do LEPED-UFRJ Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores. Pesquisa sobre pedagogia, docência na educação básica e superior e investigação educativa, com especial interesse sobre o contexto Latino Americano. mariafloresufmg@gmail.com.

De/colonialidade da formação docente em arte e da arte/educação na América Latina (Brasil/Colômbia)*

De/colonialidad de la formación del profesorado en arte y del arte/educación en América Latina (Brasil/Colombia)

De / coloniality of the training of teachers in art and art / education in Latin America (Brazil / Colombia)

*Eduardo Junio Santos Moura** (Unimontes)*

*Inês Assunção de Castro Teixeira*** (FaE/UFMG)*

*Juliana Gouthier de Macêdo**** (EBA/UFMG)*

* Este artículo se basa en la tesis doctoral titulada: *Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia)*, bajo la tutoría de la profesora Inês Assunção de Castro Teixeira, defendida en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la UFMG en el año de 2018.

** Doutor em Educação, Professor do Departamento de Artes da Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). eduardo.moura@unimontes.br

*** Doutora em Educação, Professora da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). inestei@uol.com.br

**** Doutora em Artes, Professora da Escola de Belas Artes (EBA) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). juliana.gouthier@gmail.com

Resumo: Apresentamos algumas inquietações epistemológicas acerca da formação docente em Arte e da Arte/Educação na América Latina. Nossas discussões partem do pensamento decolonial¹ latino-americano, relacionando-o à Arte, à Educação e à formação inicial de professores/as de Arte de modo a contrapor a hegemonia epistêmica europeia/estadunidense nesses campos de conhecimentos, pensando a desobediência docente como possibilidade na decolonialidade dos processos formativos para docência em Arte, a fim de refletir uma Arte/Educação decolonial nos contextos latino-americanos.

Palavras-chave: América Latina; Arte/Educação; Desobediência docente; Formação docente em arte; Pensamento decolonial.

Resumen: Presentamos algunas preocupaciones epistemológicas sobre la formación del profesorado en Arte y del Arte/Educación en América Latina. Nuestras discusiones comienzan desde el pensamiento decolonial latinoamericano, relacionándolo con el arte, la educación y la formación inicial de maestros de Arte para contrarrestar la hegemonía epistémica europea/estadunidense en estos campos del conocimiento, pensando en la desobediencia del maestro como una posibilidad en la decolonialidad de los procesos formativos para la enseñanza del Arte, para reflejar un Arte/Educación decolonial en contextos latinoamericanos.

Palabras clave: América Latina; Arte/Educación; Desobediencia del maestro; Formación del profesorado en arte; Pensamiento decolonial.

Abstract: We present some epistemological concerns about teacher training in Art and Art / Education in Latin America. Our discussions start from

1 Para Catherine Walsh, a supressão do “s” e o uso do termo “decolonial” não se trata de promover um anglicismo, ao contrário, marca uma distinção com o significado em castelhano do “des” como negação. A intelectual aponta que não pretende simplesmente “desarmar, desfazer ou reverter o colonial” como se fosse possível passar de um momento colonial a outro não-colonial. Nesse caso, a intenção é demarcar e provocar uma postura e atitude contínua de “transgressão, intervenção, insurgência e incisão”. Assim, o decolonial assume um caminho de luta contínua (WALSH, 2009, pp. 14-15).

Latin American decolonial thinking, relating it to art, education and the initial training of art teachers to counteract European / American epistemic hegemony in these fields of knowledge, thinking of teacher disobedience as a possibility in decoloniality. of the formative processes for the teaching of Art and thus reflect a decolonial Art / Education in Latin American contexts.

Keywords: Latin America; Art / Education; disobedience of the teacher; teacher training in art; Decolonial thinking.

Introdução

As discussões que trazemos aqui são parte dos resultados da pesquisa desenvolvida no Doutorado Latino-americano em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) entre os anos de 2015 e 2018, como tese de doutoramento, intitulada “Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em arte na América Latina (Brasil/Colômbia)” (MOURA, 2018). A investigação tratou de apresentar duas experiências de formação docente em Arte na América Latina a partir dos contextos educativos de Brasil e Colômbia. Tais experiências se aproximam e se distanciam por obediências e desobediências refletidas em duas propostas curriculares e nas ações empreendidas por formadores de docentes de Arte nesses contextos específicos.

Investigar os contextos educativos de Brasil e Colômbia permitiu conhecer uma significativa amostra do quão viva e latente é a colonialidade nos campos de conhecimento da arte, da educação, da formação docente em arte e da Arte/Educação na América Latina.

Para essa discussão, o ponto de partida das nossas inquietações está na “colonialidade do poder”, do saber e do ser na América Latina, de que trata o sociólogo peruano Aníbal Quijano (2007, 2005, 1992), a qual, refletida na arte, na educação, nas academias, nos cursos/currículos e nos processos de formação docente em arte e, conseqüentemente na Arte/Educação, privilegia uma matriz de conhecimentos europeia/estadunidense e deslegitima outros saberes nos contextos educativos latino-americanos, hierarquizando saberes.

A desobediência docente, à qual nos referimos como uma alternativa para pensar a decolonialidade da formação docente em arte e da Arte/Educação na América Latina, encontra suas bases no que o semiótico argentino Walter Mignolo (2010, 2008) chama de “desobediência epistêmica”. Assim, a “desobediência docente” (MOURA, 2018) que pensamos só faz sentido se for epistêmica e mira a decolonialidade intelectual de formadores de professores de arte.

A colonialidade como ponto de partida

O conceito de “Colonialidade” foi introduzido pelo sociólogo peruano Aníbal Quijano, no final da década de 1980 e início da década de 1990, e elaborado por Walter Mignolo nos anos 2000 em seu livro “Histórias locais/Projetos globais²” (MIGNOLO, 2017). Nos escritos de Quijano, o conceito aparece no texto intitulado “*Colonialidad y modernidad/racionalidad*” (1992), no qual o autor aponta que a colonialidade é “*el modo mas general de dominación en el mundo actual, una vez que el colonialismo como orden político explícito fue destruído*” (QUIJANO, 1992, p. 14). Importa compreender que o autor não está dizendo que o colonialismo europeu foi superado na América Latina nem no mundo, mas que há transformações estratégicas do colonialismo para sua manutenção pela colonialidade. A Europa posicionada no centro do sistema-mundo moderno opera por meio dos mecanismos de controle colonial, o que Quijano (2007) chama de “colonialidade do poder”:

Tal como lo conocemos históricamente, el poder es un espacio y una malla de relaciones sociales de explotación/dominación/conflicto articuladas, básicamente, en función y en torno de la disputa por el control de los siguientes ámbitos de existencia social: (1) el trabajo y sus productos; (2) en dependencia del anterior, la “naturaleza” y sus recursos de producción; (3) el sexo, sus productos y la reproducción de la especie; (4) la subjetividad y sus productos materiales e intersubjetivos, incluido el conocimiento; (5) la autoridad y sus instrumentos, de coerción en particular, para asegurar la reproducción de ese patrón de relaciones sociales y regular sus cambios (QUIJANO, 2007, p. 96).

A partir do conceito de “colonialidade do poder” em Quijano, Mignolo explora a relação da colonialidade com a modernidade e aponta que “a colonialidade é constitutiva da modernidade – não há modernidade sem colonialidade” (MIGNOLO, 2017, p. 2). O autor aponta ainda que a “colonialidade é o lado escuro da modernidade” prometida pela Europa e que nunca chegou à América Latina, porque foi inventada como estratégia de dominação.

2 MIGNOLO, Walter. (2003), Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Trad. Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

O uso do termo “colonialidade” aqui corrobora o pensamento decolonial do Grupo Modernidade/ Colonialidade³ e refere-se então à presença/manutenção da matriz colonial de poder na contemporaneidade, o que, no entender do escritor ganês Kwame Nkruma (1965), trata-se de “neocolonialismo”, ou seja, a tentativa moderna de perpetuar o colonialismo.

Para Nelson Maldonado-Torres (2007, p. 131), o colonialismo “*denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio*”, diferentemente da ideia de colonialidade que se refere a “*un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno*” e mais expandido se refere à forma como “*el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza*” (*idem*).

O colonialismo entranhado nas mais diversas esferas da sociedade contemporânea é sustentado pela colonialidade que imprime na América Latina suas marcas nas formas de conhecer, criar e viver. O cerne da lógica da colonialidade é discutido por Quijano (2005, p. 107) quando considera a constituição da América Latina como “primeiro espaço/tempo de um padrão de poder de vocação mundial”. A ideia de raça, segundo o estudioso, foi o argumento que legitimou as relações de dominação do conquistador sobre o conquistado, e o capitalismo, como nova estrutura de controle do trabalho, articula os processos de exploração e expropriação, incluindo a escravidão e a servidão.

Esse padrão de poder, além de garantir a exploração de uns seres humanos por outros em escala mundial, cria subalternizações de experiências de vida e hierarquizações de conhecimentos que reproduzem as relações de dominação e mantêm abertas as feridas coloniais, que seguem profundas, infectadas e sangrando.

3 O Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) é um coletivo de intelectuais latino-americanos que revisam a epistemologia das ciências sociais e humanidades na região. O grupo associa: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino Walter Mignolo, a socióloga-pedagoga norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, dentre outros (WALSH, OLIVEIRA, CANDAU, 2018).

Desobediência epistêmica e (re)pensamento crítico

As feridas abertas pelo eurocentrismo, excludente e hegemônico, estão latentes no pensamento latino-americano. Nesse território, o pensar, seja ele, artístico, social, político, histórico, filosófico ou antropológico, por exemplo, passa pela Europa, o que leva a questionar: e antes da invasão, como pensavam os povos autóctones? Era possível pensar? São possíveis hoje outras formas de (re)pensar o mundo? É possível (re)pensar o mundo a partir da América Latina e de suas realidades?

Não se trata de excluir uma forma de pensar e substituí-la por outra. Trata-se de incluir outras formas de pensar. Ainda, não se trata de criar novas periferias e novos centros. Trata-se de (re)pensar criticamente a colonialidade intelectual que opera sobre as epistemes latino-americanas e invisibiliza epistemo-diversidades.

O grupo M/C apresenta alguns caminhos como forma de (re)pensamento crítico em contraponto às grandes narrativas modernistas europeias ao desafiar a geopolítica do conhecimento, e localizar questionamentos nas bordas dos sistemas de pensamento e investigações, possibilitando modos de pensamento não-eurocêntrico. O pensamento compartilhado pelo grupo pauta-se na coexistência de diferentes epistemes, as quais colocam em xeque o desenho colonial da geopolítica do conhecimento e a subalternização epistemológica que esse modelo promove. O (re)pensamento crítico e decolonial, nos processos de produção de conhecimentos, trata de romper com os universalismos alienantes e traz à pauta os binarismos modernos que inundam as academias: norte/sul, ocidente/oriente, colonizador/colonizado, rico/pobre, alta cultura/baixa cultura, branco/negro, homem/mulher, ciência/arte. Por outras vias, trata de pensar coexistências: de culturas, de povos, de ciências, de artes, de pensamentos, problematizando as hierarquias (artísticas, territoriais, raciais, epistemológicas), legitimando processos anti-hegemônicos de produzir conhecimentos.

O pensar decolonial, segundo Mignolo (2007), não implica “deslegitimar”, mas “ultrapassar os limites” das teorias eurocênicas (marxismo, freudismo, lacanianismo, foucaultianismo etc.) e legitimar outras teorias e outras práticas não-eurocênicas. O sentido decolonial implica pensar a partir das categorias não incluídas nos fundamentos do pensamento ocidental; implica legitimar formas de pensar/conhecer gestadas apesar dos silenciamentos/apagamentos

teóricos e da inferiorização de pensadores e pensadoras de contextos não-europeus, especialmente da América Latina.

Pensar epistemo-diversidades pressupõe reconhecer que o colonialismo legou aos colonizados uma dominação epistemológica que produziu relações desiguais de saber/poder, cujo resultado foi uma forma opressora de saber que relegou muitos outros saberes à subalternidade.

O filósofo argentino Enrique Dussel ajuda a compreender, em parte, o emaranhado de relações tecidas pelos processos colonizadores, especialmente quando reflete sobre como operou a (re)produção da visão de superioridade/legitimidade do pensamento europeu e a inferiorização/deslegitimação, construída por essa mesma visão, sobre outras formas de pensar. Para Dussel (2005, p. 27), "esta Europa Moderna, desde 1492, 'centro' da História Mundial, constitui, pela primeira vez na história, a todas as outras culturas como sua 'periferia'". O autor apresenta o que chama de "estrutura centro-periferia do sistema mundial", em que "todas as outras culturas periféricas" (América Latina, África, Ásia) derivam de uma cultura central que é a Europa Moderna.

Desse ponto, é possível pensar que, para o europeu, o problema da inferioridade reside no outro e, nesse sentido, tudo que está no outro, que venha do outro –considerado bárbaro, iletrado, despadrãozido, cópia imperfeita, não-humano, desalmado, descivilizado– não pode ser legítimo, é inferior, é de segunda categoria. Isso move um desejo de virar o espelho e fazê-lo refletir para o europeu, levando-o a perceber que o problema não reside no outro, mas na visão que ele tem do outro, ou seja, o problema está no 'Eu' do Europeu. O problema reside na visão de que a Europa é o centro do mundo e do poder; visão legitimada pelo capital e pelo capitalismo.

De/colonialidade da formação docente em arte

Explorando e expondo, de forma irônica, o que chama de "colonialismo intelectual" que impera no campo da educação em geral, na Arte/educação e na formação docente em arte, Ana Mae Barbosa (2016) critica os modismos que invadem os campos artístico e educacional com fácil penetração, bastando que venham de homens, brancos, heterossexuais, da Europa ou dos Estados Unidos, e aponta como esses campos se submetem, sazonalmente: "na moda

de inverno *Perrenoud* para acompanhar o frio do capitalismo explorador; na primavera *Larrosa* para curtir a experiência e na moda verão, leve e solta, Rancière” (BARBOSA, 2016, p. 08).

Pensar uma formação docente em arte e uma Arte/Educação decoloniais não implica ignorar ou deslegitimar, nesses campos, os conhecimentos em arte de matriz europeia (diferente de uma perspectiva eurocêntrica); implica, necessariamente, conhecer e legitimar os saberes em arte de matriz latino-americana. Destarte, trata-se do que Mignolo (2010, 2007) chama “opção decolonial”. Para o mesmo autor, “*El pensar descolonial exige un vuelco epistémico y la afirmación del “ser donde se piensa” no lugar de “saber que se existe porque se piensa”*” (MIGNOLO, 2010, p. 92). Demanda o reconhecimento de um passado colonial, sua compreensão histórica desde o lugar de enunciação e, pela consciência política e crítica, potencializando questionamentos e ações anti-hegemônicas e anti-hierárquicas em favor do pensar/fazer/ser/sentir decolonial.

Encontra-se no pensamento de Ana Mae Barbosa, desde a década de 1980, inúmeras referências ao que pode ser compreendido como uma visão de Arte/Educação decolonial; portanto não é nenhuma novidade. A educadora brasileira é pioneira na Arte/Educação também em pensar esse campo de conhecimentos por um viés anti-colonialista e decolonial. Sua ideia de Arte/Educação se contrapõe às anemias teórico/práticas e metodológicas da ‘Educação Artística’. O termo, em si, já aponta para uma perspectiva decolonial ou, pelo menos, para o que Barbosa (1998, p. 32) chama de “perturbação da consciência colonizada”. A autora trata de pensar a cultura e o ensino de arte pela “necessidade de reconhecer a si próprio” como uma “necessidade básica de sobrevivência e de construção da sua própria realidade” e chama a atenção para o domínio da educação nos países do chamado “Terceiro Mundo ocidental” pelos “códigos culturais europeus” e, mais recentemente, pelo “código cultural norte-americano” (BARBOSA, 1998, p. 14).

O domínio pelos códigos culturais europeus está presente desde a invasão e conquista de *Abya Yala*⁴ por homens-brancos-heterossexuais-europeus

4 *ABYA YALA*: na língua do povo *Kuna*, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento e é sinônimo de América. *Abya Yala* vem sendo usada como uma autodesignação dos povos originários do continente em contraponto à América. Fonte: Carlos

até a contemporaneidade. Seja através de relatos escritos, orais ou visuais, as imagens projetadas desse contexto e sobre esse contexto, representam os ideais artísticos, estéticos, culturais, éticos e políticos do colonizador; compõem a edificação histórica pela lente colonizadora que exclui tudo o que não esteja nos moldes europeus, construindo, como aponta Santiago Castro-Gómez (2005, p. 81), "um funil no qual só passarão aquelas pessoas cujo perfil se ajuste ao tipo requerido pelo projeto da modernidade: homem, branco, pai de família, católico, proprietário, letrado e heterossexual".

Pensar por esse prisma conduz à compreensão da dimensão artística (visual/imagética) a par da dimensão religiosa (catolicismo) e de linguagem/idioma (português e espanhol), operando como uma das mais profícuas formas de manutenção do projeto moderno/colonial e da hegemonia eurocêntrica nos contextos latino-americanos, o que repercute nos mais diversos campos e, estrategicamente, no campo educacional. A composição imagética da América Latina distorcida pelo espelho do colonizador, desde o renascimento europeu, converteu-se em verdade uni-versal e contribuiu para as abjeções, as negações, as violações, os encobrimentos e os apagamentos *epistemicidas* das histórias, das artes e das culturas latino-americanas na Arte/Educação, impossibilitando vislumbrar os reflexos das imagens do que realmente representa esse território.

Há uma construção narrativa por imagens que contribui para perpetuar as heranças coloniais e deserdar outras epistemes, as quais impregnaram olhares e deu aparência natural ou necessária à civilização/modernização, através de atrocidades como a escravização de índios e de negros por toda a América Latina. O poder da imagem, de fixar nas mentes as ideias e os ideais europeus foi explorado com grande competência pelo chamado 'primeiro mundo', de forma que até hoje os referenciais, sejam de bom ou de belo, remetem ao que é externo e, quase nunca, ao que é próprio.

Aproximando essa mirada ao campo da formação docente em arte e da Arte/Educação, consideramos esses como campos de conhecimentos explorados para a reprodução dos ideais opressores do colonizador, campos em que a matriz colonial de poder ganha legitimidade, é sustentada e mantida pelas estratégias da colonialidade do poder, do ser e do saber. Direcionando o olhar para espaços de ações formativas e arte/educadoras –não apenas nos

Walter Porto-Gonçalves em: *Chakaruna: Abya Yala sin fronteras*. Disponível em: <<https://goo.gl/3pFwc9>>

contextos de Brasil e Colômbia, mas por toda a América Latina— observamos que se erigiu uma cegueira em relação às expressões artísticas, aos/às produtores/as e à produção artística latino-americana —não exclusivamente visual— e uma consequente ausência destes/as entre os conteúdos a serem ensinados/aprendidos nas aulas de arte. Observamos ainda que essa cegueira contribui para o encobrimento das histórias, das culturas e das expressões artísticas latino-americanas como representações identitárias, mestiças, dos povos dessa região, a partir das heranças indígenas e negras, híbridas indo-americanas e afro-americanas suplantadas pelos códigos culturais europeus e de seus herdeiros estadunidenses.

A episteme eurocêntrica/estadunidense, única e excludente, desde a constituição das primeiras universidades latino-americanas e na (con) formação docente em muitas instituições, até a contemporaneidade, é responsável pela homogeneização das formas de produzir conhecimento e de conhecer, de tal forma que a arte ensinada e aprendida nos espaços educativos é, quase exclusivamente, proveniente dessa matriz. As imagens que compõem os repertórios, os imaginários e os saberes docentes são, em sua grande maioria, de origem europeias/estadunidenses ou, ainda que produzidas na América Latina, em conformidade com os padrões europeus/estadunidenses.

Desassossega-nos pensar que parece não existir, sequer, o questionamento sobre essa hegemonia por parte tanto de formadores quanto de formandos para docência em arte ou, quando muito, uma problematização incipiente. Tal hegemonia nas formas de pensar e de produzir o ensino/aprendizagem de arte fazem pouco ou nenhum sentido/ significado para o (re)conhecimento das realidades artística, histórica, social, política ou cultural latino-americanas. Há um predomínio nos espaços educativos latino-americanos, sejam eles formais ou não-formais, de um (único) ensino/aprendizagem de arte, de matriz eurocêntrica/ estadunidense, que opera de forma neocolonial, reprodutivista, acrítica e ‘apolítica’ (no sentido da falta de consciência política), que é reflexo de uma formação docente na mesma perspectiva.

O desafio de pensar ensinamentos/aprendizagens de arte pela opção decolonial implica produzir saberes, desde a formação inicial docente em arte, a partir de outras epistemes e, pela via antropofágica, deglutir os códigos que não refletem a imagem do que é a América Latina, na busca pela legitimação das imagens que representam esse território e seus povos.

Desobediência na formação docente em arte e na Arte/Educação

Quando pensamos nos apagamentos e nas invisibilizações das expressões artísticas e dos artistas latino-americanos entre os conteúdos do campo de conhecimentos Arte, nos diversos espaços educativos, como consequência do encobrimento dessas expressões nos currículos dos cursos de formação docente em arte, iniciamos um refazimento dos trajetos que produziram esses silenciamentos. Nesse percurso, caminhamos por territórios de conhecimentos que o projeto moderno/colonial europeu fragmentou como por exemplo Arte e Ciência, limitando a uma única versão, uma única forma de pensar. Desse ponto, passamos a questionar: Qual o sentido de formar docentes em arte na América Latina com referenciais que privilegiam a arte, a cultura e a história europeias? Logo, é possível questionar: Qual o sentido de uma Arte/Educação que privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica na América Latina? Tais questões direcionam para uma visão de eurocentrismo não como espaço ou localização geográfica, mas como forma de pensar que se impõe como única, verdadeira e universal. Nessa perspectiva, dado o eurocentrismo impregnado nas academias e nos currículos dos cursos de formação, observamos, na América Latina, não somente uma hegemonia dessa forma de pensar e fazer a formação docente em arte, mas também uma versão única de ensino/aprendizagem de arte, decorrente da reprodução via colonialidade.

O discurso falacioso e homogeneizante de que “não há hoje como se reconhecer pertencente a um lugar, face à globalização”, é mais uma estratégia de não territorialidade, e cria a falsa ideia de “cidadão do mundo”, aquele que é do mundo e, ao mesmo tempo, não pertence a lugar nenhum. O conceito de não-lugar, nesse contexto, cria a ilusão de que não é preciso se identificar com nenhuma cultura específica, pois “o mundo globalizado é o seu lugar”, “é lugar de todos”. Diga isso ao europeu em tempos de massas de refugiados. Diga-se ao europeu: Não há motivo para se identificar com uma cultura francesa, italiana, alemã, portuguesa, espanhola, pois o mundo é o seu lugar.

A globalização, a serviço do sistema-mundo capitalista, tendo a Europa como centro do poder, encobre outras culturas, mas exalta a Europa como divindade de onde provém o conhecimento e a cultura universal. Afirmamos que não existe globalização que legitime epistemes latino-americanas, africanas, asiáticas ou mesmo que evidencie essas culturas em cenários globais.

A ideia de globalização, tal como a de modernidade, é invenção europeia, é estratégia colonial.

Na contramão da hegemonia eurocêntrica nas formas de pensar e de produzir a formação docente em contextos latino-americanos, é que pensamos uma ‘desobediência docente’ em processos de formação de professores/as de arte. Tal proposição implica pensar a formação docente em arte pela opção decolonial como forma de problematizar as hierarquizações que legitimam uma episteme eurocêntrica e deslegitimam a formação com base nos saberes desde as artes e as culturas latino-americanas. Nesse sentido, é fundamental que compreendamos o (re)pensamento crítico sobre a América Latina, sobre sua história colonial e sobre as heranças legadas pelos ‘-ismos’ (racismo, colonialismo, patriarcalismo, capitalismo), desvelados pela arte, pelas histórias e pelas culturas latino-americanas, como um caminho que possibilita decolonizar as formas de pensar, ser, fazer e sentir nesse território.

A desobediência docente de que tratamos aqui não se limita a conhecer arte latino-americana, ou inserir no currículo dos cursos de formação docente em arte componentes curriculares, referências bibliográficas ou conteúdos de arte latino-americana; vai além: reclama uma desobediência docente que só fará sentido se for epistemológica que, para Mignolo (2010, 2008), implica “aprender a desaprender para reaprender”. A desobediência docente demarca e dá contornos à produção de conhecimentos em arte, a partir da formação inicial dos professores até os processos educativos em arte que legitimem epistemes anti-hegemônicas, não-eurocêntricas; que criem identificação com a América Latina nas dimensões artísticas, históricas, sociais, culturais, políticas, éticas, estéticas; e ampliem o espectro para uma consciência decolonizada.

A desobediência docente precisa partir da decolonialidade intelectual de formadores de docentes em arte e ser impressa e ativada nos currículos dos cursos de formação. A decorrência é a possibilidade de pensar uma Arte/Educação decolonial, que passa a refletir as potencialidades do pensamento artístico e as expressões artísticas latino-americanas na produção de consciências cidadãs também decolonizadas.

A ideia de desobediência docente deve ser pensada ainda como uma edificação cujos alicerces sejam os/as docentes em arte, mas não exclusivamente, capazes de imprimir as marcas de um projeto decolonizador das formas de pensar, conhecer e fazer arte, cujos olhares se voltem às realidades latino-americanas, ao invés de aquiescer a legitimação de uma história única: ocidental-europeia-estadunidense.

Referências

- BARBOSA, Ana Mae. (1998). *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte.
- BARBOSA, Ana Mae. (2016). Arte/Educação: formando professores. *Revista CLEA* (Consejo Latinoamericano de Educación por el Arte). nº 2, pp. 7-29. Disponível em: <https://goo.gl/ANGNny>.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2005). Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. Em: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina, pp. 80-87.
- DUSSEL, Enrique. (2005). Europa, Modernidade e Eurocentrismo. Em: LANDER, Edgardo (Org.). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, pp. 24-32.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En: CASTO-GOMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar. pp. 127-168.
- MIGNOLO, Walter. (2007). *La idea de América Latina*. La herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa.
- MIGNOLO, Walter. (2008). Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. *Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade*, n. 34, pp. 287-324.
- MIGNOLO, Walter. (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- MIGNOLO, Walter. (2017). Colonialidade: Olado mais escuro da modernidade. Trad. Marco Oliveira. *Revista Brasileira de Ciências Sociais* RBCS, v. 32 nº 94 junho, p. 1-18.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. (2018). Des/obediência na de/colonialidade da formação docente em Arte na América Latina (Brasil/Colômbia). 249f.

Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

NKRUMAH, Kwame. (1965). *Neocolonialism: the last stage of imperialism*. London: Thomas Nelson & Sons Ltd. Disponível em: <https://goo.gl/bsD4sF>

QUIJANO, Aníbal. (1992). Colonialidad y modernidade/racionalidade. *Peru Indígena* 13(29): 11-20.

QUIJANO, Aníbal. (2005). Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. Em: LANDER, Edgardo (org). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas*. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, p. 107-130.

QUIJANO, Aníbal. (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En: CASTRO-GOMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (Coords.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistêmica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, p. 93-126.

WALSH, Catherine. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En: *Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Eduardo Junio Santos Moura

Licenciado em Educação Artística/ Artes Plásticas (Unimontes), Especialista em História da Arte (Unimontes), Mestre em Educação (UnB), Doutor em Educação (Doutorado Latino-americano em Educação/ FaE/ UFMG), com período sanduíche na *Universidad Pedagógica Nacional* (UPN) sede Bogotá (Colômbia). Professor da Educação Superior na Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes), desde o ano de 2002. Tem experiência nas áreas de formação inicial docente em Arte/ Artes Visuais e em Ensino de Arte/Artes Visuais. Atuou no ensino de Arte/ Artes Visuais na Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio) na rede pública de ensino do Estado de Minas Gerais.

Atua na Educação Superior com processos pedagógicos no ensino de Artes Visuais. Investiga a formação inicial docente em Arte na América Latina na perspectiva decolonial. Coordena a área de Artes Visuais do PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) na Unimontes desde 2010. É Membro da Associação Nacional de Pós-

graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), da Federação de Arte/Educadores do Brasil (FAEB) e da Associação Mineira de Arte/Educação (AMARTE). eduardo.moura@unimontes.br

Inês Assunção de Castro Teixeira

Bacharel y Licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Educación y Doctora en Educación por la *Universidade Federal de Minas Gerais*–UFMG. Post Doctora en Educación (Universidad de Barcelona. Universidad Autónoma Municipal de Méjico. Universidade de São Paulo). Profesora Titular (jubilada) de la Facultad de Educación de la UFMG y profesora jubilada de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais -PUC Minas. Profesora visitante de la *Universidade Federal da Paraíba (Centro de Educação)*. Becaria de Productividad en Investigación del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico*–CNPQ. Investigadora del grupo sobre Condición y Formación Docente de la Facultad de Educación de la UFMG (PRODOC/ FAE/UFMG). Investigadora del Grupo MUTUM: Educación, Docencia y Cine. Miembro fundador de la KINO (Red Latinoamericana de Educación, Docencia y Cine). Miembro de comités científicos y de comités editoriales de periódicos de educación. inestei@uol.com.br

Juliana Gouthier Macedo

Licenciada em Desenho e Plástica (2001) e Bacharel em Escultura (2002) pela Universidade Federal de Minas Gerais e graduada em Comunicação Social pela Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais (1985). Pós-graduada em Arte-educação e Tecnologias Contemporâneas pela Universidade de Brasília (2006), Mestra em Artes (2008) pela Universidade Federal de Minas Gerais. Fez Doutorado (2013) em Artes, pela Universidade Federal de Minas Gerais, com estágio sanduíche (2012-2013), na *New York University* (EUA), com bolsa da CAPES. Pós-Doutora (2017-2018), pelo Instituto das Artes, da Universidade de São Paulo - USP. Atualmente é professora adjunta da Escola de Belas Artes da UFMG, onde atua desde 2006, tendo atuado na Faculdade de Educação, também da UFMG, como professora adjunta, entre 2014 e 2018, pesquisa, e publica nas áreas de Arte e de Educação e do ensino/aprendizagem de Arte, o que inclui o desenvolvimento de projetos poéticos/artísticos principalmente com cerâmicas e intervenções urbanas. juliana.gouthier@gmail.com

Lo Ambiental y la Educación Ambiental en América Latina: escenarios de encuentro, diálogo y resistencia*

O ambiental e a educação ambiental na América Latina: encontro de cenários, diálogo e resistência

Environmental education in Latin America: meeting, dialogue and resistance scenarios

*Luisa Fernanda Mejía Toro (UFMG)***

* Este capítulo hace parte del trabajo desarrollado dentro de la investigación doctoral “Estudio Comparado de las Políticas de Educación Ambiental de Brasil y Colombia”, realizada por la autora (Mejía, 2018), bajo la dirección del Profesor Doctor Arnaldo Vaz en la Universidad Federal de Minas Gerais (2014-2018). Estudio financiado por la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior* CAPES Brasil.

** Doctora en Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. profesoraluismejia@gmail.com



Jardín Mandala. Facultad de educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Fotos de Peñaloza, 2020.

Resumen: Al mirar para la experiencia Latinoamericana y comparar las prácticas políticas de los países, es posible percibir como la región se debate entre el efecto de la colonialidad del ser, el poder y el saber y los saberes “otros” que sobreviven en el territorio. El movimiento educativo ambiental, por ejemplo, encuentra en América Latina un contexto de lucha y resistencia que le da un carácter especial a su discurso. En este texto, presentamos por intermedio de revisión bibliográfica, algunos de los referentes teóricos que han orientado la comprensión de “lo ambiental” y de “la educación ambiental” en la región. Destácase que la diversidad de abordajes y la dificultad de encontrar referentes “otros” son producto del fenómeno colonial. Al mismo tiempo la aparición de perspectivas críticas del campo tiene el potencial de transformación cultural y social, ya que promueve la creación de escenarios reales para ejercicios de participación, conocimiento del territorio, interculturalidad y diálogo de saberes.

Palabras clave: Colonialidad, Diálogo de saberes, Concepto de ambiente, Educación ambiental

Resumo; Ao olhar para experiência latino-americana e comparar as práticas políticas dos países, é possível notar como a região está dividida entre o efeito da colonialidade do ser, do poder, do saber e dos saberes “outros” que sobrevivem no território. O movimento da educação ambiental, por exemplo, encontra na América Latina um contexto de luta e resistência que confere um caráter especial ao seu discurso. Neste texto, apresento, por meio de revisão bibliográfica, alguns dos referenciais teóricos que nortearam o entendimento do “ambiental” e da “educação ambiental” na região. Observa-se que a diversidade de abordagens e a dificuldade de encontrar referências “outras” são um produto do fenômeno colonial. Ao mesmo tempo, o surgimento de perspectivas críticas do campo tem o potencial para instigar transformação cultural e social, pois promove a criação de cenários reais para exercícios de participação, conhecimento do território, interculturalidade e diálogo de saberes.

Palavras chave: Colonialidade, Diálogo de saberes, Conceito de ambiente, Educação ambiental

Summary: When looking at the Latin American experience and comparing the political practices of the countries, it is possible to perceive how the region is torn between the effect of the colonality of being, power and knowledge and the “other” knowledge that survive in the territory. The environmental education movement, for example, finds in Latin America a context of struggle and resistance that gives a special character to its discourse. This text presents, through bibliographic review, some of the theoretical references that have guided the understanding of “the environmental” and “environmental education” in the region. Note that the diversity of the approaches and the difficulty of finding “other” references are a product of the colonial phenomenon. At the same time, the emergence of critical perspectives of the field has the potential for cultural and social transformation since it promotes the creation of real scenarios for participation exercises, knowledge of the territory, interculturality and dialogue of knowledge.

Keywords: Coloniality, Knowledge Dialogue, Environment Concept, Environmental Education

Introducción

Este texto es producto del trabajo desarrollado en el marco de la investigación doctoral: “Estudio Comparado de las Políticas de Educación Ambiental de Brasil y Colombia”, realizada por la autora (Mejía, 2018), bajo la dirección del Doctor Arnaldo Vaz en el programa Doctorado Latinoamericano en educación: Políticas públicas y profesión docente. Experiencia en la cual pudo destacarse las particularidades del movimiento educativo ambiental en América Latina, así como el potencial que tiene este movimiento, como escenario de transformación cultural y social. Por ejemplo, en los textos analizados, por ocasión de la referida tesis doctoral, sobre las políticas gubernamentales de educación ambiental implementadas en Brasil y Colombia, se hizo evidente una dificultad en la definición de lo ambiental y del tipo de educación ambiental (EA) propuesta, al identificarse una variedad de concepciones y abordajes conviviendo dentro de los discursos oficiales. Esto no es por acaso, la ambigüedad y diversidad identificada es producto de dos factores: por un lado, estrategias políticas necesarias para la aprobación de dichos proyectos de ley en contextos adversos; y dos, por la disputa entre las formas en que se comprende lo ambiental en los territorios (Mejía Toro, 2018).

Este último factor, hace referencia al establecimiento de algunos saberes como dominantes sobre otros que son generalmente escondidos, ignorados o exterminados, mientras se provoca la naturalización de una cierta jerarquía entre formas correctas o más adecuadas de representar el mundo. A este proceso se le conoce como Colonialidad del Poder, del Ser y del Saber, experiencia que se hace evidente en las formas en que se ha establecido el campo de EA latinoamericana. De esta manera, cuando decimos que en las políticas de los países estudiados se encuentra una disputa, nos referimos al hecho de que por más que estas propuestas presenten como pilares el diálogo de saberes, la participación y la interculturalidad, no hay evidencias discursivas de una diversidad de actores en sus documentos fundacionales. Mientras que, en la práctica, la EA en América Latina es producto del encuentro entre los referentes provenientes del movimiento ambientalista mundial, la ciencia

como saber hegemónico instaurado en la región y las luchas y resistencia de saberes “otros” propios de este lado del mundo, originarios o producidos.

Siendo así, para comprender lo que se entiende por EA en América Latina, es necesario ver los marcos que han inspirado los discursos sobre lo ambiental y como estos han provocado las diferentes vertientes de este campo. Presentamos, a continuación, un panorama de los principales postulados que han orientado las formas en las que entendemos hoy lo ambiental, partiendo de las diferentes teorías científicas y/o filosóficas y las cosmovisiones, aquellos saberes “otros” que existen y resisten complejizando el campo de la EA en la región.

De lo natural, lo ambiental, el todo

En medio del proceso de Colonialidad del Saber, la ciencia y la filosofía son las grandes protagonistas a la hora de explicar el mundo, por medio de sus teorías y postulados; siendo las más renombradas en la academia y en los espacios políticos tradicionales, por eso comenzaremos por ahí nuestro apañado. Sin querer hacer un tratado de la filosofía de las ciencias, retomamos trabajos de algunos autores que presentan como este concepto ha sido tratado a lo largo de la historia a manera de reconocimiento de los orígenes de las formas en que hoy el hombre se relaciona con el ambiente.

Nancy Mangabeira Unger (2009) explica como algunos de los presocráticos explicaban lo ambiental, entendiendo este como lo natural y así ligado a tres conceptos: *Physis* como todo lo que es, en cualquier nivel del ser; *Arché* como principio o fuente de inicio de todo; y *Ethos*, morada, siendo la manera en que el hombre realiza su humanidad. Collingwood (1945), por su parte, presenta que los presocráticos consideraban la presencia de la mente en la naturaleza como la fuente de la regularidad y orden en el mundo; ellos veían la naturaleza como un mundo de cuerpos en movimiento y este se debía a la vitalidad o alma. Aristóteles, más adelante, limitaría la comprensión de ambiente a la idea de naturaleza otorgándole una finalidad, un *Telos*; con este cambio epistemológico, se privilegia una idea antropocentrista, en la que el hombre desarrolla su potencial en lo natural, que a su vez está subordinado a la decisión racional o al saber prudencial del hombre (MARCONDES, 2006).

Autores como Grün (2009) y Collingwood (1945) reconocen en Descartes la distinción, entre cuerpo y alma; y entre naturaleza y cultura. Cada una de

estas partes opera con independencia de la otra y de acuerdo con sus propias leyes. El cuerpo es dejado junto a la naturaleza, los sentidos y el sentido común son abandonados; en consecuencia, para el individuo, el alma es distinta del cuerpo. En este sentido la naturaleza es un espacio, lo que constituye uno de los problemas centrales que enfrentan las teorías educativas modernas.

Según Burihan (2009), Espinoza, a pesar de no haber escrito sobre ecología o el ambiente, es muy usado como referente en estos dos campos, pues su obra era muy crítica a la manera dominante en que el hombre trata la naturaleza. Chauí (1995) presenta la naturaleza en Espinoza como una “expresión inmanente de una actividad infinitamente infinita” (p. 15), es decir, una expresión de la substancia. Siendo que para Noguera (2004), Espinoza trae la idea de que orden y conexión con las ideas es lo mismo que el orden y la conexión con el mundo, el hombre y la naturaleza son de una misma sustancia.

Hermann (2009) explica como para Rousseau, la naturaleza sería un hilo conductor para emprender una reforma moral e intelectual de la sociedad. “El hombre está ‘junto con’ y ‘en la’ naturaleza y mantiene con ella un sentimiento subjetivo que le permite preservarla, al mismo tiempo que hace un distanciamiento para construir su libertad” (Ibíd. p.101). Para este autor, Rousseau radicaliza la idea de naturaleza, como una unidad pre-empírica que actúa de manera autónoma, perfecta, anterior a la sociedad, y que, proyectada sobre el niño, hace posible la educación.

En esta misma línea de pensamiento, Loureiro (2009) expone como Marx considera la “naturaleza como una unidad compleja y dinámica auto organizada” (p. 17). Para Loureiro, este pensamiento inspira a la EA, pues le permite pensar en cambiar comportamientos, actitudes, aspectos culturales y formas de organización, significa pensar en transformar el conjunto de las relaciones sociales de las cuales hacemos parte. Todo esto, desde una acción política colectiva, que intervenga en la esfera pública y el conocimiento de dinámicas sociales y ecológicas (LOUREIRO, 2009).

En Heidegger, Under (2009) reconoce una relación con lo ambiental como aquello que se debe proteger y preservar en su propia naturaleza: “De este modo salvar no tiene el sentido de rescatar una cosa del peligro, salvar es restituir, o dar condiciones para que ella se revele en aquello que le es más propio. Salvar realmente significa dejar ser” (Ibíd., 18). En esta misma línea, Grün (2009) propone una comprensión “hermenéutica del ambiente” (p. 183), basada en una relación ecológica del ser humano y la naturaleza, en el que

el ser humano reconoce su proximidad con la naturaleza, manteniendo el respeto por su autoridad a través de la escucha.

Estas ideas de lo ambiental han sido predominantes en el discurso hegemónico occidental, y naturalizadas como verdad, como parte del proceso colonialidad del saber. Pero si buscamos un poco en los territorios, nos encontramos con otras concepciones y definiciones que, aunque poco reconocidas, están presentes, vivas y más cerca de nuestros contextos que las ya aprendidas. Al retomar el pensamiento del sur, el pensamiento originario, indígena, afro, la complejidad aumenta, porque a pesar del intento de olvido o exterminio de estos referentes, algunos de ellos continúan resistiendo, latentes y presentes. Nuestro compilado se inscribe en las mismas formas de comunicación y explicación del marco referencial de la ciencia y la filosofía tradicionales, pues las condiciones mismas del trabajo hecho no nos permiten incorporar la complejidad intercultural con que debería abordarse este ejercicio. Teniendo conciencia de esta limitación, retomamos en esta sección trabajos de otros investigadores que han traducido a la experiencia discursiva convencional estos saberes “otros”.

En el libro Ailton Krenak (Cohn org. 2015), diferentes autores presentan entrevistas, discursos, pensamientos, conversaciones con este líder indígena, quien comparte algunas reflexiones sobre la interpretación que él y su comunidad tienen del mundo. Por ejemplo, cuando él habla de la tierra, del lugar, del cosmos, lo define como un único lugar, “*um lugar só*” (p. 39). Y declara Krenak, que al no entender eso, las personas van por el mundo depredándolo todo sin entender los efectos que esto genera:

[...]”Es como si estuviéramos todos aquí viajando en una canoa, y de repente alguien comienza a tirar pedazos para hacer fuego. Nosotros estamos sintiendo frío”, cuenta Krenak cortando un pedazo del tronco en que está sentado. “Yo estoy en la canoa en la que todos vamos. Prendo un poco de fuego, Usted toma un pedazo, un pedacito, y también prende un poco de fuego para cocinar. Ahí yo cago aquí, vomito allá, voy botando mis desechos, mis restos, mi basura. Entonces, llega el momento que depredamos de la tal forma, que nuestra canoa que se vuelve irresistible –vacilamos– nos ponemos en riesgo. No solo los humanos... Colocamos en riesgo la vida del planeta”. (Fjelder, Nader 2015: 40 traducción nuestra)

Noguera (2016) resalta como los pueblos originarios los *Mayas*, los *kichwas*, los *Cunas*, los *Kamtzá*, los *Aymaras*, los *Mapuches*, llaman Madre a la tierra,

y por eso basan su resistencia política en enseñar que somos parte de la tierra, del habitar; de la *Abya Yala*, de la *Pachamama*, de la Amerrique. Concepto que está lejano de nuestro sistema social por nuestros sistemas económicos y culturales más que por el uso de la lengua. Presentamos algunas definiciones para estos términos:

Abya yala vocablo de los indígenas Cunas de Costa Rica, Panamá y Colombia, tiene dos significados, que vienen siendo uno mismo: el *abya yala* significa “el buen vivir”. La *abya yala* significa “tierra generosa, prodigiosa, en florecimiento”. El *abya yala* es el habitar. La *abya yala* es el hábitat. El *abya yala* es ethos. La *abya yala* es casa. El *abya yala* es la manera del habitar y la *abya yala* es la manera como el habitar nos habita. Para los Cunas, para los pueblos originarios *abyayalenses*, una cosa no puede ser sin la otra. El *abya yala* es el acto amoroso y cuidadoso del humano con la Tierra. La *abya yala* es la madre dadivosa, generosa y floreciente: la matria, la tierra natal (Noguera, 2016, p. 78).

Abya yala, término de los indígenas Tule-Kuna (Panamá y occidente de Colombia) que significa “tierra en plena madurez, tierra de sangre vital...” (Chacón, 2016, p. 170)

Pachamama que, en su cualidad protectora, proveedora, favorece la fertilidad de la tierra, retiene la ventura del germinar, permite la emergencia frugal, engendra la exuberancia y la diversidad prodigiosa de los próximos frutos de la tierra. Madre-germen que dispensa el cuidado por sus hijos, los seres de la tierra; *Pachamama* como cosmovisión sincrética, de abrigo, de invitación de la sociedad, la naturaleza, la cultura, las religiones, los mitos, las leyendas. (ibid. 171)

Para estos autores, el pensamiento ambiental de origen latinoamericano proviene de *Abda Yala*, nos invita a escuchar la tierra, sus consejos. De esta manera, ser humano significa escuchar esas voces de la tierra, ser en y con la tierra. Esta misma filosofía retrata el pensamiento del pueblo indígena *Nasa*:

Nasa en la lengua de estas comunidades significa “ser viviente”; llama la atención en esta expresión la no jerarquización entre los diferentes seres, *Nasa* son las personas, *Nasa* la montaña, *Nasa* el agua, *Nasa* el perro, e incluso, *Nasa* es la piedra” (Duque – Aristizabal, 1999, p. 13)

El vínculo con la tierra, imposibilita las ideas de separación o dominación, pues estas anularían la misma existencia del hombre, ya que implican un abismo

enorme con otras formas de entender las complejas relaciones que implican lo que somos. Para Viveros De Castro (2004), mientras el pensamiento occidental se define la posibilidad de diferentes interpretaciones de lo natural, en estos pueblos se comparte una comprensión común, de las diversas naturalezas en las que ellos se encuentran.

Viveros de Castro explica esta diversidad de perspectivas dentro de dos grandes modos de comprender el mundo, el primero de ellos a partir de la idea de multinaturalismo: “supone una diversidad de representaciones subjetivas y parciales, que inciden sobre una naturaleza externa, una y total, indiferente a la representación”. Y el segundo como, “una unidad representativa o fenomenológica puramente pronominal, aplicada indiferentemente sobre una diversidad real. Una sola “cultura”, múltiples “naturalezas”; (Viveros De Castro, 2004, p.55). Diferente al pensamiento occidental, en el que se define la posibilidad de diferentes interpretaciones de lo natural, en estos pueblos se comparte una comprensión común, de las diversas naturalezas en las que ellos se encuentran.

Escobar (2000), a partir de su trabajo con comunidades de activistas negros del bosque tropical de la región del Pacífico Colombiano, explica que otra de las grandes diferencias entre el saber dominante y el de estas culturas locales, se ve en la histórica separación que la tradición moderna europea ha hecho entre el mundo biofísico, el mundo humano y el sobrenatural. Mientras que los modelos locales de naturaleza, son construidos desde la continuidad de estas tres esferas, superando la dicotomía naturaleza/sociedad. El autor también llama la atención sobre la definición del término “biodiversidad” que para las comunidades locales significa “territorio más cultura”, definición que implica claramente otras formas de entender y construir territorio:

[...] una visión del Pacífico como un “territorio-región” de grupos étnicos, una unidad ecológica y cultural, que es un espacio laboriosamente construido a través de prácticas cotidianas culturales, ecológicas y económicas de las comunidades negras e indígenas. Son precisamente estas dinámicas eco-culturales complejas las que raramente son tomadas en cuenta en los programas del Estado, los cuales dividen el territorio de acuerdo a sus principios -por ejemplo, la cuenca del río, de esa manera pasando por alto la compleja red que articula la actividad de varios ríos- y que fragmenta la espacialidad culturalmente construida de paisajes particulares, precisamente porque no ven la dinámica socio-cultural. Escobar (2000, p. 78)

Como en este caso, durante muchos años se ha opacado y menospreciado el saber y el ser de estos pueblos, naturalizando discursos, acciones y formas de comprensión y relación que no les son propios y, en algunos casos, son hasta opuestos. Este proceso, entendido desde las relaciones de poder que se establecen en la modernidad, presenta elementos constitutivos del patrón global de poder capitalista, basado en la imposición de una jerarquización racial/étnica de la población del mundo como justificativa de dominación y poder de unos grupos sociales sobre otros, se ve replicado en dimensiones, materiales y subjetivas en el cotidiano social (QUIJANO, 1992).

En una de las charlas, presentes en el libro, que Fjelder y Nader, tienen con Krenak, este líder indígena manifiesta que le parece gracioso que civilización y desarrollo sean la misma cosa. Desarrollo en el sentido tecnológico, científico y económico no tiene nada que ver con civilización:

Puede ser una banda de asaltantes y delincuentes que se mutilan y desarrollan una experiencia tecnológica, científica y económica – un desarrollo fantástico–, pero ellos no están construyendo una sabiduría, un acervo de conocimientos, de cultura. Los tres pilares de aventura occidental, desarrollo, tecnología, progreso, no tiene nada que ver con calidad de vida, con nuestra felicidad y equilibrio. Nuestra madre tierra no tiene nada que ver con esas bobadas. Fjelder y Nader (2015) traducción propia.

La crítica hecha por Krenak, se ha producido incluso en espacios académicos y políticos, pues el riesgo de usar las palabras desarrollo, sostenible o sustentable, han generado todo un mercado de economías verdes y programas de uso “adecuado” de los recursos que, al final de cuentas, lo que hacen es insertar el discurso de la EA al mecanismo económico hegemónico sin modificarlo realmente. Llevando la discusión a nuevas formas de consumir y producir, negando la crítica al desarrollo economicista y el sistema capitalista. Es así, como en el Tratado de Educación Ambiental para Sociedades Sustentables y Responsabilidad Global (1992), y en las políticas de educación ambiental de Brasil (1999) y Colombia (2002), se hace una apropiación al concepto sustentabilidad y una resignificación del mismo para aproximar lo a una perspectiva más crítica y sistémica de la educación ambiental acuñando el término de sostenibilidad socioambiental. Mejía Toro (2018).

Boff (2012) explica que el Buen vivir *sumak kawsay* o *suma qamaña*, no se refiere a nuestro “vivir mejor” o “calidad de vida”. Esta perspectiva promulga una ética de la suficiencia desde una visión holística e integradora del ser

humano en medio de una gran comunidad terrenal que incluye además el aire, el agua, los suelos, las montañas, los árboles y los animales; el sol, la luna y las estrellas. En busca de un camino de equilibrio con la energía universal *Pacha*, que se concentra en la tierra *Pachamama* con las energías del universo y con Dios.

Para la sabiduría *Aimara*, el buen vivir se resume en estos valores: saber comer (alimentos sanos); saber beber (dando siempre un poco a la *Pachamama*); saber bailar (entrar en una relación cósmico-telúrica); saber dormir (con la cabeza al norte y los pies al sur); saber trabajar (no como peso y si como autorrealización); saber meditar (guardar tiempos de silencio para introspección); saber amar y ser amado (mantener la reciprocidad); saber escuchar (no con los oídos, si no con el cuerpo entero); saber hablar bien (hablar para construir, tocando el corazón del interlocutor); saber soñar (todo comienza con el sueño creando proyecto de vida); saber caminar (nunca caminamos solos, si no con el viento, el suelo y acompañados por nuestros ancestros); saber dar y recibir (la vida surge de la interacción de muchas fuerzas, por eso dar y recibir deben ser recíprocos, agradecer y bendecir) (BOFF, 2102, p. 63).

Para De Faria (2016), el concepto de *Sumak Kawsay* representa las aspiraciones de muchos pueblos latinoamericanos, según él, su explicación responde a tres corrientes de pensamiento: Corriente socialista y estatista, destaca la gestión política del *Sumak Kawsay* y su instrumentalización por el estado fundándose en las tradiciones ancestrales y el trabajo comunitario como fórmula para superar el capitalismo. Corriente ecologista y pos-desarrollista, se importa por la preservación de la naturaleza desde una construcción participativa de *Sumak Kawsay*, que incluye aportes indigenistas, socialistas, feministas, teológicos y ecologistas. Corriente indigenista o *pachamamista*, busca una recreación de la convivencia de los pueblos originarios, basada en la cosmovisión de estos pueblos, que es de carácter relacional, biocéntrica, basada en la reciprocidad y en la convivencia, con una concepción de tiempo que es circular.

El desarrollo de este concepto *Sumak Kawsay*, su traducción y su uso, entra al juego político y social, permitiendo que bajo el amparo de este proyecto de sociedad se inscriban y soporten ideas que vinculan: desde el rescate y resistencia de los pueblos tradicionales, como proyecto libertario y anticapitalista, desde principios de intra e interculturalidad (MARAÑÓN-PIMENTEL, 2014), hasta proyectos políticos en cuya concretización no se

ven cambios radicales en cuanto a la relación con los derechos humanos, desarrollo y relación con la naturaleza (DE FARIA, 2016). Cuando, desde la educación ambiental, se habla de diálogo de saberes, no se espera únicamente abrir espacios para escuchar al otro, lo que se busca realmente es conseguir entender desde el otro, desde su construcción y paradigma, colocar su saber y el nuestro juntos, sin escala de valores, sin traducciones, con el objetivo de comprendernos, y construir juntos.

Negar, opacar y hasta destruir saberes y culturas otras, ha sido uno de las estrategias de dominación, para el establecimiento y perpetuación de un único saber hegemónico y unas formas de ser, ideales, que han garantizado el poder para un sector exclusivo de la humanidad. Este proceso se ha denominado como colonialidad. Quijano (2012), hace la diferenciación entre lo colonial y la colonialidad, siendo el segundo referido a la manutención de “*situaciones coloniales*” es decir, la manutención del dominio y del abuso de una cultura sobre otra, con fines de explotación.

La acumulación, característica del sistema capitalista, ha significado y está significando la pérdida de la heterogeneidad cultural. La cultura ha ido perdiendo su significado de modelo adaptativo a las circunstancias locales o regionales, para “convertirse en un ropaje unificado y en un sistema articulado de explotación del medio natural” (ÁNGEL, 1995, p. 72).

Walsh denomina esta lógica como colonialidad de la naturaleza:

El dominio sobre las racionalidades culturales, las que en esencia forman los cimientos del ser y del saber... El control que ejerce la colonialidad de la naturaleza es el de “mitoizar” esta relación, es decir, convertirla en mito, leyenda y folclor y, a la vez, posicionarla como no racional, como invención de seres no modernos. De esta manera, intenta eliminar y controlar los sustentos, los sentidos y las comprensiones de la vida misma que parten de lugar territorio-pachamama, reemplazándolos con una racionalidad moderna-occidental deslocalizada que, desde las escuelas, los proyectos de desarrollo y hasta la universidad procura gobernar a todos. En forma símil. (WALSH, 2007, p. 106)

Al dar valor a algunos saberes y seres por encima de los otros, no sólo se niega el territorio, las diferencias, la diversidad y los seres. El efecto de este sistema sobre lo natural, social y cultural es devastador, pues manipula y transforma a su beneficio las formas de relación cultural, social y natural, con el único propósito de acumular.

Al analizar diferentes referentes que orientan en la actualidad la comprensión de lo ambiental, percibimos que aprendimos a entender lo natural como lo externo, lo que está a nuestro servicio. Luego nos deparamos con que somos parte de él. Además, descubrimos que lo que hacemos incide en ese todo que conocemos. Es allí, cuando pasamos de hablar de lo natural a lo ambiental como intentando romper con la separación de lo social, lo cultural de lo natural, pues comenzamos a ver como todo hace parte de una gran totalidad. Nos enfrentamos a una complejidad que aún escapa a nuestras maneras occidentales de ser y conocer, pero que ya se encontraba latente en pueblos que están aquí, más cerca, a nuestro lado en nuestro suelo. Entonces, nos damos cuenta que no hay una sola forma de ver y entender lo ambiental:

El ambiente no es la ecología, es la complejidad del mundo; es un saber sobre las formas de apropiación del mundo y de la naturaleza a través de las relaciones de poder que se inscribieran en las formas dominantes de conocimiento. A partir de allí, se abre el camino que seguimos para delinear, comprender, interiorizar y finalmente dar su lugar – su nombre propio- la complejidad ambiental. Leff (2001, p. 17) traducción propia.

Es en el reconocimiento y valoración de esa relación compleja, en la convivencia de una y otra perspectiva, que hoy somos capaces de preguntarnos, de hacer críticas y de proponer estrategias para emprender caminos orientados a superar las limitaciones de nuestros saberes. El impacto de todos los discursos aquí presentados, y en especial de los ausentes, muestra el contexto de nuestra comprensión de lo ambiental. Esta idea puede ser leída haciendo un contraste con como hoy se actúa, piensa y representa lo ambiental.

La construcción de las representaciones que se tienen del mundo se hace a través de un proceso histórico de aprendizaje, en el cual las sociedades incorporan en su constitución un poco de cada una de estas perspectivas, y estructuran la base de su comprensión ideológica y axiológica con respecto a lo natural, lo social y lo cultural. Claro está, que la manera en la que estas representaciones son reconocidas ha dependido de la fuerza que ejerce la manutención de ciertas estructuras dominantes que han conseguido perpetuar sus ideologías por encima del tiempo histórico y características culturales.

Las representaciones que hacemos de lo ambiental, son una forma de conocimiento por medio de la cual producimos nuestros comportamientos, pues estas son representaciones psicológicas, que nacen en el diario vivir y se estructuran generando valores y conceptos que guían nuestra acción

(MOSCOVICI, 2012, pp. 17-18). Se dice pues, que es en la sociedad donde las formas de acción son definidas, se permiten experiencias dinámicas de interpretación que afectan al individuo de diferentes maneras, orientando su desarrollo cultural, político y social; a partir de éste, el individuo tomará el camino más adecuado. Podemos entonces, hacer relación entre las concepciones actuales de lo ambiental, y las ideas construidas en la historia de la humanidad sobre este concepto, pero más importante aún, podremos entonces comprender como se estructura el complejo sistema “cultura – naturaleza – sociedad”, pues al reconocer la representación social dominante en un contexto determinado, podremos hacer la lectura del patrón de conocimiento que está orientando dicha comunidad, y con esto, entender las relaciones de poder y saber que determinan la postura ante lo ambiental.

La interacción y el diálogo entre estos saberes implican el nacimiento del paradigma del pensamiento complejo. La idea de que cada uno de nosotros es un todo físico-químico-biológico-psicológico-social-cultural, integrado en la compleja trama del universo, ha comenzado a entrar en el discurso de académicos, del pensamiento intelectual occidental. Castro-Gómez (2007 p. 86).

Hablamos aquí de la posibilidad de un diálogo basado en el reconocimiento y en la valoración. En conocer el discurso del otro, valorar su diferencia, su contexto, pero sobre todo en el hecho de que el encuentro de estos saberes debe ser un encuentro de iguales, en que no hay una supremacía o carácter de absolutismo en uno u otro discurso. Pues cada uno se construye desde un contexto y realidad válida y compleja.

Educación Ambiental en América Latina

Como un intento de definición y comprensión de las lecturas que hoy en día se hacen de lo ambiental, autores como Carvalho (1991); Sorrentino (1997), Sauv  (2000), (2003), (2006), 2009; Guimarães (2000); Gaudiano (2001); entre otros, han establecido taxonomías para definir los quehaceres en EA. Estas categorías son importantes, pues es en la comprensión de lo ambiental donde se fundamentan, los tipos de relación que establece el hombre con el ambiente. Convencidos de que no es posible una única forma de EA, y que en la comprensión de la EA en estos países estarán presentes varias de estas categorías, y otras que surjan de su encuentro y del contexto específico.

El trabajo de Lucie Sauve en 2000, ampliado en 2009, categorizó las representaciones sociales de ambiente en: Corriente Naturalista, Corriente Conservacionista, Corriente Resolutiva, Corriente Sistémica, Corriente Científica, Corriente Humanista, Corriente Moral y Ética, Corriente Holística, Corriente Bioregionalista, Corriente Práxica, Corriente Crítica Social, Corriente Feminista, Corriente Etnográfica, Corriente de eco educación y Corriente de Desarrollo Sustentable. Además de ella, otros autores, como Sorrentino (1997), con su modelo tendencias de la EA: Conservacionistas, Educación al Aire Libre, Gestión Ambiental y Economía Ecológica. Flores en 2008, presenta agrupa las clasificaciones hechas por Reigota (1999) y Andrade (2002): Concepción Naturalista, Concepción Globalizante, Concepción Antropocéntrica, entre otros.

A pesar de la pluralidad y diversidad del concepto de la EA y que en muchas de las líneas de pensamiento ambiental, se defiende un cambio para el sistema de valores que ésta representa. Aún existe una gran dificultad para el diálogo de saberes. Esta dificultad, presente en nuestro trabajo, se caracteriza por una limitación para integrar otros saberes, en especial, de los pueblos indígenas, afro y campesinos de América Latina. Ese ejercicio de integración debe ser hecho, y más que traer autores hablando por esos otros, deben emprenderse nuevos mecanismos de relación, en los que las voces de estos pueblos sean escuchadas y difundidas para entablar verdaderos diálogos.

Leff (2001) resalta como la diversidad cultural y ecológica de las naciones “subdesarrolladas” abren perspectivas más complejas para el análisis de las relaciones sociedad – naturaleza, para tanto, toda estrategia teórica para aprender a actuar sobre procesos ambientales está vinculada a una práctica y no a una epistemología general. Esta característica ha permitido que cada una de las líneas anteriormente mencionadas tenga sus características propias y desdoblamiento diferenciados para cada contexto. Dos de los caminos que sigue la EA con más fuerza en América Latina, y que evidencian las palabras del Leff, han sido la EA para el desarrollo sostenible y la EA crítica. Estas dos líneas, en principio opuestas, son tan complejas que tienen incluso vertientes que dialogan y hasta integran discursos. Y se destacan por dialogar procesos protagonistas en América Latina: la dependencia económica y política por cuenta de procesos coloniales de ser, saber y poder; y el rescate, resistencia y reconocimiento de las características propias e íntimas de este territorio heterogéneo.



Facultad de educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Fotos de Peñalosa, 2020.

En medio de la supremacía del pensamiento eurocéntrico, del sistema capitalista y discursos desarrollistas, la EA en América Latina también se caracteriza por el surgimiento de algunas líneas de acción con un carácter revolucionario, diverso y crítico, producto de la reunión de culturas, ideas y de pueblos, para intentar comprender y explicar otra gran diversidad de escenarios, colores, olores, condiciones climáticas, historias que confluyen en esto que se ha llamado América Latina. Es por esto, que al hablar de una EA en este territorio, hablaremos desde dos lugares: las epistemologías dominantes, que han servido de marco para la institucionalización y definición de este campo en lo académico y político, y desde los discursos otros, decoloniales. Desde epistemologías otras, saberes sobrevivientes y nuevos, que surgen del encuentro de esta diversidad y multiculturalidad. El Movimiento Decolonial busca señalar y provocar un posicionamiento una actitud continua, de transgredir, intervenir, e in-surgir e incidir ante lo colonial. No se trata de revertir este proceso o negarlo, pues su efecto ya hace parte de lo que es hoy América Latina. “Lo Decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual podemos identificar, visibilizar y alentar lugares de exterioridad y construcciones alternativas” Walsh (2009, pp. 14 -15).

En la EA de América Latina, es evidente la aparición de estas propuestas otras, epistemes otros, pedagogías otras, que sin negar las ideas que se han

destacado hasta hoy por hegemónicas, valorizan otros saberes evidenciando formas más complejas de la comprensión del mundo. En medio del diálogo entre diferentes saberes y experiencias, que parece tan complejo, un ejemplo puede ser el campo de la EA, el cual, en su formación e implementación en este continente, ha producido diferentes líneas de interpretación y acción, que son producto de cómo se entiende lo ambiental en cada contexto específico. Con esto, procuramos el debate entre los saberes tradicionales y los hegemónicos.

La EA en América Latina, desde la ecología política, intenta repensar la producción y un diálogo entre formas de conocimiento hacia la construcción de unas nuevas racionalidades ambientales. Hay un pensamiento ambiental latinoamericano emergente construido sobre las luchas y conocimientos indígenas, campesinos, étnicos y otros grupos subalternos para imaginar otras formas de ser con una multiplicidad de seres vivos y no-vivos, humanos y no humanos. Respetando la especificidad de culturas basadas en lugar y de las gentes, su propósito es articular un pensamiento sobre la reconstrucción de mundos locales y regionales en formas más sustentables. Escobar (2003, p. 78).

La EA Latinoamericana, como espacio de resistencia, va más allá de la agenda de la conservación y recuperación, de la biodiversidad, y de la mejora de las condiciones de vida, es socio-ambientalmente, orientado a un desarrollo humano sustentable (SORRENTINO, 2015). La EA, desde una perspectiva crítica, se convierte en un acto de resistencia y lucha, con el objetivo de transformar la educación. En muchos escenarios la educación sigue siendo tradicional, guiada primero por libros sagrados, después por las constituciones, reflejadas en manuales de comportamiento, y ahora, está siendo remplazada por medios masivos de comunicación, los cuales participan en la construcción del perfil del ciudadano, con identidades homogéneas que hacen viable el proyecto colonial (CASTRO - GOMÉS, 2005)."

La EA, como parte de un proyecto social de cambio, se convierte en una herramienta de emancipación, que cuestiona e indaga, que promueve un pensamiento crítico y empodera al sujeto, para que este tome las riendas y con estas las decisiones, sobre cual realidad es la que él quiere vivir, y desde principios de respeto se construya una mejor relación "naturaleza sociedad y cultura", que permita la manutención de la vida en este planeta. Pues como Pérez plantea:

[...] para comprender la complejidad ambiental, es necesario abordarla desde una mirada crítica, integradora y dialéctica, mediatizada a través de procesos

sociales, particularmente desde la EA, la cual permite pensar el ambiente más allá de una realidad dada y objetiva, manipulable científica y técnicamente, para considerarla como una construcción dialéctica, intersubjetiva, realista y crítica, en donde circulan saberes y emergen redes de interacciones sujeto – sujetos – objeto construidos socialmente y relacionados con el contexto histórico, político y ético en el que son elaborados para posibilitar a los seres humanos entender el ambiente como una construcción social y cultural, orientada hacia la transformación de realidades (2010, p. 2).

La EA se pone hoy como un proyecto político pedagógico, se ofrece como una de las estrategias a ser usadas en la construcción de un nuevo paradigma. Se plantea una nueva forma de entender y ver la realidad, desde una mirada crítica y con un objetivo de transformación. Pues la EA debe estar al servicio de la comunidad misma que la implementa y debe dialogar con las estructuras de saber y poder que están allí, y desde estas, y en comunión con otros proyectos, vinculando no solo la escuela, también la comunidad, la ciencia o tradición etc., para participar del proceso de cambio tan necesario en este momento.

La EA, como asunto político, invita a pensar en formas ambientalmente diferentes, a tomar partido, a criticar el sistema capitalista, dado que foca en la acumulación predatoria y no permite que se desarrollen proyectos como estos. La EA busca que el hombre se haga crítico, que se cuestione, se quite la venda y busque salidas a los parámetros que le son exigidos y enseñados, y de los cuales algunos le son completamente ajenos. Pensar la EA como un proyecto revolucionario, debe ser entendido como esa necesidad de entendernos de manera compleja, de cambiar nuestros marcos de interés y valor, que nos permitan dialogar y entre todos construir otras formas de ser y de hacer. Pues ya no nos es posible contemplar el mundo desde una barrera o posición como si está fuera la única verdadera, el mundo hoy se nos presenta complejo y desde esta complejidad debemos comprenderlo.

Consideraciones Finales

La diversidad de comprensiones de la EA en América Latina puede ser explicada por la misma diversidad de contextos que interactúan en estos territorios, y debe tenerse en cuenta para pensar y hacer EA. Defendemos aquí que la EA es un buen escenario para comenzar a implementar verdaderos

diálogos de saberes; para integrar las formas de pensar y actuar que conviven en nuestro territorio, sin la centralidad de ningún saber como lugar único o válido de interpretación. La perspectiva crítica de EA alineada a movimientos sociales, políticos y culturales, son un camino para desde la educación empezar a transformar las estructuras culturales dominantes.

Educar con el objetivo de orientar un pensamiento crítico que cuestione y empodere a las generaciones actuales y futuras. Estas propuestas incentivan a que sean los mismos actores, en cada contexto, los encargados de proponer y poner en práctica estrategias que se orienten al cumplimiento de lo estipulado en la política, pero desde el reconocimiento del contexto, de las necesidades y potencialidades de cada territorio. Estas políticas serían un referente teórico y de gestión que pueden articular las iniciativas regionales.

La EA propone transformaciones que nos permitan ser más conscientes de las relaciones que se dan en nuestros territorios, para que así podamos también reconstruir las formas que afectan el equilibrio social, natural y cultural de esta nuestra casa. En momentos de Crisis política y cultural como los que atraviesa América Latina, en que los gobiernos de turno intentan dismantelar las herramientas y lugares alcanzados por años de lucha y resistencia, en los que movimientos como la educación y lo ambiental son víctimas directos, es importante empoderarnos de los instrumentos de política que hoy tenemos, de las herramientas y discursos que se han establecido, como eje conductor por medio del cual podamos reunir fuerzas y estrategias para hacer oposición y resistencia a los modelos económicos y políticos que se quieren implantar. Y con esto, continuar con luchas anteriores que invitan a explorar formas de educación y relación con el mundo, superando el yugo de la colonialidad.

Referencias

- ÁNGEL, A. (1995). *La fragilidad ambiental de la cultura*. Universidad Nacional de Colombia. Instituto de Estudios Ambientales
- BOFF, L. (2012). *Sustentabilidade: O Que É – O Que Não É*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- BURINHAN. (2009). Espinosa: o precursor da ética e da educação ambiental com base nas paixões humanas. In: *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação continuada, Alfabetização e Diversidade.

- CASTRO, E. (2002). *A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia*. São Paulo: Cosac & Naify. pp. 345-400.
- CASTRO, E. (2004). Perspectivismo y multinaturalismo en la América indígena. *Tierra adentro: Territorio indígena y percepción del entorno*. pp. 37-79.
- CASTRO-GÓMEZ, S. (2007). Decolonizar la universidad. La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. pp. 79-91.
- CHACÓN, C. (2016) Entre el modelo de la eficacia del desarrollo y el devenir pensamiento educativo ambiental. In: NOGUERA, A. (Org) *Voces del pensamiento ambiental Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia.
- CHAUÍ, M. (1995). *Espinosa: Uma Filofia de Liberdade*. Sao Paulo. Colecao logos.
- COHN, S. (Org). (2015) *Aiton Krenak*. Coleção Encontros. 1 ed. Rio de Janeiro: azougue.
- COLLINGWOOD, R. (1950). *Idea de la naturaleza*. 1 ed. 1945. Traducción y nota preliminar por IMAZ, E. México.
- DUQUE-ARISTIZABAL, A. (1999). Educación ambiental: una mirada desde Colombia. *Tópicos en educación ambiental*. v. 1, n. 3, pp. 7-15.
- ESCOBAR, A. (2000). El lugar de la naturaleza y la naturaleza del lugar. In: LANDER, E. (org). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- ESCOBAR, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoamericano. *Tabula Rasa*. n. 1, pp. 51-86.
- FARIA, C. (2016). Sumak Kawsay ou Buen Vivir? Os novos fundamentos constitucionais nativos e a reforma das políticas sociais no Equador da “Revolução Cidadã”. *Interseções: Revista de Estudos Interdisciplinares*. v. 18, n. 1, pp. 7-38.
- FERRARO, L.; SORRENTINO, M. (2013). Imaginário político e colonialidade: desafios à avaliação qualitativa das políticas públicas de educação ambiental. In: SORRENTINO, M. (Org). *Educação Ambiental e Políticas Públicas: conceitos, fundamentos e vivências*. Curitiba: Appris.

- FJELDER, J. NADER, C. (2015). Terra: Organismo Vivo. In: *Aiton Krenak*. Coleção Encontros. 1 ed. Rio de Janeiro: azougue,
- GROSGOUEL, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Revista Tabula Rasa*. n. 4, pp. 17-48.
- GRÜN, M. (2009). A outridade da educação ambiental. Grün, M.; Trajber, R. (Org.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- HERMANN, N. (2009). Rousseau: o retorno à natureza. *Pensar o Ambiente: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- LANDER, E. (Org.). (2000). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Perspectivas latinoamericanas, Colección Sur-Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina.
- LATOURET, B. (2004). Políticas da natureza: como fazer ciência na democracia; tradução SOUZA, C. Bauru, SP: EDUSC- Editora universidade do sagrado coração.
- LAYARARGUES, (2002). P. A conjuntura da institucionalização da Política Nacional de Educação Ambiental. *OLAM-Ciência & Tecnologia*. v. 2, n. 1, pp. 1-14.
- LEFF, E. (2001). *Epistemología Ambiental*. Tradução de Sandra Valenzuela; São Paulo: Cortez.
- LOUREIRO, C. (2009). Karl Marx. In: *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- MARAÑÓN-PIMENTEL, B. (2014). Buen vivir y descolonialidad: crítica al desarrollo y la racionalidad instrumentales. Primera edición. México: UNAM, Instituto de Investigaciones Económicas.
- MARCONDES, D. (2009). Aristóteles: ética, ser humano e natureza. In: CARVALHO, I.; GRÜN, M.; TRAJBER, R. (Org.). *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

- MEJÍA, L. (2018). Estudio Comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG. Belo Horizonte, MG
- MIGNOLO, W. (2007). *La idea de America Latina: la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona, Gedisa.
- MOSCOVICI, S. (1961). A representação social da psicanálise: resultados da pesquisa de opinião e análise teórica. In: MOSCOVICI, S. “*A psicanálise, sua imagem e seu público*.” Petrópolis: Vozes, 2012.
- NOGUERA, A. (Org) (2016). *Voces del pensamiento ambiental Tensiones críticas entre desarrollo y abya yala*. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, D. C., Colombia
- NOGUERA, A. (2004). *El Reencantamiento del Mundo: Ideas filosóficas para la construcción de un pensamiento ambiental contemporáneo*. Manizales, México: Universidad Nacional de Colombia, PNUMA.
- QUIJANO, A. (2012). “Bien vivir”: entre el “desarrollo” y la des/colonialidad del poder: entre pensamientos y prácticas descoloniales. *Revista Viento Sur*. v. 1, n. 122
- QUIJANO, A. y WALLERSTEIN, I. (1992). “Americanity as a concept, or the Americas in the Modern World-System”. *International Journal Of Social Sciences*, 134, 549-557.
- REIGOTA, M. (1999). *Ecologia, elites e inteligência na América Latina: um estudo de suas representações sociais*. São Paulo, Annablume.
- ROHDEN V. (2009) Kant: o ser humano entre natureza e liberdade Pensar o Ambiente: Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.
- SAUVÉ, L. (2003). Perspectivas curriculares para la formación de formadores en educación ambiental. Ponencia presentada en el I Foro Nacional sobre la Incorporación de la Perspectiva Ambiental en la Formación Técnica y Profesional, Universidad Autónoma de San Luis de Potosí (México) del, v. 9, p. 13.
- SAUVÉ, L. (2004). Una cartografía de corrientes en educación ambiental. *Catedra de investigación de Canada en Educación Ambiental*. Universidad de Québec, p. 22.

- SORRENTINO, M. (1997). Vinte anos de Tbilisi, cinco da Rio-92: a Educação Ambiental no Brasil. *Debates socioambientais*. v. 2, n. 7, pp. 3-5.
- UNGER, N. (2009). Heidegger: “salvar é deixar-ser”. *Pensar o ambiente: bases filosóficas para a educação ambiental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2009.
- WALSH, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas (Col)*. n. 26.
- WALSH, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: luchas (de) coloniales de nuestra época*. Universidad Andina Simón Bolívar.

Luisa Fernanda Mejía Toro

Doctora en Educación del programa Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Brasil (2018). Con la investigación titulada: Estudio comparado de las políticas públicas de educación ambiental de Brasil y Colombia. Graduada en Licenciatura en Biología de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (2011) Bogotá- Colombia. Miembro del grupo de investigación INOVAR, adscrito a la CAPES/Brasil, en calidad de estudiante desde 2014. Experiencia como profesora en educación básica y media, en educación formal y no formal, así como en investigación en las áreas de enseñanza y aprendizaje de las ciencias y educación ambiental. profesoraluisamejia@gmail.com Plataforma Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2977733727229566> ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8029-6694> CVLAC: http://scienti.colciencias.gov.co:8081/cvlac/visualizador/generarCurriculoCv.do?cod_rh=0001401816

Subjetividad política, conocer reflexivo y numeramiento como posibilidades de constituir-nos desde prácticas con las matemáticas en la escuela*

Subjetividade política, conhecer reflexivo e numeramento como possibilidades de nos constituirmos a partir de práticas com as matemáticas na escola

Political subjectivity, know reflective and numbering as possibilities to constitute us from practices with mathematics in school

*Francisco Javier Camelo-Bustos***

*Gabriel Mancera-Ortiz****

*Diana Maritza Vanegas-García*****

Read and write yourself into freedom!

Read and write to assert your identity as a human!

Read and write yourself into history!

*Read and write as an act of resistance, as a political act, for racial uplift,
so you can lead your people well in the struggle for liberation!*

Malcom X

* El texto está escrito con bases en las tesis: *Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política*, de autoría de Francisco Javier Camelo-Bustos, dirigida por la Profa. Dra. Jussara Araújo, en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, 2014 – 2017; *Conocer reflexivo en contextos de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica*, de autoría de Gabriel Mancera-Ortiz, dirigida por la Profa. Dra. Jussara Araújo, en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, 2016 – 2020; *Apropiación de prácticas de numeramiento de la educación económica y financiera por un grupo de profesores y profesoras de básica primaria de Colombia*, de autoría de Diana Maritza Vanegas-García, dirigida por la Profa. Dra. María da Conceição Fonseca, en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, 2019 –en curso.

** Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. fjcamelob@udistrital.edu.co

*** Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas. gmancerao@udistrital.edu.co

**** Magister en Educación, Secretaría de Educación del Distrito. dmvanegasg@educacionbogota.edu.co

Resumen: En el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación, se propende por repensar la educación desde presupuestos teóricos latinoamericanos, con la intención de analizar, interpretar e influir en realidades educativas nacidas y sentidas en el contexto de nuestros países. En este marco, las tesis emprendidas en la línea de educación matemática han buscado, además de envolver múltiples relaciones entre enseñanza, aprendizaje y conocimiento matemático, en contextos socioculturales específicos, reflexionar sobre la constitución del ser, tanto de manera práctica como teórica. En este capítulo, presentamos una síntesis de los tres trabajos de tesis hasta el momento desarrollados (2014 – 2020)—uno finalizado, otro en fase final y otro en fase inicial— como ideas que pueden trascender la educación matemática con un mirar latinoamericano. Damos cuenta entonces de la subjetividad política, el conocer reflexivo y el numeramiento, como posibilidades para abordar, desde la línea de educación matemática del Doctorado Latinoamericano, el conocer y el ser desde una educación matemática que se preocupa por contribuir a la constitución de nuestras identidades, subjetividades y colectividades.

Palabras clave: Subjetividad política, Conocer reflexivo, Numeramiento, Educación matemática, Socio político.

Resumo: No âmbito do Doutorado Latino-Americano em Educação, propende-se por repensar a educação a partir de pressupostos teóricos latino-americanos, com a intenção de analisar, interpretar e influenciar em realidades educacionais nascidas e sentidas no contexto de nossos países. Nesse marco, as teses desenvolvidas na linha de educação matemática têm buscado, além de envolver múltiplas relações entre ensino, aprendizagem e conhecimento matemático, em contextos socioculturais específicos, refletir sobre a constituição do ser, tanto de maneira prática como teórica. Neste capítulo, apresentamos uma síntese dos três trabalhos de tese até agora desenvolvidos (2014 – 2020) —um concluído, outro em fase final e outro em fase inicial— como ideias que podem transcender a educação matemática com um olhar latino-americano. Damos conta, então, da subjetividade política, o conhecer reflexivo e o numeramento, como possibilidades para abordar, desde a linha de educação matemática do doutorado latino-americano, o conhecer

e o ser desde uma educação matemática que se preocupa por contribuir à constituição de nossas identidades, subjetividades e coletividades.

Palavras-chave: Subjetividade política, Conhecimento reflexivo, Numeramento, Educação matemática, Sócio-político

Summary: Within the framework of the Latin American Doctorate in Education, it tends to rethink education from Latin American theoretical points of view; with the intention of analyzing, interpreting and influencing educational realities born and felt in the context of our countries. In this context, the thesis undertaken in the line of mathematical education have sought, in addition to involving multiple relationships between teaching, learning and mathematical knowledge, in specific socio-cultural contexts, to reflect on the constitution of being both in a practical and theoretical way. In this chapter we present a synthesis of the three thesis works developed so far (2014 – 2020) —one completed, another in the final stage and the last one in the initial phase— as ideas that can transcend mathematical education with a Latin American view. We realize then the political subjectivity, reflective knowledge and numbering as possibilities to address, from the line of mathematical education of the Latin American Doctorate, knowing and being from a mathematical education that cares about contributing to the constitution of our identities, subjectivities and collectivities.

Keywords: political subjectivity, reflective knowledge, numbering, mathematical education, political partner.

Introducción

Inspirados en el epígrafe, hemos querido pensar este capítulo como un acto de leernos y escribirnos para afirmarnos como seres humanos que buscan —con un mirar latinoamericano— posibilidades para abordar el conocer y el ser, desde una educación matemática que se preocupa por contribuir a la constitución de nuestras identidades, subjetividades y colectividades. Particularmente, en este escrito, presentamos una preocupación constante por la constitución de las subjetividades y las colectividades, lo que nos ha generado diversas inquietudes que han girado en torno a nuestro reflexionar sobre la educación matemática, pasando por procesos de investigación que producen sus datos a analizar en Bogotá — Colombia.

Este hecho de leernos y escribirnos, lo asumimos como un acto político, de resistencia y de libertad que nos ha posibilitado analizar, interpretar e influir en realidades educativas nacidas y sentidas en nuestro contexto, que se han profundizado —y sensibilizado— por una parte, al interactuar con realidades sociales, culturales y políticas en Colombia y Brasil; y por otra, a nuestra propia experiencia en el marco del *Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente* —DLA—.

Con este fondo, y como un acto de leernos y escribirnos en la historia, presentamos tres trabajos de tesis: uno finalizado —que considera la posibilidad de la constitución de la subjetividad política—, otro próximo a concluirse —que busca caracterizar el conocer reflexivo— y uno en fase de consolidación —que pretende reflexionar sobre la apropiación de prácticas de “numeramiento”— siendo estos los tres trabajos de tesis desarrollados hasta este momento en la línea de educación matemática del DLA.

Finalmente, mostraremos cómo esa relación Brasil-Colombia permitió un diálogo más cercano a la idea latinoamericana, para aportar a la constitución de las identidades, subjetividades y colectividades desde y para la clase de matemáticas.

Empezamos por la subjetividad política:

En Camelo (2017), la cual se instituye en la primera tesis en la línea de educación matemática del DLA, se caracterizó posibles contribuciones a la constitución de la subjetividad política de un grupo de estudiantes —en condiciones de vulnerabilidad social— que participó de la creación y desarrollo de un ambiente de modelación matemática que asumió los postulados de la perspectiva socio crítica que han planteado principalmente Barbosa (2003, 2004 y 2006), Araújo (2003, 2007, 2012) y Araújo y Barbosa (2005).

Para dar cuenta de tales contribuciones a la subjetividad política, Camelo partió por cuestionar sus propias prácticas pedagógicas como profesor, pues consideró que, a pesar de conseguir conceptualizaciones matemáticas con los estudiantes con los que se desempeñaba, no aportaba a que, con las ideas matemáticas aprendidas, tales estudiantes comprendieran las problemáticas y condiciones sociales, políticas y económicas que moldeaban sus vidas cotidianas.

A partir de tales cuestionamientos, Camelo incorpora aspectos sociales (LERMAN, 2000) y socio políticos (VALERO, 2006 y GUTIÉRREZ, 2013) de la educación matemática, asumiendo que es posible contribuir al desarrollo del pensamiento crítico en los estudiantes desde las clases que desarrolla, por lo que comenzó a plantear prácticas pedagógicas e investigativas desde los postulados de la educación matemática crítica (SKOVSMOSE, 1994).

Bajo estas consideraciones, se desarrolló, además, reflexiones en torno de las posibilidades de aportar a repensar, tanto el currículo de matemáticas (GARCÍA et al., 2009), como las acciones pedagógicas que se incorporaba en las clases, si la intención es aportar a la constitución de un individuo que se preocupa por comprender su contexto (CAMELO et al., 2010 y ÁNGEL Y CAMELO, 2010) y, quizá, por transformarlo (VALERO et al., 2012).

Ya en el marco de sus estudios doctorales e incorporando una perspectiva metodológica de investigación crítica, que asume las conceptualizaciones de Vithal (2000) y Skovsmose y Borba (2004), Camelo plantea, soportado en Araújo, Campos y Freitas (2012) y Araújo, Campos y Camelo (2015), que es posible ir más allá del desarrollo del pensamiento crítico cuando se crea y desarrolla ambientes de modelación matemática, aventurándose a imaginar posibles contribuciones a la constitución de la subjetividad política de los estudiantes.

Para la cristalización de esta idea, fue necesario, además, comprender que para introducir la idea de subjetividad es menester superar la conceptualización

de sujeto moderno —que plantea que es indispensable colocar un fuerte énfasis en la razón y en el lenguaje con que se expresan las ideas de tal razón, de manera que el sujeto centra su tensión en el discurso a través del lenguaje y pierde los contextos en que suceden los acontecimientos, separándose del mundo— y aceptar que nos damos y damos sentido al mundo a través de la experiencia y de las relaciones con otros en un contexto histórico, social y cultural determinado (GONZÁLES, 2002). En palabras de Camelo (2017, p. 18), fue necesario aceptar que

[...] a través de la subjetividad, comenzamos a dar sentido a cada una de las diversas experiencias humanas que vivenciamos, pues ella contribuye a crear significados. Según Duque et al. (2016), esta creación de sentido se da principalmente en lo experiencial, pues integra tanto aspectos simbólicos como afectivos, y no se ve restringida a meras prácticas discursivas y racionales, tal y como ocurría en la modernidad.

Bajo este panorama, se hizo posible que Camelo, de manera general, conceptualizara la posibilidad de contribuir a la constitución de sujetos y colectividades situados histórica, social y culturalmente. Sujetos y colectividades que superaran el individualismo como base y dieran paso a la organización de una vida con otros, en la que se es posible la pluralidad y la enteridad. De manera particular, centró su atención en lo que Duque et al. (2016), denominan como subjetividad política, en tanto su preocupación está en reflexionar sobre alternativas a las formas de vida hegemónicas y homogenizantes de la sociedad contemporánea.

Con este telón de fondo, en su tesis doctoral, en un contexto de vulnerabilidad social —en Bogotá—, desarrolló un ambiente de modelación matemática pensado desde la perspectiva socio crítica, retomando ideas de Barbosa (2003, 2004 y 2006), Araújo (2003, 2007 y 2012) y Araújo y Barbosa (2005), y se dio cuenta de las posibles contribuciones a la constitución de la subjetividad política de los estudiantes que participaron en tal ambiente de modelación matemática. Así, concluyó, inspirándose en Alvarado (2014) y Ruiz y Prada (2012), que la subjetividad política puede darse, si se abren espacios de discusión colectiva en los que sea posible un despliegue de capacidad autorreflexiva —por parte de los estudiantes— al darse ambientes de concertación donde, además, una conciencia histórica permita a los jóvenes reconocerse como protagonistas, lo que incluiría posibilidades para que su círculo ético se amplíe con el fin de construir un poder-entre-todos(as) que reconozca la pluralidad.

No obstante, es importante mencionar, que los resultados de la investigación también muestran que las tramas de la subjetividad política emergen, pero se diluyen prontamente pues la organización escolar —bogotana— no cuenta con espacios que posibiliten a los estudiantes desplegarlas.

Continuamos con el conocer reflexivo: En la segunda tesis desarrollada en la línea de educación matemática en el DLA, Mancera, trabajo en desarrollo, plantea como objetivo caracterizar el conocer reflexivo que desarrollan estudiantes, que viven en condiciones de vulnerabilidad social, en ambientes de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica. Con tal propósito y con un marco teórico que considera el conocer reflexivo y la modelación matemática a partir de una perspectiva socio política en la Educación Matemática, Mancera adoptó —como aspecto metodológico— la idea que en una investigación podría tenerse en cuenta no solo lo que está ocurriendo, sino también lo que podría haber ocurrido y lo que podría ser



<https://pixabay.com/es/>

imaginado, dándole vida a la metodología de la Investigación Crítica de Skovsmose & Borba (2004) y Vithal (2000), y a la Investigación de Posibilidades de Skovsmose (2015).

Este posicionamiento teórico y metodológico trajo consigo la creación, por parte de los estudiantes, de ambientes de modelación matemática. En virtud de ello, Mancera, trabajo en desarrollo, analiza los datos a través de actos dialógicos en el sentido planteado por Alrø y Skovsmose (2006, 2012) y Milani (2015), encontrando que en la medida en que hay razones para debatir y discutir asuntos de relevancia social, los estudiantes identifican —por medio de ambientes de modelación matemática— oportunidades que les permiten desarrollar un conocer reflexivo.

La investigación empírica se desarrolló con estudiantes de undécimo grado, de un colegio público ubicado en la ciudad de Bogotá – Colombia, y se encuentra actualmente en fase de análisis de los datos producidos. Para ello, Mancera considera que el contexto en que los estudiantes desarrollan tal conocer, caracterizado por circunstancias sociales, culturales y políticas, hace parte del punto de partida a tenerse en cuenta en un proceso educativo, pues claramente los estudiantes distan de ser meros sujetos cognitivos universales, atemporales, unidimensionales y sin intenciones, pues no son entes fijos en el tiempo (SKOVSMOSE, 1994).

En consecuencia, Mancera parte del hecho que, como seres humanos, los estudiantes son más que un cuerpo homogeneizado, pues claramente se constituyen como seres únicos e infinitos. Es decir, seres que viven en un espacio y tiempo determinados en una particular sociedad, cuya esencia es sensible, que se constituyen gracias al interactuar con el otro —y con lo otro—, que se instituyen social, cultural y políticamente. Seres vivos cuya naturaleza dista de ser homogenizada —exclusivos y no iguales—.

Concebir los estudiantes en este sentido implica pensar en la forma en que —en tanto sujetos no estandarizados— nos relacionamos con el acto de conocer. En consecuencia, se parte de una idea de alfabetización matemática que esté centrada en la ciudadanía (JABLONKA, 2003), entendida como la capacidad de comprender y evaluar las diversas prácticas que involucran las matemáticas —alejándose de ideas sobre la alfabetización matemática como la del desarrollo del capital humano, identidad cultural y conciencia ambiental—. Este posicionamiento, reconoce que la educación puede estar

al servicio de la transformación del mundo y de la inserción crítica en él (FREIRE, 2012)—; así como de la persistencia de las estructuras injustas y de la acomodación de los seres humanos a una realidad considerada intocable.

De esta manera, Mancera señala que las consideraciones de los estudiantes —en escenarios en donde la modelación matemática es necesaria— también involucran aspectos diferentes a las matemáticas, pues se deben sopesar las implicaciones sociales de tales reflexiones y sus consecuencias (VALERO, 2012). Bajo esta mirada, pensar en la subjetividad implica, como se señala en García et al. (2013), colocar a la vanguardia procesos tanto subjetivos como intersubjetivos de los estudiantes. En este sentido, comparte que en estos procesos subjetivos se involucran múltiples aspectos como normas, valores, creencias, lenguajes, formas de aprehender (TORRES, 2000) —consciente o inconscientemente— desde donde los sujetos “elaboran su experiencia existencial y sus sentidos de vida” (p. 4). Mencionando, adicionalmente, que invariablemente la subjetividad implica la intersubjetividad, dado que en la voz de un sujeto coexisten distintas voces.

Así, en la idea de caracterizar el conocer reflexivo de los estudiantes, Mancera comparte con Lévinas (2000), el reconocimiento del *Otro*, para lo cual se diferencia el rostro de la cara. Señalando que la cara se ve —color de piel, ciudadanos, padres, hijos, etc.— pero el rostro no, pues esto demanda no ser indiferentes frente al dolor del otro. Esta ética Leviciana rompe con la ontología del yo soy yo y tú eres tú, al alejarse de la idea de ser seres indolentes e insensibles con lo que le pase al otro.

Seguimos con el “Numeramiento”:

En la tercera tesis que se desarrolla en la línea de educación matemática en el DLA, la cual se encuentra en estado inicial, Vanegas, trabajo en desarrollo, analizará procesos de apropiación de prácticas de numeramiento —relacionados a la Educación Financiera— por parte de un grupo de profesoras y profesores que se desempeñan profesionalmente en los grados iniciales de la educación básica.

Tal propósito nace al reflexionar la propia trayectoria de la docente investigadora, pues su experiencia en los primeros grados de la educación básica y en la formación de futuros pedagogos hizo que su mirar fuera hacia la educación matemática, en respuesta a querer hacer una clase donde los estudiantes participaran —colocando problemas dentro de la clase,

respondiendo cuestionamientos colectivamente, entre otros aspectos— generando proyectos de investigación donde el estudiante fuera percibido como un sujeto activo y participante al interior del aula de matemáticas (MENDONZA & VANEGAS, 2013 y VANEGAS & VANEGAS, 2014). Con tal propósito, Vanegas asumió las ideas de la Educación Matemática Crítica —EMC— planteadas por Skovsmose (1994), generando intervenciones pedagógicas con niños y docentes en formación (VANEGAS & CAMELO, 2018 y VANEGAS & GALVIS, 2017), además de una propuesta pedagógica sobre Educación Financiera (VANEGAS, 2019), en la que se basa en la idea de ambientes de modelación (SKOVSMOSE, 2000). Estas circunstancias le permiten a Vanegas depurar y consolidar su propuesta doctoral en el marco de la línea de educación matemática del DLA.

Con el marco anterior, en Vanegas, trabajo en desarrollo, surgen interrogantes sobre los aportes que la educación financiera podría ofrecer frente a los procesos de alfabetización en educación matemática, considerando que al generar estrategias pedagógicas que propicien interacción por parte de los estudiantes, se aporta a aprendizajes más significativos en el área de matemáticas. Surgiendo, alrededor de estas ideas, una particular sensibilidad sobre el concepto de numeramiento, el cual se entenderá como punto de partida en las relaciones con el letramento. Para Fonseca (2009), el término numeramiento:

[...] comienza a ser adoptado en abordajes que asumen que, para describir y analizar adecuadamente las experiencias de producción, uso, enseñanza y aprendizaje de conocimientos matemáticos, sería necesario considerarlos como prácticas sociales. Así, en el sentido de destacar el carácter sociocultural de esas experiencias (p. 49).

Tomando como aspecto fundamental las sensibilidades señaladas, surge el interés por trabajar y observar cómo son asumidas las prácticas de numeramiento de un grupo de docentes. Para ello, se analizarán prácticas pedagógicas con profesores de escuelas en Bogotá – Colombia. Como un aspecto importante en este trasegar, Vanegas, trabajo en desarrollo, considera pertinente analizar los procesos de apropiación, por parte de los profesores, de prácticas de numeramiento relacionados a la educación financiera. Fijando su atención en cómo los docentes llevan a la escuela propuestas como las Orientaciones Pedagógicas para la Educación Económica y Financiera (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2014) y la Estrategia Nacional

de Educación Económica y Financiera en Colombia —ENEEF— (Comisión Intersectorial Educación Económica y Financiera [CIEEF], 2017).

Cabe señalar que el numeramiento no es una teoría, pues debe considerarse como un estudio de análisis de prácticas matemáticas en un contexto de una sociedad grafocéntrica (FONSECA, 2017).

[...] es en esa comprensión que nos obliga a asumir que, si admitimos que vivimos en una sociedad grafocéntrica, podríamos también decir que esa sociedad es, en casi todas sus relaciones, cuantícrata. O sea, así como referenciamos en la escritura la mayor parte de las prácticas socialmente valorizadas, también las sometemos a criterios dictados por la cuantificación que se interponen de forma cada vez más decisiva en nuestros modos de describir, comparar, validar, controlar y (querer) prever [...] (p. 170).

Adicionalmente, es necesario aclarar que la idea no es capacitar a los docentes financieramente, la motivación de esta investigación girará principalmente en conocer cómo plantean y gestionan una propuesta pedagógica de manera colectiva y cómo los diálogos, el trabajo en equipo y demás estrategias permiten observar prácticas de numeramiento en dos procesos, uno en relación a la discusión de las orientaciones pedagógicas de documentos oficiales y una segunda en el proceso de elaboración de la propuesta para desarrollar con los estudiantes.

Para el primer momento de trabajo, se tomará en cuenta como sustento teórico la apropiación de prácticas de numeramiento (SIMÕES, 2019) y (FONSECA, 2017), y la Educación Matemática Crítica (SKOVSMOSE, 1994). Adicional, es necesario hacer un recorrido para comprender la Educación Financiera en Colombia, por lo que es pertinente hacer una revisión de literatura basada en repositorios de universidades y de propuestas sugeridas por algunos entes nacionales e internacionales (como el Banco de la República, Asobancaria, el Banco Mundial y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico —OCDE—); sin desconocer los avances desarrollados por algunos países de América Latina dentro de sus propuestas curriculares, tal y como es reportado por García, Grifoni, López y Mejía (2013). Cabe señalar, que esta propuesta de referencial teórico podrá traer cambios en el abordaje de la Educación Financiera al momento de coleccionar y confrontar con el material empírico, sin desconocer otras herramientas teóricas emergentes que puedan ayudar a la discusión.

Diálogos

Empezamos el presente capítulo planteando que compilaríamos ideas fundamentales de las tres tesis circunscritas en la línea de educación matemática del DLA, en la idea de mostrar cómo fuimos buscando trascender la educación matemática con un mirar latinoamericano y donde reflexionamos —como un común denominador— sobre la constitución del ser. Tal propósito nos permitió abordar el conocer y el ser desde una educación matemática que se preocupa por contribuir a la constitución de identidades, subjetividades y colectividades.

En este recorrido de aprender y escribirnos fuimos encontrando que las tesis comparten —como un primer elemento— un distanciamiento sobre la idea de concebir, en el sentido propuesto por Valero (2002), a los estudiantes como *sujetos cognitivos* —donde las acciones suceden principalmente en el mundo mental—, lo que nos ha permitido asumir tanto un giro social (LERMAN, 2000), como un giro sociopolítico (GUTIÉRREZ, 2013), en nuestras formas de entender las prácticas pedagógicas e investigativas en nuestro campo. Así, pensar el sujeto implica ahora reflexionar sobre sus sentires, emociones, pensamientos, relaciones sociales, contextos históricos y culturales que permiten un acercamiento, en el cual es necesario dialogar, discutir y reflexionar para trabajar con el otro y con lo otro en contextos culturales e históricos específicos.

Esta circunstancia, conjuntamente, nos permite señalar que los estudiantes distan de ser seres que —por el solo hecho de estar en el aula de clase— están dispuestos para el aprendizaje de conocimientos (VALERO, 2006), como si fueran seres abarcables y totalizados —y por lo tanto seres finitos—. Por el contrario, en las tres tesis, al colocar especial atención en la comprensión del mundo que rodea a los estudiantes —soportada en los conocimientos— asumimos que son inabarcables —y por lo tanto infinitos—. En términos de Guedes (2007) —apoyado en los pensamientos de Lévinas— entendemos que nuestros estudiantes no son una realidad fija en el tiempo, se trata de un verbo en gerundio, siempre llegando a ser. Aquí, la negociación y los acuerdos se constituyen en asuntos que nos permiten ser igualmente con los otros, sin dejar que la voz individual se opaque por la colectividad e incorporando, en su justa medida, las consideraciones de los otros. En palabras de Arendt (1993), ser entre la pluralidad y la singularidad.

Encontramos, además, que las negociaciones lingüísticas que realizan los actores son permeadas por sus prácticas sociales y por el contexto donde

se desenvuelven, evidenciando la importancia de considerar las realidades sociales, culturales, económicas y políticas de los estudiantes y docentes. Cada sujeto y cada colectivo es un mundo por leer y comprender, que es indispensable y juega, en gran medida, un papel preponderante para el desarrollo de las investigaciones.

Este acto de leernos y escribirnos nos permitió, de otro lado, identificar que el desarrollo de estos trabajos investigativos, permite reflexionar sobre el quehacer docente y la formación de profesores y profesoras que enseñan matemáticas. En las distintas prácticas pedagógicas que desarrollamos, consideramos que es importante registrar lo que acontece al observar la clase de matemáticas de una manera diferente, pues pone en evidencia la necesidad de repensar el sujeto que durante siglos ha sido considerado como pasivo dentro del aula; es en gran medida empezar a observar y registrar cómo los sujetos protagonizan sus prácticas de lectura del mundo que los rodea, desafiando o resignificando los juegos de poder y verdad que se encontraban establecidos, producidos y movilizadas en el aula.

Por último, consideramos importante resaltar que no se debe reflexionar solamente sobre cómo es la participación de los estudiantes en relación a los conceptos matemáticos que se abordan, sino que resulta un aspecto imprescindible el considerar cómo se está constituyendo el ser —tanto individual como colectivamente—. Más aún, si se plantea que tal constitución debe soportarse en cómo se hace uso de tales conocimientos matemáticos para abordar problemáticas que atañen a las preocupaciones de quienes aceptan la invitación de entrar en el aula de clases de matemáticas—. Solo así, abriremos posibilidades para que nuestros estudiantes asuman el reto de leerse y escribirse el mundo para afirmar su identidad en libertad, para escribir su historia, como un acto de resistencia y como un acto político en nuestros contextos latinoamericanos.

Referencias

- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2006). *Diálogo e aprendizagem em educação matemática*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Alrø, H., & Skovsmose, O. (2012). Aprendizaje dialógico en la investigación colaborativa. En P. Valero & O. Skovsmose (Eds.), *Educación matemática*

crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas (pp. 149-171). Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2006/>

Alvarado, S. (2014). Ampliación de la comprensión de los procesos de configuración de subjetividades políticas de niños, niñas y jóvenes en Colombia desde una perspectiva alternativa del desarrollo humano: Tránsitos y aprendizajes. En S. Alvarado & H. Ospina (Eds.), *Socialización política y configuración de subjetividades*. (pp. 17-54). Bogotá, Col.: Siglo del Hombre Editores.

Ángel, Z., & Camelo, F. (2010). *Conocer el contexto de los estudiantes, una alternativa indispensable para la formulación de proyectos bajo un enfoque crítico*. Presentado en 11° Encuentro Colombiano de Matemática Educativa, Bogotá. Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/1002/>

Araújo, J. (2003). Modelagem matemática na sala de aula: Imaginação ou realidade? *Seminário internacional de pesquisa em educação matemática*. Presentado en Santos. Santos.

Araújo, J. (2007). Modelling and the critical use of mathematics. En C. Haines, P. Galbraith, W. Blum, & S. Khan. (Eds.), *Mathematical Modelling: education, engineering and economics (ICTMA 12)* (pp. 187-194). Chichester: Horwood: Publishing Limited.

Araújo, J. (2012). Ser crítico em projetos de modelagem em uma perspectiva crítica de educação matemática. *Boletim de educação matemática*, 26(43). Recuperado de <http://www.redalyc.org/html/2912/291226275005/>

Araújo, J., & Barbosa, J. (2005). Face a face com a modelagem matemática: como os alunos interpretam essa atividade? *Boletim de Educação Matemática*, 18(23), 1-17.

Araújo, J., Campos, I., & Camelo, F. (2015). Pesquisar o que poderia ser: uma interpretação dialética para a relação entre prática pedagógica e pesquisa, segundo a educação matemática crítica. En C. Lopes & B. D'Ambrosio, *Vertentes da Suversão na Produção Científica em Educação Matemática*. (pp. 63-90). Campinas SP.: Mercado das Letras.

Araújo, J., Campos, I., & de Freitas, W. (2012). Prática pedagógica e pesquisa em modelagem na educação matemática. *Anais do V Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*. Presentado en Rio de Janeiro. Recuperado de http://www.sbembrasil.org.br/files/v_sipem/PDFs/GT10/CC74574329653_A.pdf

- Arendt, H. (1993). *La condición humana*. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/sites/default/files/arendt_h_-_la_condicion_humana_prologo_byn.pdf
- Barbosa, J. (2003). Modelagem matemática e a perspectiva sócio-crítica. *II Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática*, 2, 1–13. Recuperado de <http://www.somaticaeducar.com.br/arquivo/material/142008-11-01-15-44-48.pdf>
- Barbosa, J. (2004). Modelagem matemática: o que é? por qué? como? Veritati, 4, 73-80. Recuperado de http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/2010/Matematica/artigo_veritati_jonei.pdf
- Barbosa, J. (2006). Mathematical modelling in classroom: A socio-critical and discursive perspective. *ZDM*, 38(3), 293–301. Recuperado de <http://link.springer.com/article/10.1007/BF02652812>
- Camelo, F. (2017). *Contribuciones de ambientes de modelación matemática a la constitución de la subjetividad política* (Doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Camelo, F., Mancera, G., Romero, J., García, G., & Valero, P. (2010). *The importance of the relation between the socio-political context, interdisciplinarity and the learning of mathematics*. Presentado en Mathematics Education Society, Berlin. Recuperado de http://vbn.aau.dk/ws/files/49623791/Camelo_et_al_MES6.pdf
- Coelho, P. (2007). *Constituição de práticas de numeramento em eventos de tratamento da informação na educação de jovens e adultos* (Maestrado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Comisión Intersectorial para la Educación Económica y Financiera (CIEEF) (2017) *Estrategia Nacional de Educación Económica y Financiera*. Bogotá, Colombia.
- Duque, L., Patiño, C., Muñoz, D., Villa, E., & Cardona, J. (2016). La subjetividad política en el contexto latinoamericano. Una revisión y una propuesta. *CES Psicología*, 9(2), 128-151.
- Fonseca, M. (2009) Conceito (s) de numeramento e relações com o letramento. En C. Lopes & A. Nacarato (orgs) *Educação Matemática, leitura e escrita: armadilhas, utopias e realidades*. Campinas. Brasil. Mercado de letras.

- Fonseca, M. (2017) Alfabetização, letramento e numeramento: conceitos para compreender a apropriação das culturas do escrito. En C. Goulart, C. Mendes & N. Ferreira (orgs) *A alfabetização como processo discursivo 30 anos de a criança na fase inicial da escrita*. São Paulo. Brasil. Cortez.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto* (Primera). Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- García, G., Valero, P., Camelo, F., Mancera, G., Romero, J., Peñaloza, G., & Samaca, S. (2009). *Escenarios de aprendizaje de las matemáticas. Un estudio desde la perspectiva de la educación matemática crítica*. Bogotá, Col.: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- García, G., Valero, P., Salazar, C., Mancera, G., Camelo, F., & Romero, J. (2013). *Procesos de inclusión/exclusión, subjetividades en educación matemática*. Bogotá, Col.: Fondo Editorial Universidad Pedagógica Nacional.
- García, N., Grijoni, A., Lopez, J., & Mejía, D. (2013) *La educación financiera en América Latina y el Caribe*. Serie polí ed. [S.I.]: Corporación Andina de Fomento, 2013. Bogotá
- González, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: Una aproximación histórico cultural*. México, D.F: Thomson.
- Guedes, E. (2007). *Alteridade e diálogo: Uma meta-arqueologia da educação a partir de Emmanuel Lévinas e Paulo Freire* (Tese de doutorado). Universidade Federal da Paraíba. Recuperado de <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/tede/4795/1/arquivototal.pdf>
- Gutiérrez, R. (2013). The sociopolitical turn in mathematics education. *Journal for Research in Mathematics Education*, 44(1), 37–68. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/10.5951/jresmetheduc.44.1.0037>
- Jablonka. (2003). Mathematical Literacy. En Bishop, Clements, Keitel, Kilpatrick, & Leung (Eds.), *Second International Handbook of Mathematics Education* (pp. 75-102). Dordecht: The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Lerman, S. (2000). The social turn in mathematics education research. *Multiple perspectives on mathematics teaching and learning*, 19–44.
- Lévinas, E. (2000). *Ética e infinito*. Madrid: A. Machado Libros.
- Mancera-Ortiz, G. (2020). *Conocer reflexivo en contextos de modelación matemática desde una perspectiva socio crítica*. (Doctorado). Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

- Mancera, G., Camelo, F., Salazar, C., & Valero, P. (2012). *Disposiciones, intenciones y acciones: Una vía para negociar y construir campos semánticos para las clases de matemáticas*. 704-718. Bogotá, Col.
- Mèlich, J. (2014). *Pensando la Educación desde Emmanuel Levinas* [Vídeo]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=DXZipK7yaas>
- Mendoza, A., Vanegas, D., (2013). *Desarrollo de competencias democráticas a través de la educación estadística Crítica con estudiantes de 1º y 3º grado (Especialización)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia (MEN) (2014). *Documento 26. Orientaciones Pedagógicas para Educación Económica y Financiera*. Bogotá, Colombia
- Milani, R. (2015). *O processo de aprender a dialogar por futuros professores de matemática com seus alunos no estágio supervisionado* (Tese de doutorado, Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas). Recuperado de <http://hdl.handle.net/11449/124074>
- Ruiz, A., & Prada, M. (2012). *La formación de la subjetividad política. Propuestas y recursos para el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Simoes, F. (2019). *“Já li. Reli, reli, reli, reli de novo”: apropriação de práticas de leitura e de escrita de textos matemáticos por estudantes da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (EJA)* (Doctorado). Universidad Federal Minas Gerais, Belo Horizonte.
- Skovsmose, O. (1994). *Towards a philosophy of critical mathematics education*. Dordrecht ; Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Skovsmose, O. (2000). *Escenarios de investigación*. *Revista Ema*, 6(1), 3–26.
- Skovsmose, O. (2015). *Pesquisando o que não é, mas poderia ser*. En C. Lopes & D’Ambrosio, *Vertentes da Suversão na Produção Científica em Educação Matemática* (pp. 63-90). Campinas SP: Mercado das Letras.
- Skovsmose, O., & Borba, M. (2004). *Research methodology and critical mathematics education Issues of Power in Theory and Methodology*. En P. Valero & R. Zevenbergen (Eds.), *Researching the socio-political dimensions of mathematics education* (Springer US, Vol. 35, pp. 207–226). Recuperado de http://link.springer.com/content/pdf/10.1007/1-4020-7914-1_17.pdf
- Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Torres, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. *Pedagogía y Saberes*, (15), 5. <https://doi.org/10.17227/01212494.15pys5.14>
- Valero, P. (2002). Consideraciones sobre el contexto y la educación matemática para la democracia. *Cuadrante*, 11(1), 33–40.
- Valero, P. (2012). La educación matemática como una red de prácticas sociales. En P. Valero, & O. Skovsmose, *Educación matemática crítica. Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas* (pp. 299-325). Recuperado de <http://funes.uniandes.edu.co/2011/>
- Valero, P., & Skovsmose, O. (2012). *Educación matemática crítica: Una visión sociopolítica del aprendizaje y la enseñanza de las matemáticas*. Bogotá, Col.: Uniandes.
- Valero, P. (2006). ¿De carne y hueso? La vida social y política de la competencia matemática. *Memorias de Foro Educativo Nacional. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional*. Recuperado de <http://186.113.12.12/discoext/collections/0078/0011/01740011.pdf>
- Valero, P., García, G., Camelo, F., Mancera, G., & Romero, J. (2012). Mathematics education and the dignity of being. *Pythagoras*, 33(2). <https://doi.org/10.4102/pythagoras.v33i2.171>
- Vanegas, D. (Trabajo en desarrollo) *Apropiación de Prácticas de numeramiento de la educación económica y financiera por un grupo de profesores y profesoras de básica primaria en Colombia*. Belo Horizonte - Brasil.
- Vanegas, D. & Vanegas, C. (2014) *La clase de matemáticas y la construcción del proyecto de vida. Estudiantes de grado undécimo del colegio Francisco Javier Matiz* (Maestría). Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá
- Vanegas, D., Galvis, T., & Camelo, F. (2017) *Explorando ambientes de modelación matemática: las tarifas del sistema integrado de transporte público en Bogotá*. V.4 p 149-157. Encuentro Distrital de Educación Matemática.
- Vanegas, D., & Camelo, F. (2018) *Contribuciones al desarrollo del pensamiento crítico en prácticas de modelación matemática: alzas en el SITP*. Revista Latinoamericana de Etnomatemática. V11, N° 1, pp. 211-233.
- Vanegas, D. (2019) *Educación Financiera*. V.6. Encuentro Distrital de Educación Matemática.
- Vithal, R. (2000). Re-Searching Mathematics Education from a Critical Perspective. En J. Matos & M. Santos (Eds.), *Proceedings of the Second International Mathematics Education and Society Conference* (pp. 87-116). Recuperado de <http://eric.ed.gov/?id=ED469618>

Francisco Javier Camelo Bustos

Licenciado en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia— con Magíster en Docencia de la Matemática de la misma Universidad y Doctorado en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais —Belo HorizonteBrasil—. Profesor de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y catedrático de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red de Educadores Matemáticos Críticos y de los grupos de investigación Didáctica de la Matemática y EdUtopía. Su interés de investigación gira en torno de las perspectivas socio políticas de la educación matemática. fjcamelob@udistrital.edu.co.

Gabriel Mancera Ortiz

Licenciado en Matemáticas de la Universidad Pedagógica Nacional Bogotá-Colombia— con Magíster en Docencia de la Matemática de la misma Universidad y Doctor en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais —Belo HorizonteBrasil—. Profesor de planta de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Miembro de la Red de Educadores Matemáticos Críticos y de los grupos de investigación Didáctica de la Matemática y EdUtopía. Su interés de investigación gira en torno de las perspectivas socio políticas de la educación matemática. gmancerao@udistrital.edu.co.

Diana Maritza Vanegas García

Licenciada en Pedagogía Infantil de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas—Bogotá-Colombia— con Especialización en educación Matemática, Magíster en Educación de la misma Universidad y estudios de Doctorado en Educación en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais —Belo Horizonte-Brasil—. Profesora de planta de la Secretaria de Educación del Distrito. Miembro de la Red de Educadores Matemáticos Críticos. Su interés de investigación gira en torno de las perspectivas socio políticas de la educación matemática. dmvanegasg@educacionbogota.edu.co.

SEGUNDA PARTE

**EDUCACIÓN INCLUYENTE Y
CONVIVENCIA ESCOLAR:
DESAFÍOS COTIDIANOS**



Foto: Arquivo da Biblioteca da FAE/UFMG, 2019

Aportes pedagógicos para la inclusión de excombatientes del conflicto armado colombiano: relatos desde el semillero de paz-EDUPPAZ*

Contribuições pedagógicas para a inclusão de excombatientes do conflito armado colombiano: histórias da semente de paz-EDUPPAZ

Pedagogical contributions for the inclusion of excombatients of the colombian armed conflict: stories from the research incubator of peace-EDUPPAZ

Lyda M. González Orjuela
Profesora Universidad Antonio Nariño – Bogotá, Colombia.
lygonzalez@uan.edu.co

* Este texto es creado a partir de la investigación de tesis doctoral denominada: *Personas del conflicto armado colombiano en situación de escolaridad, una mirada desde la pedagogía decolonial*, presentada al Programa de Pos-graduación en Educación, Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais sustentado el 08 febrero de 2019. Orientadora: Profesora Dra. Ana Maria R. Gomes. Duración de la investigación: 2015-2018.



<https://pixabay.com/es/>

Resumen: El presente artículo muestra uno de los resultados obtenidos en el trabajo de investigación doctoral desarrollado en la Universidad Federal de Minas Gerais en Brasil, durante los años 2015 a 2018. Como objetivo principal, se tenía pensar posibilidades pedagógicas para excombatientes en situación de escolaridad, a través de la orientación de estos interrogantes, ¿cómo son los imaginarios que tenemos de estos estudiantes?, ¿construimos imaginarios de ellos?, ¿cómo algunos referentes han hecho tanto daño a nuestras ideas, limitan las posibilidades y nos frenan en avanzar? La metodología de tipo cualitativa fue desarrollada mediante la etnografía en aula, esto, gracias al haber sido profesora de español y literatura de excombatientes escolarizados en un colegio de Bogotá. También se logró consolidar una experiencia significativa y fue la creación del semillero EDUPPAZ: *educación y pedagogías para la paz*, el cual, en la actualidad, está adscrito al grupo Culturas Universitarias de la Facultad de Educación de la Universidad Antonio Nariño, sede Bogotá y que se consolidó como un fruto ganado gracias a la metodología empleada en la investigación del trabajo doctoral. La experiencia que se relata en este capítulo fue realizada junto con Natalia Lozano y Camila Arias, egresadas de la Licenciatura en Ciencias Sociales a quienes además de darles gran reconocimiento en el resultado de su proceso como maestras, dio la satisfacción de haber ido más allá de la indagación, pues se abrieron espacios de diálogos afectivos en pro a las temáticas de inclusión y paz con la comunidad que fue intervenida.

Palabras clave: Educación para jóvenes y adultos, Modelos flexibles, Conflicto armado colombiano, Inclusión escolar, Educación para la paz.

Resumo: Este artigo apresenta um dos resultados obtidos na pesquisa de doutorado desenvolvida na Universidade Federal de Minas Gerais, no Brasil, entre os anos de 2015 e 2018. O objetivo principal foi refletir sobre as possibilidades pedagógicas para ex-combatentes colombianos em situação escolar, através das seguintes perguntas: Qual é o imaginário que temos desses alunos? Construimos imaginários sobre eles? Como alguns referentes causaram tantos danos as nossas ideias, limitaram as possibilidades e nos impediram de seguir em frente? A metodologia qualitativa foi desenvolvida através da etnografia em sala de aula, ao ser professora de espanhol e literatura para ex-

combatentes em uma escola em Bogotá. No desenvolvimento do trabalho, também foi possível consolidar uma experiência significativa de criação do programa *EDUPPAZ: educação e pedagogias para a paz*, atualmente vinculado ao grupo de Culturas Universitárias da Faculdade de Educação da Universidade Antonio Nariño, sede de Bogotá, em parte, fruto da metodologia utilizada na pesquisa. A experiência descrita neste capítulo foi realizada em conjunto com Natalia Lozano e Camila Arias, graduadas em Ciências Sociais, que, além de dar grande reconhecimento da experiência no resultado de seu processo formativo como professoras, foram além da investigação, abrindo espaços de diálogos emocionais com a comunidade, em favor dos temas de inclusão e paz.

Palavras-chave: Educação para jovens e adultos, Modelos flexíveis, Conflito armado colombiano, Inclusão escolar, Educação para a paz.

Summary: This article shows one of the results obtained in the doctoral research work carried out at the Federal University of Minas Gerais in Brazil from the years 2015 to 2018. The main objective of this research piece was to think about pedagogical possibilities for ex-combatants in a school situation through the orientation of the following questions: how is the imaginary that we have of these students? Do we build their imaginary? How do some referents have done so much damage to our ideas, limit the possibilities and stop us from moving forward? The qualitative methodology was developed through classroom ethnography, this, thanks to having been a professor of Spanish and literature of ex-combatants in a school in Bogotá. It was also possible to consolidate a significant experience and it was the creation of the EDUPPAZ research incubator: education and pedagogies for peace, which is currently attached to the University Cultures group of the Faculty of Education of the Antonio Nariño University, Bogotá headquarters and which was consolidated as an achievement thanks to the methodology used in the research of this doctoral work. The experience described in this chapter was carried out together with Natalia Lozano and Camila Arias, now graduated from the Social Sciences teaching program who, in addition to giving them great recognition in the result of their process as teachers, gave the satisfaction of having gone beyond of the inquiry because spaces of emotional dialogues were opened in favor of the themes of inclusion and peace with the community that was intervened.

Keywords: education for young people and adults, flexible models, Colombian armed conflict, school inclusion, education for peace.

Introducción

La investigación inicia en el año 2015, en esa época, se tenía como objetivo principal elaborar un modelo pedagógico para personas que después de haberse desvinculado de un grupo guerrillero, se encontraban en situación de escolaridad en una institución de la ciudad de Bogotá. Lo anterior, además perseguía un alcance mayor, apoyar al reciente proceso de paz entre las Guerrillas de las Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia (En adelante FARC-EP) y el Gobierno Nacional. Sin embargo, la indagación empezó a tomar una variable diferencial, toda vez que hablar de la creación de un Modelo Pedagógico estaría en contravía con las dinámicas sociales de una Colombia diversa y, por supuesto, con la misma concepción que proclama la paz, la cual es el respeto a las diferencias.

Por lo anterior, dentro de la metodología, se idea la posibilidad de trabajar con maestros en formación a través de un semillero de investigación, así nace EDUPPAZ. Al llegar a la comunidad intervenida, colegio Almirante Padilla, el coordinador académico, Nabor Infante Pinto, experto en educación para jóvenes y adultos, es quien da la bienvenida, junto con él, se piensa en las acciones que permitieran tener un contacto más cercano con las personas que hicieron parte del conflicto armado colombiano, no se quería caer en entrevistas que muy seguramente sometería a los estudiantes a difíciles molestias, en las que quizá se sintieran irrespetados, de esta manera, se decide que lo mejor sería la integración como maestra titular en el aula de clases, así se podría estar junto a ellos, escucharlos, y crear una relación más vinculante, humana; una investigación en la que el uso de la etnografía no fuera solo una técnica, sino una actitud de enfrentarme a un campo nuevo (VELASCO, GARCÍA & DÍAZ, 2007, p. 10). Hoy, estoy convencida que fue una decisión acertada.

El camino inicia el sábado 09 de julio de 2016, ya como la profesora de español para el curso 2B1¹, equivalente a un quinto de primaria, en el horario

1 Para el año 2017, este curso se convirtió en 3A1 (equivalente a sexto de bachillerato) y la clase era de 11:00 a.m. a 12:30 del mediodía.

de 3:10 a 4:50 p.m.. Es innegable la profunda emoción y, sobre todo, el fuerte compromiso por lo que se aproximaba la construcción de una posible propuesta que se daría desde otro enfoque, tal y como expresan los antropólogos en la referencia de esos complejos que han dado en llamar las “culturas humanas”:

Porque no es que la “educación” sea el camino hacia la “cultura,” sino más bien y fundamentalmente, una de las formas de ver a las culturas, dinámicamente, en acción, en cualesquiera formas que pudiera tomar ésta, la de transmisión, la de reproducción, la de integración, la de cambio, o simple y básicamente la de interacción, pues siempre se trata de procesos sociales (VELASCO, GARCÍA & DÍAZ, 2007, p. 10).

Nabor Infante Pinto, quien ha sido coordinador académico de la jornada fines de semana del colegio Almirante Padilla, por más de diez años fue quien sugirió la ubicación en el aula 2B1, en este lugar estaban dos excombatientes de las FARC-EP. La labor allí fue más que la específica observación participante, pues el ejercicio como docente permitió una actuación de comparación sistémica, y por supuesto en un sano relativismo (VELASCO, GARCÍA & DÍAZ, 2007, p. 14), al lograr una aproximación que diera respuesta al cómo estos excombatientes lideraban una nueva lucha: la de asistir a clases regulares en un colegio de fines de semana, jornada que resulta ser poco amable, pero que debido a las necesidades económicas, era para ellos lo más favorable; asistir sábados y domingos no solo permite que se pueda trabajar entre semana, sino que reduce los gastos de movilidad y alimentación que se presentan en una jornada nocturna por ejemplo.

A pesar de lo anterior, dentro de la indagación hecha en el Colegio Almirante Padilla, se pudo observar que la realidad dista mucho de lo establecido, tanto en la constitución política, como en los acuerdos establecidos para cada institución. Uno de los episodios más tristes, finalizando el periodo académico 2017-1, fue haber encontrado con J², quien narró que junto a su esposa L estaban pasando por una terrible penuria. Ella con mucho esfuerzo concursó para ingresar al SENA³ y hacer el curso auxiliar de enfermería, decidió retirarse, le habían prometido un auxilio de estudios, y luego de empezar el primer semestre, la llamaron para decirle que era imposible, pues su puntaje no había sido lo suficientemente bueno y no la podían beneficiar: “*Profe, mi esposa, está sumida*

2 Para preservar la identidad de los participantes, estos serán mencionados a través de letras.

3 Servicio Nacional de Aprendizaje.

en una terrible depresión, nosotros hasta habíamos comprado un computador con los ahorros que teníamos para que ella hiciera tareas, ahora, ni modos de volver, pues sin la ayuda, no tenemos cómo pagar los buses para que ella vaya hasta allá” (Parafraseando a J, Diario de campo, julio de 2017).

C y Y también tuvieron un momento de tristeza y miedo, pues sintieron que por muy poco el ICBF les quita uno de sus hijos: “...*días después del nacimiento de los gemelos, nos tocó hospitalizar el niño, que nació muy bajito de peso, Y estaba sola, y como ella es toda callada no dijo nada, pero yo sí me agarré con esa funcionaria, ella creía que yo soy bruto y no sé nada de leyes... pero la desgraciada le decía a Y que diera el niño en adopción, que ella era muy pobre y no lo podía tener, y que igual se lo iban a quitar por mala nutrición. Ella me dijo que sudaba y suplicaba que yo apareciera, porque sintió que le iban a quitar al bebé”* (Parafraseando a C, Diario de campo, mayo de 2017).

En estas dos situaciones, se siente una profunda responsabilidad, es complejo entender cómo J abatido por la situación no recurrió a una instancia legal para hacer valer sus derechos y obtener el beneficio al que su esposa requería; había preferido ponerse a vender alimentos en la plaza de mercado y “dejar así” pues son excombatientes y “*nadie les va a prestar atención*”. Y el caso de Y, en su momento de angustia y miedo, totalmente callada y sumisa ante la funcionaria, haciendo ruegos internos por no perder a su hijo. El papel de los maestros en la escuela, debe hacer un alto, para escuchar las diferentes necesidades de cada uno de los estudiantes, y revisarlos con atención, dándoles las orientaciones necesarias para que logren hacer una defensa real para sí mismos.

Metodología: hacia la construcción de diálogos de apoyo

Como forma de apoyo al trabajo de investigación, en el primer semestre del año 2016, tal y como estaba señalado en las fases de la investigación, se inaugura un semillero de investigación en el que se tuviera como temática central la Paz. Siendo los mismos maestros en formación de la Universidad Antonio Nariño quienes pensarán posibilidades pedagógicas para materializar sus trabajos de monografía. De allí, nace EDUPPAZ: Educación y Pedagogías para la Paz⁴.

Los integrantes del semillero, además de contar con discusiones teóricas y conceptuales, son motivados a trabajar desde la metodología Investigación-

4 A la fecha, el semillero está inscrito al grupo de investigación Culturas Universitarias que en la actualidad está categorizado en B, dentro de la medición que hace Colciencias.

Acción-Participación, propuesta por el colombiano Orlando Fals Borda, los componentes del semillero establecen sus propuestas de monografía de investigación, no solo para dar a conocer necesidades de un contexto determinado, sino a su vez, para generar diálogos que permitan ayudar en la transformación de las necesidades sociales.

En cuanto a las propuestas didácticas para el desarrollo de las clases en el Almirante Padilla, se trabajó desde las teorías del desarrollo socio afectivo. Temática que también es abordada con los integrantes del semillero de investigación EDUPPAZ para sus trabajos *in situ*. De esta manera, el trabajo de campo siempre está permeado por el afecto desde cuatro ejes transversales, los cuales fueron construidos desde el año 2011, con un grupo de colegas para la Secretaría de Educación de Bogotá, estos son: ejes intrapersonal, interpersonal, comunicación asertiva y eje de capacidad para resolver problemas⁵.

En general, el liderazgo ejercido en el semillero trae grandes recompensas. A la fecha se han sustentado tres trabajos de pregrado; *“Posibilidades pedagógicas socio afectivas desde la oralidad, la lectura y la escritura para mejorar las relaciones convivenciales en un colegio de Ciudad Bolívar en Bogotá”*⁶; de la estudiante Fernanda Hernández del programa Licenciatura en Lengua Castellana e Inglés, quien sustentó en Junio de 2017, segundo, *“Memoria histórica y diálogos pedagógicos, una experiencia con estudiantes del ciclo 3A1 de la Institución Educativa Almirante Padilla”*, de las estudiantes Camila Arias y Natalia Lozano del programa de Licenciatura en Ciencias Sociales, quienes defendieron en noviembre del mismo año. Para el año 2019, se siguen contando con resultados significativos con la sustentación del trabajo de la estudiante Catalina Wilches con el título *“Hacia una propuesta pedagógica para mejorar la interpretación y aplicación de la Ley 1620 de 2013 en la redacción de los manuales de convivencia para los niños de preescolar”*.

La segunda monografía mencionada representa un especial cariño, pues fue un trabajo cooperativo con las estudiantes, las jóvenes acompañaron algunas de mis clases en el Almirante Padilla. La observación fue formando una idea de cómo iban a abordar sus prácticas docentes y luego para el primer semestre del año 2017, decidieron llevar a cabo su trabajo de monografía, con

5 Secretaría de Educación del Distrito. Desarrollo Socioafectivo RCC, Bogotá D.C. 2013.

6 De este trabajo se produjo un artículo publicado en la revista la revista Papeles No 17 de 2018 de la Universidad Antonio Nariño. INDEXADA categoría C. El artículo puede ser leído <http://revistas.uan.edu.co/index.php/papeles/article/view/682/616167>

el mismo grupo en el que se desarrolló la investigación doctoral. Trabajar con ellas permitió diálogos para asumir posibilidades pedagógicas más amplias, además, que las estudiantes se vieron fortalecidas desde una mirada de la maestra que guía y acompaña procesos, y de ellas como maestras que se están formando desde realidades significativas.

Relato significativo del Semillero EDUPPAZ

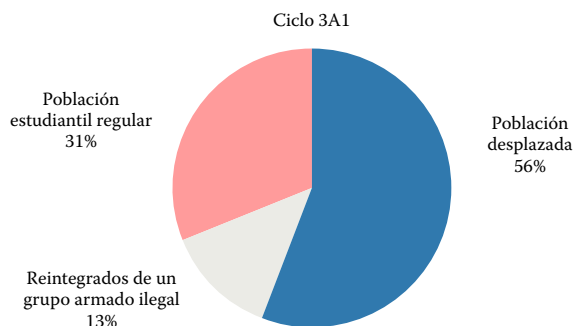
Imagen 1. Camila y Natalia en el cierre de su práctica pedagógica.
Colegio Almirante Padilla. 2017.



Fuente: Archivos de la investigación. Mayo 2017.

A continuación, se presenta una síntesis significativa del trabajo realizado por Natalia y Camila. El gráfico que se relaciona tiene tanto la información registrada por la secretaria académica del colegio Almirante Padilla, como lo manifestado por los estudiantes. Para muchos, es complicado hablar de sus realidades, ya sea por vergüenza o por inseguridad. Algunos ocultan celosamente su procedencia. En cuanto al número de estudiantes, siempre variaba, esto debido a la flexibilidad curricular que permite el ingreso permanente de estudiantes a lo largo del semestre, como también a la alta deserción que vive este tipo de instituciones. En planilla estaban registrados inicialmente 31 estudiantes, luego aumentó a 37, pero observamos que de manera regular asistían a clase aproximadamente 28.

Gráfico 1. Distribución estudiantes Curso 3A1



Fuente: Datos secretaría académica Almirante Padilla.

Como se observa en la gráfica, más de la mitad de las personas que conforman el curso 3A1 manifiestan ser desplazados, esta condición no es específicamente por causa del conflicto armado, algunos se mueven de ciudad por condiciones de pobreza o precariedad, otros por violencia generalizada. En el caso de los reintegrados del conflicto armado, solo dos estaban registrados en la matrícula como excombatientes de las FARC, sin embargo, fuimos conocedoras, por la voz de los mismos estudiantes, el haber pertenecido a algún frente de las FARC o de las Autodefensas Unidas de Colombia, pero no lo registraban por miedo a ser reconocidos. Finalmente, cuando se menciona población estudiantil regular, son aquellos estudiantes que manifestaron no haber estado en ninguna de las anteriores categorías.

Dialogo de saberes previos coadyuvantes en la construcción de la indagación

Teniendo en cuenta las características de la población del curso 3A1, junto con Camila y Natalia, pensamos que podía ser una gran oportunidad orientar las clases con temáticas en torno a la Memoria Histórica, a través de diálogos pedagógicos que permitieran reconfigurar los procesos de convivencia escolar. Para ello, se construyó un corpus de talleres que direccionaron la clase de ciencias sociales desde dicha temática. Los referentes teóricos utilizados fueron: Elizabeth Jelin (2002), Xesús Jares (2001- 2006), Maurice

Hallbwachs (2004), Johan Galtung (2005), Alfonso Torres (2014) y Martha Bello. (2011), así como algunas ideas que ofrece el Centro de Memoria Histórica en publicaciones anuales. En cuanto a la teoría del desarrollo socio afectivo, este era transversal a las clases, dando orientaciones siempre en pro de los diálogos asertivos, la escucha activa, el trabajo en equipo y la resiliencia.

A continuación, se lista los talleres desarrollados en el semillero EDUPPAZ y el aporte que tuvo en el curso 3A1 del colegio Almirante Padilla.

Tabla 1. Talleres aplicados en el Colegio Almirante Padilla

Taller de aplicación	Referentes teóricos	Aportes en el aula de clases
Núm. 1. Conociendo y ejerciendo mis derechos humanos.	República de Colombia. Ministerio del interior. El enfoque diferencial y étnico en la política pública de víctimas del conflicto armado.	El taller tuvo como fin el análisis y comprensión de los derechos humanos, y los mecanismos de participación ciudadana contemplados por el Estado Social de Derecho.
Núm. 2. Mi capital cultural	Torres, A. (2014). Hacer historia desde abajo y desde el sur. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.	El taller buscó que los estudiantes comprendieran la historia desde las narraciones que emergen en los sectores populares, es decir, realidades latentes, narraciones no contadas, las cuales se distancian de lo que acostumbrados a escuchar.
Núm. 3. Construyendo mi memoria histórica.	Hallbwachs, M. (2004). La memoria colectiva. Zaragoza, España: Prensas universitarias de Zaragoza.	El taller parte de los postulados del autor, al referirse a que la memoria es individual y la historia es colectiva, lo cual posibilita la relación entre el pasado y el presente. De esta manera se buscó explorar espacios de la memoria poniendo como referente hechos representativos que han tenido lugar en la historia nacional de Colombia. El tema fue "El 9 de Abril o El Bogotazo"; instaurado como el día internacional de las víctimas del conflicto armado.

Taller de aplicación	Referentes teóricos	Aportes en el aula de clases
Núm. 4. Mis conflictos y sus posibles soluciones.	Jares, X. (2001). Educación y conflicto, Madrid, España: Popular.	En el taller, se vinculan los conflictos cotidianos de los estudiantes, planteándose como oportunidades de mejora por vías pacíficas. Además, se tuvo en cuenta la importancia del concepto resiliencia como parte del proceso de reconstrucción del tejido social.
Núm. 5. Mi territorio como espacio de paz.	Bello, M. (2011) Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica. Universidad Nacional de Colombia.	El taller buscó hacer pensar a los estudiantes sobre la reconstrucción de diversos espacios por medio del conocimiento del contexto y sus factores simbólicos, lo cual permitió su conexión directa con el territorio del cual se hace parte. A través de una gráfica, cada estudiante debía reconocer su lugar de origen, así como su importancia en la construcción de su identidad.
Núm. 6. El lenguaje que nos une	Jares, X. (2006). Pedagogía de la convivencia, ciudad, España: Grao	El taller propuso llevar a cabo la comprensión de la pedagogía de la convivencia, vinculada con los núcleos familia y pares académicos; validar las diferencias y dar lugar al reconocimiento del otro como sujeto de derechos. De esta manera, se enfatizó en las emociones y sentimientos que evoca cada estudiante frente a los imaginarios construidos a lo largo de su vida.
Núm. 7. Recordando y narrando mis conflictos cotidianos	Galtung, J. (2005). La transformación de los conflictos por medios pacíficos, ciudad, país, editorial	El taller permitió el acercamiento a la comprensión del conflicto desde dos aristas, los pros y los contra, permitiendo que los educandos ofrezcan, de forma propositiva, alternativas en sus vidas.
Núm. 8. Lo no narrado en los libros de historia	Torres, A. (2014). Hacer historia desde abajo y desde el sur. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo.	El taller buscó reconocer las historias desde la base popular, las cuales han sido tradicionalmente excluidas y reflejan la realidad de aquellas comunidades que han sido vencidas frente a la historia universal. Es por eso, que los puntos del taller giraron en torno al reconocimiento de los saberes tradicionales, como grupos indígenas, mujeres que militan por la paz, con propuestas alternas como la música, la danza y el canto. Esto, atendiendo a la reivindicación de sus derechos y al no olvido de sus narrativas.

Fuente: Trabajo de las estudiantes

Terminado el trabajo con los estudiantes, se relevaron los talleres en los que se encontró una pequeña recurrencia en algunas expresiones: *olvido*, *dolor*, *impunidad* y *perdón*, las cuales, fueron revisadas desde los tres grupos recurrentes del curso 3A1: personas desplazadas por el conflicto armado, reintegrados del conflicto armado y demás estudiantes quienes manifestaron sus propios conflictos.

El consolidado en la tabla que se presenta, a continuación, es una adaptación de las palabras expresadas por los estudiantes en los talleres, fueron extraídas y registradas respetando la generalidad de sus expresiones.

Tabla 2. Consolidado de los hallazgos en los ocho talleres aplicados al curso 3A1

Palabras recurrentes halladas en los talleres	Estudiantes que manifestaron ser desplazados del conflicto armado colombiano	Estudiantes reintegrados del conflicto armado colombiano	Demás estudiantes del curso 3a1
Olvido	<p>-Varios estudiantes manifiestan la necesidad de olvidar para perdonar actos criminales, como el asesinato de seres queridos a manos de los grupos armados FARC-EP y Paramilitares.</p> <p>-Algunos estudiantes coincidieron en que el Estado se ha encargado de generar una suerte de olvido hacia las comunidades indígenas, quienes viven en condiciones precarias.</p> <p>-Algunos estudiantes manifestaron que, para ellos, el olvido llegó al punto de no recordar su propia ubicación geográfica, o tal vez nunca la conocieron, solo sabían que X población era su casa, pero no saben ubicarla en un mapa.</p>	<p>-Una de las estudiantes manifestó el deseo de querer olvidar el hecho de haber sido miembro de las FARC-EP. En su caso particular, fue reclutamiento forzado, y como mujer sufrió muchos maltratos.</p> <p>-En el caso de los excombatientes, tienen muy claro el lugar de procedencia, su imagen geográfica y la diversidad de flora y fauna, sin embargo, evocar este recuerdo les causa tristeza, por tanto, prefieren olvidar.</p>	<p>-Una de las estudiantes, quien es madre cabeza de hogar, dice que siente el olvido por parte del Estado colombiano hacia su integridad, la falta de trabajo, y condiciones dignas.</p> <p>-Este grupo manifiesta que no solo se ha olvidado a los indígenas, también a las personas pobres del país, pues se ha naturalizado la desigualdad económica.</p> <p>-Algunos estudiantes de este grupo mencionan la necesidad por olvidar definitivamente los hechos traumáticos de la historia, pues esto acarrearía mayor odio.</p>

Palabras recurrentes halladas en los talleres	Estudiantes que manifestaron ser desplazados del conflicto armado colombiano	Estudiantes reintegrados del conflicto armado colombiano	Demás estudiantes del curso 3a1
Perdón	<p>-Algunos estudiantes de este grupo manifestaron que el perdón lo asumieron cuando decidieron hacer parte de las dinámicas de la ciudad, dejar su pasado y continuar.</p> <p>-Algunos estudiantes manifestaron la inconformidad a la hora de conmemorar fechas como el 9 de Abril, pues es recordar la muerte y se trata de perdonar; mientras que otros, dijeron estar de acuerdo, pues perdonar no puede ser sinónimo de olvidar.</p>	<p>-Para una de las excombatientes, le es difícil perdonar, pues al ser reclutada, se vio obligada a alejarse de sus hijas. Su condición de mujer-indígena la marginaliza aún más, pues también pone de manifiesto que ellos la hicieron a un lado.</p>	<p>-Varios estudiantes de este grupo coincidieron que la mejor manera de llegar al perdón, es desde el cambio en el trato hacia los demás, brindándoles una verdadera integración a la sociedad.</p>
Impunidad	<p>-Algunos estudiantes fueron enfáticos en afirmar que, después de los sucesos del desplazamiento y la llegada a la ciudad, han visto como el Estado sigue cometiendo errores con ellos, pues las ayudas son limitadas.</p> <p>-De otro lado, algunos manifestaron que el Estado prometió la sustitución de tierras y a la fecha no han recibido nada. Como tampoco, reconocimiento por las pérdidas humanas, entre ellos: campesinos, dirigentes políticos y sindicalistas.</p>	<p>-La estudiante excombatiente y perteneciente al pueblo indígena <i>Uwa</i> manifiesta que muchos de los atentados a su comunidad u otras quedaron impunes, pues los indígenas se caracterizan por la sumisión y la obediencia.</p> <p>-Los ex combatientes también fueron campesinos que luego de haber sido robados por el Estado, decidieron unirse a las filas de la guerrilla, ellos también reclaman sus tierras.</p>	<p>-Para este grupo de estudiantes, la impunidad es recurrente entre los dirigentes y sectores que administran el país pues son ellos quienes más actos deshonestos cometen y difícilmente son juzgados.</p> <p>-Algunos estudiantes manifestaron que es compleja la vida en la ciudad, con las bandas de microtráfico, las pandillas delincuenciales, las barras bravas y la superpoblación que son causas de conflictos permanentes. Muchos son víctimas a diario de riñas, robos y muerte.</p>

Palabras recurrentes halladas en los talleres	Estudiantes que manifestaron ser desplazados del conflicto armado colombiano	Estudiantes reintegrados del conflicto armado colombiano	Demás estudiantes del curso 3a1
Dolor	<p>-Este grupo fue enfático en que, aunque desean olvidar, y en varios casos ya han perdonado, el dolor persiste.</p> <p>-Algunos estudiantes manifiestan que es doloroso haber dejado atrás todo lo que habían construido con tanto esfuerzo.</p> <p>-Existen algunos espacios físicos que traen recuerdos de dolor, por ejemplo, las plazas de mercado, las canchas de fútbol, la iglesia, pues allí se generaron masacres y muertes.</p>	<p>-Uno de los excombatientes dice que no puede olvidar que el Estado le haya robado su tierra y, aunque ya no hace parte de las filas de la Guerrilla, todavía le duele tener que volver a empezar.</p> <p>-La estudiante que pertenece a la comunidad indígena reiteró su dolor por no poder ver a sus hijas, al parecer, la comunidad no permite que ella regrese, pues se enamoró de un excombatiente y decidió vivir con él.</p>	<p>-En este grupo, las mujeres, en su mayoría, expresan dolor por no haber podido cumplir sus sueños, muchas se dedicaron a cuidar de sus hijos o a trabajar para ayudar en el hogar, el tiempo ha pasado y no lograron llevar a cabo sus metas.</p> <p>-Algunos estudiantes manifiestan que es a través del diálogo y del acompañamiento que se puede mitigar, un poco, el dolor causado por diferentes situaciones y que la escuela es fundamental, pues es allí donde muchos pueden ser escuchados.</p>

Fuente: Trabajo de las estudiantes del semillero EDUPPAZ.

Resultados de la experiencia: un análisis de lo acontecido al interior de la indagación

Olvido, perdón, impunidad y dolor, como se dijo antes, fueron las palabras con mayor resonancia halladas en los talleres realizados con los estudiantes del curso 3A1. Entonces, se indaga, desde la literatura, la relación de estas expresiones en relación con el objetivo de estudio. Para Tzvetan Todorov (2013), el olvido depende de las circunstancias y los hechos que ha vivido la persona, querer olvidarlos hace parte de sus derechos, como por ejemplo, a no querer recordar aquellos eventos dolorosos. En el curso 3A1, un estudiante manifestó en reiteradas oportunidades, su necesidad por olvidar aquellos actos violentos a los que fue sometido por parte de la guerrilla FARC-EP. De igual manera, muchos estudiantes, que manifestaron ser desplazados, decían

que era necesario olvidar y continuar. En el análisis, se pensó en la necesidad por hacer propuestas pedagógicas en las que se reconociera a los individuos, desde sus vivencias cotidianas, compartirlas de manera asertiva, sin convertir sus experiencias en espacios de lástima y compasión, sino de comprensión, reconocimiento y resiliencia.

En cuanto al dolor, Elizabeth Jelin (2002), establece que éste es el resultado de los procesos de violencia sistemática, y no necesariamente se subsana con procesos de reparación que puedan ser ofrecidos y, aunque, sí, se reconoce su importancia, toda vez que son alivio a la hora de enmendar lo arrebatado, no calma el dolor que causa, por ejemplo, la pérdida de familiares. Sin embargo, se percibe recurrente que la reparación económica es la única actividad de ayuda ofrecida a las víctimas, que además se da con la idea de “cerrar” ese capítulo de dolor. Jelin agrega que es imposible cerrar estos eventos, pues hacen parte de la experiencia de los individuos, y marcan de forma trascendente las relaciones sociales a futuro. Ahora bien, la reparación muchas veces no se da, o dura años para conseguirse, lo que aumenta más el dolor.

En este orden de ideas, las actividades planeadas para el curso 3A1, fueron diseñadas pensando en el respeto, la privacidad y la dignificación. El cuidado estuvo en no revivir el dolor de los estudiantes, ni crear espacios que pudiesen generar más traumas, por el contrario, los talleres fueron consensuados, dialogados y nunca impuestos; varios estudiantes permanecieron callados en clases, no compartieron sus experiencias, pero eran escuchas activos, siempre respetados.

Derrida (2015) establece que las expresiones de perdón surgen de manifestaciones que tienen como respuesta una lógica de intereses, pues el perdón no debería ser una acción normal, al contrario, debe estar sujeta a la permanencia de lo excepcional y lo extraordinario, entendiendo las implicaciones que conlleva para las víctimas enfrentarse a su realidad. Vimos entonces, el reconocimiento de los períodos de dolor de las personas desplazadas y las formas de sobreponerse a lo ocasionado por el conflicto armado. La palabra perdón fue la más mencionada por los estudiantes, y las personas que tuvieron un vínculo directo con el conflicto armado manifestaron el querer perdonar, mientras que los demás, eran enfáticos en no dar el perdón a quienes hicieron parte de las filas armadas.

Por otro lado, Arendt (1994), frente al perdón, establece su necesidad en el momento que éste posibilita la acción ético política, reconstruye los

vínculos en las relaciones humanas, y se inscribe bajo la lógica de liberación del accionar humano. Si se piensa en el perdón, se está dando una apuesta por la finalización de un determinado periodo, posibilitando una continuidad en el devenir de un individuo. Es una lógica anclada a la resiliencia. En este orden, los estudiantes víctimas de conflictos repiensen su proyecto de vida, expresan la necesidad por perdonar, y olvidar, desean hacer un avance favorable para sus vidas.

En cuanto a impunidad, desde las posturas de Chinchón (2012), es la ausencia de sanción penal, y persecución para aquellos que han cometido delitos atroces en contra de la población civil, respondiendo a un fenómeno de dimensiones no solo legales, sino sociales, culturales, psicológicas y hasta económicas. El crecimiento de los conflictos, que han afectado principalmente a la población civil, requieren el adelanto de una política de lucha que realmente ayude a encontrar justicia en todos estos casos de violación a los derechos humanos.

En el trabajo con los estudiantes, se pudo evidenciar que muchos de ellos, en especial los que hicieron parte del conflicto armado, reconocieron la falta de justicia sobre sus casos particulares, ellos expresaron no ser reconocidos por los gobernantes, así mismo, algunos afirmaron no conocer los diferentes mecanismos por los cuales pueden hacer efectiva la garantía de sus derechos, por tanto, sienten que pueden ser vulnerados frente al pleno goce de éstos. Ante eso, el autor resalta que el concepto de impunidad representa una infracción de las obligaciones que tiene el Estado por investigar cualquier violación que atenta contra la integridad de sus ciudadanos y a que las personas que son responsables de tales atropellos sean procesadas, juzgadas y condenadas con penas ejemplares que garanticen la no repetición.

Conclusiones

Algunas conclusiones establecidas, después del trabajo con el curso 3A1, que junto con las estudiantes del semillero EDUPPAZ llegamos fueron:

1. Es necesario que en la Institución se hable de los derechos humanos, pero no como parte de una historia antigua, sino en su real aplicabilidad, es decir, elaboración de documentos legales, tales como: derechos de petición, tutelas, quejas etc., para que los estudiantes aprendan a reconocer a qué tienen derecho y cuáles son sus deberes. Muchos sufren atropellos por diferentes instancias y no saben cómo hacer una defensa legal.

2. Prima la necesidad por crear espacios de diálogo sobre la identidad de los educandos, muchos solo siguen patrones, sin generar ningún tipo de cuestionamiento. De tal manera, que desconocen la existencia de pueblos indígenas, sus costumbres e importancia para la sociedad colombiana. Persiste la idea de que ser indígena, campesino o negro es sinónimo de rechazo, pobreza y no compatibilidad con lo que “ésta bien” para la sociedad colombiana.
3. Se percibe un total desconocimiento hacia el porqué del conflicto armado colombiano, el porqué del fenómeno del desplazamiento y sobre todo, al cómo ayudar en la integración de estas comunidades. Se propone, entonces, desarrollar actividades en que se involucre la memoria histórica en las aulas, pero debe ser desde una construcción de la memoria individual, pues no para todos ha tenido el mismo sentido. Entonces, escuchar al otro, sus experiencias y el cómo vivió y sintió el suceso, ayudaría a ampliar más la memoria colectiva y, sobre todo, a dar espacios de importancia y valor por los otros.
4. Es necesario, en el aula de clases, abordar temáticas que inviten a pensar desde la resiliencia. Los estudiantes han pasado por una serie de situaciones que los hace vulnerables, se sienten fracasados, limitados y pobres. Además, dadas las condiciones sociales de la capital, y más aún, en el espacio de la localidad de Usme, es fácil volver a ser víctima, no necesariamente del conflicto armado, pero sí de la desigualdad, el miedo y la corrupción.
5. Es claro que los excombatientes que se encuentran en este curso desean hacer parte de la sociedad colombiana, pero sienten miedo y rechazo. A su vez, muchos estudiantes están dispuestos a colaborar en su reintegración, pero no tienen idea del cómo hacerlo. En un caso particular, un estudiante manifestó que la única manera de resarcir el daño es con la venganza.
6. Muchas de las estudiantes del curso son madres cabeza de hogar, o víctimas de esposos violentos que las maltratan constantemente, el espacio del colegio tiene para ellas dos grandes motivaciones; o salir y alejarse por un rato de sus casas y sus realidades, o ser bachilleres, lo cual puede ayudarles a obtener un empleo con mejores condiciones laborales y así seguir solas construyendo sus vidas.
7. Se percibe un sentimiento arraigado de soledad, muchos han perdido familiares, amigos o han tenido que tomar distancia para trabajar y

colaborar a familiares más pobres, o simplemente huyen para salvar sus vidas. El ingreso a las aulas de clase les da una oportunidad de socializar y tal vez, hacer nuevas compañías.

8. Tanto para desplazados como excombatientes del conflicto armado, el silencio se ha convertido en una herramienta para ocultarse, para no ser señalados, pobreteados o estigmatizados. En muchas oportunidades percibimos cómo querían hablar, participar en clase, y manifestar sus ideas e inconformidades, pero mejor callaban, tal vez, el miedo aún los acompaña.

Estas reflexiones, construidas con base en lo vivido durante el periodo de trabajo con los estudiantes, las relaciono con la perspectiva “ciencia popular” de Fals Borda. Motivados por los diálogos, por el compartir con ellos desde sus experiencias, desde sus manifestaciones, fortalecemos nuestro compromiso de ir más allá de la investigación, más allá de nuestro rol como maestras, fue así, como asumimos nuestras las problemáticas en las que estaban inmersos nuestro estudiantes, haciendo otra lectura de sus realidades. También con las integrantes del semillero, comprendimos esas ideas que brinda Boaventura Santos Sousa en las *Epistemologías del sur*, no solo por los aportes que tanto excombatientes, como desplazados nos enseñaban:

“Camila: - Profesora Lyda, yo no comprendo cómo Y y YA pueden ser tan buenas amigas. Imagínate que hoy en la clase, YA me contó cómo su familia había perdido todo por causa de las FARC, pero aun así, es íntima amiga de Y.

Natalia: - Y se quieren mucho”. (Diálogo en las reuniones del semillero EDUPPAZ. Mayo 2017).

Este grupo tan diverso, entre excombatientes, desplazados, así como los estudiantes que denominamos regulares, fue capaz de constituir una verdadera comunidad de formación, siempre era notable la ayuda, la cooperación y la solidaridad entre ellos. Sin embargo, esto solo lo pudimos notar en el aula de clases, aún tenemos la incertidumbre de qué pasaría si el encuentro se diera fuera. A pesar de ello, en muchas oportunidades coincidimos con las niñas del semillero, que eran ellos quienes nos enseñaban. Para nosotras siempre será significativo lo vivido y aprendido con cada uno de ellos.

Referencias

- ARENDDT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona, Paidós, 2005.
- BELLO, Martha. *Acción sin daño como aporte a la construcción de paz: propuesta para la práctica*. Universidad Nacional de Colombia. ISBN 978-958-8447-68-1. 2011.
- Centro de Memoria Histórica. *Encuesta Nacional ¿Qué piensan los colombianos después de siete años de justicia y paz?* Septiembre de 2012. ISBN: 978-958-57608-2-0. Se puede consultar en: www.centrodememoriahistorica.gov.co
- CHINCHÓN, Javier. *El concepto de impunidad a la luz del Derecho internacional*. Revista electrónica de estudios internacionales. Disponible en: <file:///C:/Users/ESTUDIANTES/Downloads/Dialnet>. 2016.
- DERRIDA, Jaques. *Perdonar lo imperdonable y lo imprescriptible*. Diego S. Garrocho Salcedo (tr.) Avarigani Editores ISBN: 849438824X. 2015.
- FALS, Orlando. *La investigación Acción en Convergencias disciplinarias*. Disponible en: historiactualdos.blogspot.com/2008/.../la-investigación. 2007.
- GALTUNG, Jhon. *La transformación de los conflictos por medios pacíficos*. Ciudad, país, editorial. 2005.
- HALBWACHS, Maurice. *La memoria colectiva*. Zaragoza, España: Prensas universitarias de Zaragoza. 2004.
- JARES, Xesús. *Educación para la Paz*. Madrid: Editorial popular. 1999.
- JELLIN, Eizabeth. *Los trabajos de la memoria*. Barcelona, España: Siglo veintiuno de España Editores. 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009. (Série conhecimento e instituições)
- Secretaría de Educación del Distrito. *Desarrollo Socioafectivo*. RCC, Bogotá D.C. 2013.
- TORRES, Alfonso. *Hacer historia desde abajo y desde el sur*. Bogotá, Colombia: Ediciones desde abajo. 2014.
- TODOROV, Tzvetan. *Los usos de la memoria*. Instituto de cultura democracia y derechos humanos. 2013.
- VELASCO, Honorio, GARCIA, Javier & DIAZ, Ángel. *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Editorial Trotta. Madrid, 2007.

Lyda Mayerly González Orjuela

Licenciada en Lenguas Modernas de la Universidad del Tolima. Magíster en Literatura de la Pontificia Universidad Javeriana. Dra. en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas y profesión docente de la Universidad Federal de Minas Gerais, Brasil. Profesora de la Facultad de Educación, Universidad Antonio Nariño en Bogotá. Líder del semillero EDUPPAZ-Educación y Pedagogías para la paz, e Integrante Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje. Lidera además el Cine-foro de la UAN, así como conversatorios en torno a los Feminismos desde la Diversidad. lygonzalez@uan.edu.co.

Hacia una educación inclusiva en Colombia

Towards an inclusive education in Colombia

Para uma educação inclusiva na Colômbia

Yudi Esmeralda Pardo Murcia
Magister en Neuropsicología y Educación
pardoyudi@gmail.com

* Este texto es parte de los resultados de investigación realizados para la tesis doctoral “Prácticas pedagógicas inclusivas de docentes y equipo de apoyo de un colegio en el contexto colombiano”, director de tesis Prof. Dr. Marcelo Ricardo Pereira y codirectora de tesis Prof. Dr^a. Mônica Maria Farid Rahme, Doctorado Latinoamericano en Educación de la *Universidade Federal de Minas Gerais*. 2017 – en curso.



<https://pixabay.com/es/>

Resumen: En Colombia, la educación inclusiva es relativamente un término reciente, que ha expuesto como propósito la eliminación de barreras de acceso al sistema educativo de personas excluidas y segregadas por generaciones, estipulando la educación como un derecho fundamental, de todos los niños, niñas y jóvenes sin exclusión alguna. Sin embargo, la realidad del sistema educativo en Colombia ha reflejado que es un derecho que se vulnera a diferentes poblaciones, especialmente a las personas con discapacidad, Sáenz (2012). Es por ello, que se da la necesidad de generar nuevas reformas educativas, especificando acciones hacia una educación que no sea excluyente, para que todos los niños, niñas y jóvenes, especialmente aquellas poblaciones vulnerables, estén en la escuela, garantizándoles no sólo su ingreso, sino su permanencia en las instituciones educativas. El presente documento hace una lectura de las políticas de educación inclusiva en Colombia, que bajo el marco del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Educativas y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais – Brasil, permite desplegar miradas y posturas críticas, frente a las realidades educativas que concierne a los profesionales en el sistema educativo para la eliminación de barreras de discriminación y exclusión.

Palabras clave: Reformas educativas, Educación inclusiva, Población con discapacidad.

Resumo: Na Colômbia, a educação inclusiva é um termo relativamente recente, que declarou como seu propósito a eliminação de barreiras ao acesso ao sistema educacional para pessoas que foram excluídas e segregadas por gerações, estipulando a educação como um direito fundamental para todas as crianças e jovens sem exclusão alguma. Entretanto, a realidade do sistema educacional na Colômbia reflete que é um direito violado para diferentes populações, especialmente pessoas com deficiências, Sáenz (2012). Portanto, há necessidade de gerar novas reformas educacionais, especificando ações para uma educação que não seja excludente, de modo que todas as crianças e jovens, especialmente as populações vulneráveis, estejam na escola, garantindo não apenas sua entrada, mas também sua permanência nas instituições educacionais. Este documento oferece uma visão geral das políticas

educacionais inclusivas na Colômbia, o que, dentro da estrutura do Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Educacionais e a Profissão Docente da Universidade Federal de Minas Gerais - Brasil, permite que visões e posições críticas sejam desenvolvidas diante de realidades educacionais que concernem respeito aos profissionais do sistema educacional, na remoção de barreiras de discriminação e exclusão.

Palavras-chave: Reformas educacionais; Educação inclusiva; População com deficiências.

Abstract: In Colombia, inclusive education is a relatively recent term, which has stated as its purpose the elimination of barriers to access to the educational system for people excluded and segregated by generations, stipulating education as a fundamental right of all children and young people without any exclusion. However, the reality of the educational system in Colombia has reflected that it is a right that is violated to different populations, especially people with disabilities, Sáenz (2012). This is why there is a need to generate new educational reforms, specifying actions towards an education that is not exclusive, so that all children and young people, especially those vulnerable populations, are in school, guaranteeing them not only their income, but also their permanence in educational institutions. This document reads the policies of inclusive education in Colombia, which under the framework of the Latin American Doctorate in Education: Educational Policies and Teaching Profession of the Federal University of Minas Gerais - Brazil, allows to unfold critical views and positions, facing the educational realities that concern professionals in the education system in the elimination of barriers of discrimination and exclusion.

Keywords: Educational Reforms, Inclusive Education, population with disabilities.

Introducción

El presente artículo realiza una lectura de las políticas educativas inclusivas en Colombia, de la influencia que han tenido algunos organismos internacionales, frente a la agenda política del país, en relación a la inclusión, desplegada a través de las diferentes normas, decretos y/o leyes, en el sistema educativo. Las lecturas realizadas han permitido tener un panorama frente a la realidad, evidenciando algunos avances, como también las dificultades que se han tejido en el caminar hacia una Colombia más inclusiva.

Según Peña (2012), Colombia es uno de los países de América Latina donde se vivencia la pobreza, la desigualdad y la exclusión. Esas son realidades que emergen como respuesta a un sistema con brechas, cada vez más grandes, en relación con la injusticia e inequidad social. Pensando en un país con mejores oportunidades, surge la necesidad de replantear, desde la educación, nuevas concepciones que permitan dar respuesta y abrir discusiones frente a las necesidades de la sociedad.

Colombia, como país integrante de la ONU y, respondiendo a los acuerdos pactados en las diferentes Conferencias y Declaraciones de organismos internacionales por una educación inclusiva, entre ellas Unesco 1994, 1998, 2011, 2017 y Unicef 2006, 2007, 2013, ha involucrado en su agenda política los compromisos tratados para ser desarrollados a través de diferentes políticas públicas, bajo este panorama, ha realizado e implementado reformas que han iniciado por brindar una mayor cobertura a poblaciones que por diversas condiciones de inequidad y falta de oportunidades eran excluidas. En este sentido, Colombia hacia finales del siglo XX y lo que se lleva de este, respondiendo a acuerdos y convenciones internacionales, comienza a fomentar las políticas educativas para lograr una educación inclusiva, sin embargo, aún existe un gran número de personas en situación de discapacidad que se encuentran fuera del sistema educativo en Colombia (YARZA, 2010).

En el año 2002, mediante el decreto 762, Colombia aprueba la *“Convención Interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación*

contra las personas con discapacidad” OEA (1999, p. 2), estipulando el término discapacidad como una “deficiencia física, mental o sensorial, ya sea de naturaleza permanente o temporal, que limita la capacidad de ejercer una o más actividades esenciales de la vida diaria, que puede ser causada o agravada por el entorno económico y social”, adicionalmente se compromete a adoptar medidas educativas eliminando la discriminación, propiciando la integración de esta población a la sociedad.

En el año 2004, se realiza un informe del derecho a la educación en Colombia, presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas --teniendo en cuenta los cuatro componentes inescindibles del derecho de Tomaševski (2004)-- especificando las realidades del sistema educativo frente a la asequibilidad (disponibilidad), la accesibilidad (acceso), adaptabilidad (permanencia) y la aceptabilidad (calidad y respeto por la diversidad), reflejando realidades como la exclusión de niños y niñas con discapacidad del sistema educativo; en respuesta a ello, surgieron unas recomendaciones para no vulnerarse el derecho a la educación en el estado colombiano, definiendo que éste debe tomar las medidas necesarias para erradicar la discriminación y cerrar brechas que impidan el pleno derecho a tener una educación digna sin exclusiones (COMISIÓN COLOMBIANA DE JURISTAS, 2004).



<https://pixabay.com/es/>

Esta convención despliega aportes significativos del camino hacia la inclusión de personas con discapacidad o aprendizajes diversos, brindando herramientas para que no se vulnere el derecho de la educación de los niños, niñas y jóvenes, que necesiten ajustes razonables y diseño universal de aprendizajes para su pleno desarrollo integral. Bajo esta idea, se despliegan herramientas que se ajustan a todos los estudiantes teniendo presente sus posibilidades, eliminando cualquier tipo de barreras y brindando contextos agradables y seguros, obteniendo aprendizajes significativos para su desarrollo.

Más adelante, en el año 2009, la Comisión Interamericana de Derechos Humanos presenta un informe sobre la cuestión del estado del Derecho a la Educación de la población con discapacidad en América Latina y el Caribe, realizando recomendaciones, entre ellas, la obligación por parte del Estado frente a la Educación para todos, brindando accesibilidad y permanencia, garantizando la igualdad de oportunidades, promoviendo la valoración de la diversidad humana, evitando cualquier práctica discriminatoria, generando espacios de participación, donde los sujetos sean actores dinámicos del desarrollo social. Así mismo, expresa que los espacios escolares son los mejores ambientes de formación y aprendizaje para todos, por lo tanto, los niños, niñas y jóvenes con discapacidad tienen el derecho de hacer parte de la escuela, de tener la oportunidad de aprender a través de la aceptación de la diversidad, la formación ciudadana y la cooperación.

En el año 2013, en el informe del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef), en relación al *Estado Mundial de la Infancia (2013): Niños y Niñas con discapacidad*, expresa que no se encuentra mencionada esta población, en ninguno de los Objetivos del Desarrollo del Milenio ODM¹, como tampoco lo está en las 21 metas, ni en los 60 indicadores, por lo cual, UNICEF se compromete en incluir la discapacidad en los ODM garantizando se encuentre en los temas de desarrollo después del 2015. Este informe sugiere adoptar enfoques que desplieguen programas y proyectos que garanticen el acceso y oportunidad a los niños con discapacidad, para que contribuya

1 Los Objetivos del Desarrollo del Milenio son declarados en septiembre de 2000, donde 189 países firmaron la Declaración del Milenio de las Naciones Unidas (A/RES/55/2), comprometiéndose a erradicar la pobreza extrema para el año 2015. Para ello, se establecieron una serie de objetivos y metas proyectadas con el objetivo de reducir la pobreza a través de planos nacionales y mundiales, con la cooperación de los países involucrados ya sean desarrollados o estén en vía de desarrollo.

a su pleno desarrollo, dentro de ello, enuncian firmemente la relevancia de observar al niño como ser con posibilidades, con capacidad en su hacer y no mirar la discapacidad, como imposibilidad, siendo esta una de las grandes barreras que se antepone ante la oportunidad.

Otro aporte, lo hace el informe de la Unesco, del año 2014, afirmando la importancia de la Educación Inclusiva en la transformación de la vida de los sujetos. Así mismo, genera unas recomendaciones en la búsqueda y el trabajo para no vulnerar el derecho a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes; convocando a responder a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de la participación en el aprendizaje y la reduciendo la exclusión en la educación (UNESCO, 2014, p. 19).

Dado ese marco internacional, donde se pactan acuerdos en las diferentes convenciones y declaraciones, se hace un despliegue hacia los diferentes países participantes, de acuerdo a ello, Colombia ha instaurado políticas públicas y reformas en torno al derecho a la educación para todos.

En ese transitar de las reformas educativas, es importante señalar la ley 115 de 1994 por la cual se expide la Ley General de Educación, que establece claramente los principios del derecho a la educación de las personas con discapacidad, con el fin de eliminar acciones discriminatorias. En esta ley, queda estipulado la responsabilidad del Ministerio Nacional de Educación frente a la potestad de establecer las medidas para que los establecimientos educativos públicos y privados tengan obligatoriamente planes, programas y proyectos de educación inclusiva (MEN, 1994).

Más adelante, en el año 1996, con el decreto 2082, Colombia establece la normatividad de la atención educativa para personas con limitaciones o con altas capacidades o talentos excepcionales, reafirmando que las instituciones educativas deben responder a las necesidades de los estudiantes para su formación integral, sin ningún tipo de discriminación, en ambientes de participación y socialización. Bajo este decreto, se disponen las Aulas de Apoyo Especializadas (AAE), como ambientes adecuados de adaptación, donde los estudiantes con discapacidad desarrollen sus habilidades básicas para la transición armoniosa hacia el aula regular. Así mismo, el presente decreto estipula la adecuación de metodologías y prácticas educativas, siendo un ambiente propicio para toda la población (MEN, 1996). En este sentido, Cornejo (2017) afirma que las aulas pedagógicas integradas requieren de tareas colaborativas, estrategias planteadas y su implementación en la enseñanza y

aprendizaje, obteniendo el alcance de logros planteados, logrando aprendizajes significativos.

Es importante resaltar, que estas AAE fueron el primer paso a la integración de niños, niñas y jóvenes con NEE² a las instituciones educativas, brindándoles apoyo especializado para sus dificultades, como las posibilidades de asistir al aula regular; en este sentido, autores como Pérez (1998); Pérez y Gimeno (1995); Melero (2004) coincidían en afirmar que el aula de apoyo era un espacio dentro de la institución, fuera del aula de clase regular, donde se evidenciaba a los estudiantes comprensión, acompañamiento permanente, flexibilización en relación a sus necesidades y autonomía permitiendo la posibilidad de ser protagonistas de sus logros. Los niños con NEE empiezan a transitar con mayor rigurosidad en las aulas regulares, cuyas experiencias han permitido reflexionar a los docentes en relación a los modelos de enseñanza y las prácticas pedagógicas (SOTO, 2017). En este sentido, la autora expone sobre los avances y progresos de los estudiantes con NEE, no dependen tanto de los espacios –haciendo alusión al aula de apoyo– más bien, depende de los docentes, de sus prácticas pedagógicas, de las maneras como organizan, conocen, replantean, flexibilizan, son comprensivos; es decir, como realmente integran y crean posibilidades para que todos los estudiantes asistan a clase, asistan a la escuela. (SOTO, 2017).

Más adelante, en el año 2001, mediante el decreto 715, se delega al MEN establecer políticas que aseguran la educación para las personas con discapacidad, entre ellas, la flexibilización curricular, esta normatividad se refuerza en el año 2003, donde el MEN determina orientaciones para que los Proyectos Educativos Institucionales (PEI)³ de los establecimientos educativos definan, establezcan y lleven a cabo acciones y proyectos para personas con discapacidad (MEN, 2003).

2 Se definen como estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a aquellas personas con capacidades excepcionales, o con alguna discapacidad de orden sensorial, neurológico, cognitivo, comunicativo, psicológico o físico-motriz, y que puede expresarse en diferentes etapas del aprendizaje (MEN, 2009).

3 El PEI es la carta de navegación de las instituciones educativas, en donde se especifican los principios y fines del establecimiento, la estrategia pedagógica, el sistema de gestión, los recursos docentes y didácticos el reglamento para docentes, estudiantes y el sistema de gestión. Es un documento que debe ser elaborado con la participación de la comunidad y responder al contexto y necesidades de los estudiantes (MEN s.f.).

Otro aporte fue en el año 2004, CONPES 80, quien estableció una política pública Nacional para la población con discapacidad, considerando que es una de las poblaciones más vulneradas en sus derechos, en relación a ellos, especifica el tema del derecho a la educación con garantía de ingreso, permanencia y calidad, donde no se evidencien barreras que impidan su integración (DEPARTAMENTO NACIONAL DE PLANEACIÓN, 2004).

En el año 2013, la ley estatutaria brinda elementos que permiten identificar las barreras que impiden gozar el ejercicio del derecho que tiene las personas con discapacidad, como barreras, estipula que pueden ser comunicativas, físicas o actitudinales; así mismo, habla del enfoque diferencial que permite adelantar acciones ajustadas a las necesidades propias de la población con el objetivo de garantizar sus derechos.

En el año 2017, el Ministerio de Educación Nacional, por medio del decreto 1421, reglamenta las competencias de los actores en la educación inclusiva y aporta elementos contundentes, para nortear el camino de la acción en la escuela por el derecho a la educación de personas con discapacidad (MEN, 2017). El decreto acoge claramente los principios para la actuación de la educación inclusiva, y los principios de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad. En relación a los primeros, se estipulan: la participación, la diversidad, la pertinencia, la equidad, la calidad y la interculturalidad; en relación, con los segundos están: la autonomía de cada ser para la toma de sus propias decisiones, la no discriminación, aceptación de la población con discapacidad y respeto por la diferencia de las personas, igualdad entre el hombre y la mujer, el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad, respeto por la dignidad, la libertad y la toma de decisiones. Cabe señalar que los principios expuestos no son negociables, además deben ser reconocidos, vivenciales y visibles, implementándose en la cultura escolar evidenciándose el ingreso, permanencia promoción y egreso en el sistema escolar (MEN, 2017).

El presente decreto brinda, de manera clara y específica, 11 conceptos que debe tener los actores del sistema educativo: accesibilidad, acceso a la educación para personas con discapacidad, acciones afirmativas, ajustes razonables, currículo flexible, diseño universal de aprendizaje, educación inclusiva, esquema de atención educativa, estudiante con discapacidad, permanencia educativa para personas con discapacidad y Plan Individual de Ajustes Razonables (MEN, 2017).

Los anteriores elementos manifiestan conceptos e información relevante que se debe tener cada docente, los mismos estudiantes, los directivos, los administrativos y padres de familia, con el objetivo de crear un espacio propicio, un ambiente adecuado donde se respete el derecho a la diversidad, donde el construir sea colectivo, por una educación inclusiva, por una escuela que fomente la igualdad de oportunidades y brinde las estrategias necesarias para que sus estudiantes con discapacidad gocen del pleno derecho de aprender, socializar, disfrutar y ser agente activo de su propio desarrollo y aporte de la sociedad.

Aunque no sea desconocida la normatividad en relación a la educación inclusiva, también es importante destacar que no se ha cumplido su propósito a cabalidad, en relación a ello, se reconoce que la matrícula de estudiantes con discapacidad actualmente ha aumentado, también se reconoce que muchos abandonan la escuela con el transcurrir de los años, especialmente cuando ingresan en secundaria, afirmación que se basa según el informe del Departamento Nacional de Estadística (DANE) durante el 2010, realiza un informe sobre el nivel educativo de personas con discapacidad en Colombia, incluyendo menores de tres años hasta estudios de postgrados, en total se registraron 857.132 personas, de ellas, se encontraron que 247.653 no culminaron la primaria, 120.829 culminaron la primaria, 131.975 se ubican dentro del nivel de secundaria incompleta y tan sólo 2.733 terminan sus estudios completos de secundaria. (DANE, 2010).

Los resultados de esta lectura, respecto a la influencia de los organismos internacionales por una educación inclusiva, y su despliegue en el plano nacional, permite evidenciar el origen de las diferentes políticas educativas que se generaron para establecer lo estipulado en las Convenciones y Declaraciones internacionales, es decir, permite visualizar el movimiento que ha tenido las políticas públicas educativas por que la educación sea un derecho para todos, independientemente de la diversidad de la población, que incluye las personas con discapacidad.

Este ejercicio permite evidenciar que Colombia tiene sus orígenes en relación a la inclusión de personas con discapacidad ya hace más de dos décadas, impulsando en este tiempo decretos y normatividades, aunque la falta de claridad, muchas veces, hace que sean vulnerados, teniendo como repercusión la falta de oportunidades y de igualdad en el derecho a la educación a las poblaciones con discapacidad.

Cabe señalar, si bien es relevante reconocer el trabajo realizado por las organizaciones internacionales, también es oportuno mencionar la responsabilidad que tienen los países frente a la elaboración de las normatividades cuyo pilar debe ser responder a las necesidades propias de su población, valorando su singularidad y diversidad respetando sus derechos.

En cuanto a las reformas y leyes desplegadas, se reconoce que el trabajo por el reconocimiento, el respeto y la igualdad de condiciones, va caminando poco a poco, con resultados positivos en algunas instituciones. Sin embargo, es importante resaltar lo que expresan Muriel y Galeano (2015) frente a la importancia de los recursos, las herramientas en la educación inclusiva para su implementación, ya que, por falta de ello, diversas instituciones continúan con el rechazo hacia la población con discapacidad.

En relación con la parte normativa, uno de los documentos más contundentes en educación inclusiva ha sido el del decreto 1421 del año 2017, considero que el documento brinda unas bases sólidas para que el derecho a la educación no sea vulnerado por ninguna circunstancia, y cada vez sean menos las personas con discapacidad que estén aisladas del sistema educativo, siendo la escuela el espacio propicio para el desarrollo integral de esta población. Allí se especifican conceptos, acciones y rutas por diferentes actores, familias, escuela y Estado. Aunque es un documento que direcciona bastante, hay elementos que no se definen claramente, pero que sólo a través de la práctica de este decreto, se empezarán a tejer las maneras, los caminos, las acciones que permitan a la escuela, instaurar la inclusión, y el resultado será la eliminación de barreras de aprendizaje y discriminación frente al acceso, y permanencia de la población con discapacidad.

Sin embargo, a pesar de las reformas y leyes desplegadas, se considera que el trabajo por el reconocimiento, el respeto y la igualdad de condiciones, aún es un camino en construcción, evidenciándose algunas experiencias con mayor proyección, pero que aún siguen en la búsqueda de garantizar el derecho a la educación, un ejemplo es una Institución Educativa Distrital ubicada en la ciudad Bogotá, que lleva un fuerte trabajo de inclusión alrededor de 30 años, con diversas experiencias que les ha permitido, crecer, construir, aprender, replantear y vivir una cultura inclusiva, instaurada en el colegio alrededor de estos años y, todavía, permanecen en continuo crecimiento hacia el trabajo por la diversidad y la inclusión, porque reconocen que tienen un camino forjado, pero igualmente comprenden que es inacabado (PARDO, 2019).

Se reconoce que la trayectoria que se ha construido hacia la inclusión no ha sido fácil, ya que ha sido un recorrido con tropiezos, y que es sólo a partir del posicionamiento de la escuela, de los profesores de las vivencias y discusiones que se construyen diariamente, a través de las posibilidades que se le brinda a todos los estudiantes —el reconocimiento a sus necesidades, habilidades, gustos, ritmos de aprendizaje, la flexibilidad en el currículo, etc.— se cumplirá el derecho a la educación sin discriminación, eliminando todo tipo de barreras que impidan el ingreso, garantizando la permanencia, de los niños, niñas y jóvenes al sistema educativo, desplegando diferentes herramientas para su pleno desarrollo a lo largo de la etapa escolar, para que con plenitud y con independencia continúen su ciclo de vida, siendo agentes activos de su mismo proceso (PARDO, 2019).

Por último, es una realidad la falta de responsabilidad desde diferentes instancias, incluyendo el mismo Estado —ejemplo de ello, el bajo presupuesto designado al sector educativo, las condiciones de pobreza en las se encuentran diversas poblaciones, etc.— frente al cumplimiento de las normatividades que propende una Colombia más inclusiva; es por ello, que se hace relevante al interior de la escuela generar espacios de discusión de los docentes, profesionales de la educación, de la comunidad educativa, sistematizar sus experiencias, realizar propuestas, tener una mirada crítica y activa, exponer su posicionamiento frente a lo que se exige y lo que se brinda, para que sean escuchadas sus voces, como sus vivencias, permitiendo trascender fronteras, construyendo caminos y mayores posibilidades hacia el cumplimiento del derecho de la educación sin ningún tipo de discriminación.

Referencias

- Departamento Administrativo Nacional de Estadística. (2010). *Dirección de Censos y Demografía*. Disponible en: https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/discapacidad/Total_nacional.xls
- Departamento Nacional de Planeación. (2004). *Política Pública Nacional de Discapacidad*. Bogotá: Departamento Nacional de Planeación. Recuperado de: [file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/05_conpes_80_politiicaDis cap2004%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Administrativo/Downloads/05_conpes_80_politiicaDis cap2004%20(1).pdf).
- Melero, M. (2004). *Hacia la construcción de una escuela sin exclusiones*. Málaga. Ediciones Aljibe.

- Ministerio de Educación Nacional. (1994). *Ley 115 General de Educación*. Bogotá: Ministerio de educación Nacional. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Decreto 2082*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-103323_archivo_pdf.pdf.
- Comisión Colombiana de Juristas. (2004). *El disfrute del derecho a la educación en Colombia Informe alterno presentado a la Relatora Especial de Naciones Unidas sobre el derecho a la educación*. Recuperado de: https://www.coljuristas.org/documentos/libros_e_informes/el_disfrute_del_derecho_a_la_educacion.pdf
- Congreso de La República de Colombia. (2002). *Ley 762 por la cual se aprueba la Convención interamericana para la eliminación de todas las formas de discriminación contra las personas con discapacidad*. Bogotá: Diario Oficial 44.889 Tomado de: <https://www.minsalud.gov.co>.
- Cornejo, V. (2017) *Respuesta educativa en la atención a la diversidad desde la perspectiva de profesionales de apoyo*. Recuperado de: <http://www.scielo.org.co/pdf/rcde/n73/0120-3916-rcde-73-00077.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2003). *Resolución 2565*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85960_archivo_pdf.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (2009). *Decreto 366*. Bogotá.: Ministerio de Educación Nacional. Recuperado de: https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-182816_archivo_pdf_decreto_366_febrero_9_2009.pdf.
- Ministerio de Educación Nacional. (s.f). Recuperado de: Ministerio de Educación Nacional. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-79361.html>
- Ministerio de Educación Nacional. (2009) Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-182816.html>
- Pardo, Y. (2019). *El Docente de aula regular frente a la educación inclusiva con estudiantes con discapacidad*. Trabajo en construcción.
- Pérez, N. (1998). *La capacidad de ser sujeto. Más allá de las técnicas en Educación especial*. Barcelona. Alertes.
- Pérez, A. y Gimeno, J. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata.

- Saénz, L. (2012). *Derecho a la educación inclusiva en el marco de las políticas públicas*. Revista de derecho principia IURIS.
- Secretaría Jurídica Nacional de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2005). Decreto 3973. Recuperado de <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=19122#0>
- Soto, N. 2017. La atención educativa de niños, niñas y jóvenes considerados con necesidades educativas especiales: una mirada desde la integración y desde la inclusión.
- Muriel, D y Galeano, Jorge. (2015) *¿Hay inclusión educativa en Colombia? primera parte: niños y niñas con discapacidad cognitiva?* Recuperado de: <https://www.hechoenali.com/portal/index.php/actualidad/6492-hay-inclusion-educativa-en-colombia-primera-parte>
- Tomasevsky, K. (2004). *Los derechos económicos, sociales y culturales: el derecho a la educación en Colombia*. Bogotá: Edición Plataforma colombiana de derechos humanos, democracia y desarrollo.
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de Acción sobre necesidades educativas especiales*. Salamanca: Recuperado de: www.educacionespecial.sep.gob.mx.
- Unesco. (2014). *Informe anual OREALC/UNESCO*. Santiago. Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/FIELD/Santiago/pdf/reporteanualfinal.pdf>
- Unicef. (2013) *Estado Mundial de la Infancia (2013): Niños y Niñas con discapacidad*. Recuperado de: <https://www.unicef.org/spanish/sowc2013/>.
- Yarza, A. (2010). *Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del siglo XIX a mediados del siglo XX*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 22.

Yudi Esmeralda Pardo Murcia

Psicóloga de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia UNAD, Bogotá – Colombia, con Magíster en Neuropsicología y Educación de la Universidad-Internacional de la Rioja, Logroño – España y Doctorado en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – Brasil (en curso). Su interés de investigación gira en torno a la inclusión en el campo educativo. pardoyudi@gmail.com

El psicoanálisis y la educación de niños y niñas con discapacidad cognitiva*

Psicanálise e educação de meninos e meninas com deficiência cognitiva

Psychoanalysis and education of children with cognitive disabilities

*Gloria Constanza Aguirre Pinzón***

Rectora Institución Educativa Inclusiva Técnico

San Martín de Tours. Sogamoso. Boyacá.

Doctora en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais - Brasil

gloriaaguirrepinzon@hotmail.com

* Texto escrito en bases a la tesis doctoral “EL PSICANÁLISIS Y LA EDUCACIÓN: Estudio de casos de estudiantes nominados con limitación cognitiva”; Orientadora Profa. Dra. ANA LYDIA BEZERRA SANTIAGO; *Doutorado Latino-americano em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG*; Abril de 2013 a abril de 2017. Agradezco a la UFMG, a mi orientadora, a mi familia por su apoyo, a Dios la oportunidad de navegar en el conocimiento sobre educación y psicoanálisis.



<https://pixabay.com/es/>

Resumen: En este artículo, se busca compartir reflexiones sobre aportes del psicoanálisis a la educación inclusiva. El desinterés por aprender denuncia cierto mal-estar vivido por los niños en la escuela. Con base en la Teoría de Lacan sobre el supuesto de: lo real, imaginario, simbólico y síntoma, partiendo de entrevistas clínicas de orientación psicoanalítica, la clínica individualizada de escucha al niño, se investiga el sentido de lo que él habla, expresión del malestar que brota de su inconsciente. El acto de aprender supone que haya otro que enseña, quien con amor media y genera transferencia del saber entre profesor y estudiante, en este contexto de intersubjetividades, se considera relevante respetar la historia personal del niño, ofertando la palabra con base en conversaciones psicoanalíticas.

Palabras clave: Educación inclusiva. Discapacidad cognitiva. Fracaso escolar. Conversación psicoanalítica.

Resumo: Neste artigo, pretende-se compartilhar reflexões sobre as contribuições da psicanálise para a educação inclusiva. A falta de interesse em aprender denuncia um certo desconforto vivido pelas crianças na escola. Com base na Teoria de Lacan, no pressuposto de: o real, o imaginário, o simbólico e o sintoma, baseado em entrevistas clínicas de orientação psicanalítica: a clínica individualizada ouve a criança, procura encontrar significado no que fala, expressão do desconforto que brota do seu inconsciente. O ato de aprender implica que existe outro que ensina, quem com amor media e gera transferência de conhecimento entre professor e aluno, nesse contexto de intersubjetividades, considera-se relevante respeitar a história pessoal da criança, oferecendo palavras baseadas em conversas psicanalíticas.

Palavras-chave: Educação inclusiva, Deficiência cognitiva, Fracasso escolar, Conversa psicanalítica.

Summary: In this article I intend to share reflections on the contributions of psychoanalysis to inclusive education. The lack of interest in learning denounces a certain evil-being lived by children in school. Based on the Lacan Theory on the assumption of: the real, imaginary, symbolic and symptom, based on clinical interviews of psychoanalytic orientation, the individualized

clinic of listening to the child, seeks to find meaning of what he speaks, expression of the discomfort that It springs from your unconscious. The act of learning means that there is another who teaches, who with average love and generates knowledge transfer between teacher and student, in this context of intersubjectivities I consider it relevant to respect the child's personal history, offering a word based on psychoanalytic conversations.

Key words: Inclusive education. Cognitive impairment. School failure
Psychoanalytic Conversation.

Introducción

Tanto en Brasil, como en Colombia y países de Latino América, la escuela afronta una crisis que se manifiesta en conflictos generados en torno a la inclusión educativa de estudiantes en condición de discapacidad. Nuestro interés en esta investigación radica en la inclusión de niños y niñas nominados como limitados cognitivos, en torno a quienes se percibe malestar en la escuela, malestar en el niño o niña y malestar en el maestro. El hecho de que estudiantes que después de 3 años de escolaridad, no aprendan a escribir y leer, desertando de su proceso educativo y siendo conducidos al fracaso escolar, por ejemplo. Este fenómeno educativo puede ser abordado desde diferentes áreas: educativa, psicopedagógica, medicina, psicología, psicoanálisis y otras, que buscan respuestas a tantos interrogantes.

Esta investigación apuntó a la lectura que pretende el Psicoanálisis sobre el fracaso escolar desde la noción de síntoma, es decir, cuando el fracaso escolar, como objeto planteado, representa un claro mensaje del malestar en la escuela y malestar en el sujeto. El trabajo se desarrolló en 3 escuelas colombianas, con apoyo del conocimiento y experiencia adquiridos en Brasil, a través de las investigaciones hechas en la UFMG, en el programa de doctorado en Educación, línea de investigación: psicoanálisis y educación.

La investigación se fundamenta en la clínica psicoanalítica frente al síntoma, desde su dimensión simbólica, cuando hay un mal estar que conocen los maestros, los padres, los alumnos, y hay un problema relacionado con el fracaso escolar de los estudiantes, aunque se percibe en el entorno escolar, este manifiesta algo del sujeto como resultado de un conflicto del inconsciente, frente al deseo reprimido por aprender y que se manifiesta en el mensaje que el sujeto da del otro.

Al parecer, lo ideal es lo planteado en las políticas públicas, pero si en la escuela los niños no aprenden, deberíamos preguntarnos: ¿dentro de lo que se busca al diseñar estas políticas públicas, está también la búsqueda de lo que es mejor para el niño o niña? ¿estará la necesidad de involucrarlos como actores principales del proceso de inclusión en esas políticas?

La hipótesis que norteó el trabajo de investigación es: ¿será posible que a partir de la investigación realizada junto a los estudiantes nominados como limitados cognitivos, se pueda levantar datos sobre procesos de educación, vivencias, episodios en la escuela que puedan contribuir para disipar el malestar del alumno, y facilitar el proceso de inclusión?

El trabajo de investigación se fundamentó en bases epistemológicas del conocimiento, con enfoque de Lacan sobre el psicoanálisis y la política, conceptos como: el inconsciente, la subjetividad, lo singular, el sujeto, el fenómeno de la transferencia, el lazo social, el amor, el deseo, la inhibición, el síntoma y el deseo del saber. Esas bases permitieron la construcción de ciencia y conocimiento, estableciendo un enlace entre la educación y el psicoanálisis. El trabajo de campo se basó en la experiencia del núcleo interdisciplinar de investigación en psicoanálisis y educación (NIPSE), coordinado por la Dra. Ana Lydia Santiago desde la UFMG.

Desde el psicoanálisis, el alumno es un sujeto con la capacidad de incluirse como tal, en lo que concierne a su particularidad en relación a sus deseos, sus demandas, sus opciones, su historia de vida dentro del contexto social, en donde se tiene en cuenta lo particular de cada quien y la singularidad que fortalece y promueve la diferencia de cada uno en relación a los otros, por lo cual, es en la diversidad de la escuela en donde el estudiante manifiesta su subjetividad en relación al otro, es donde cada niño logra ser desde lo que vive, construye y habla.

El psicoanálisis apuesta en la palabra, vehículo del saber del inconsciente para que los niños, niñas y jóvenes, incluidos en un proyecto educativo, se puedan convertir en sujetos de su experiencia escolar. Eso es posible, en la medida en que cada uno de ellos establezca una relación con el mundo y el saber, con su propio lenguaje y cuerpo. Sin embargo, la imposición de normas y la falta de deseos de aprender detienen los avances en sus procesos, emergiendo el fracaso escolar.

En la modernidad, los fracasos escolares se ven desde el objeto del conocimiento, estigmatizando a los limitados cognitivos a través de un diagnóstico que plantea una patología, una disfunción, un déficit, que sirve en la escuela como argumento para retirar al individuo diferente del grupo de educación formal, clasificándolos en educables o no educables, llegando a segregarlos o excluirlos.

No hay enseñanza sin profesor, un profesor puede ser oído cuando para su alumno tiene una importancia especial, cuando media el amor entre profesor y alumno. En la perspectiva psicoanalítica, el aprendizaje no está enfocado en los contenidos, pero sí en el campo relacional que se establece entre el profesor y el alumno, esto puede favorecer la condición o no para el aprendizaje, independiente de los contenidos. El profesor puede tornarse la figura a quien el alumno direcciona sus intereses porque es objeto de transferencia.

Según el psicoanálisis, desde la perspectiva de Lacan, esa mutua relación es denominada lazo social y es algo tejido por el lenguaje, es una forma elemental del significante, afirmado con base en la identificación simbólica y que justifica el agrupamiento humano a medida que sustenta el ideal del “yo”.

¿Cómo lograr que el niño se apropie del lenguaje y se transforme en sujeto? Es el proceso de investigación–intervención, a través de la conversación, con el uso de la palabra, que lo convierte en sujeto del saber. En la investigación cualitativa realizada, se promovieron conversaciones con: rectores, coordinadores, docentes, madres de familia y estudiantes. Todos los intervenidos hablaron libremente de los problemas vividos con relación al fracaso del alumno, y sobre lo vivido en la escuela, en la familia y en su entorno. Al entrevistar a los niños y niñas con entrevistas de libre asociación, hablan de lo que viven a diario en el aula, en la escuela, en la casa, en su entorno, con base en la experiencia y método sugerido por la doctora Ana Lydia Santiago investigadora de la UFMG.

Se entrevistaron 2 estudiantes en cada uno de los 3 colegios abordados, seleccionados por la Secretaria de Educación: Colegio Sugamuxi, Colegio INSEANDES, Colegio Técnico San Martín de Tours, ubicados en el Municipio de Sogamoso, región central de Colombia. Cada niño entrevistado conformó un estudio de caso; se diseñaron categorías teóricas orientadoras del trabajo investigativo, categorías previas que resultaron de la información recolectada a través del diagnóstico pedagógico y clínico de cada niño, de la información de la carpeta documental de matrícula, del observador del alumno, de los certificados de calificaciones de años anteriores, del diagnóstico médico y del resumen de historia clínica; se analizó cada caso, haciendo énfasis en la subjetividad de los niños, en lo particular de cada uno, pues cada caso es diferente. A su vez, se trianguló la información con base en la teoría fundamentada que permite plantear las categorías emergentes. El análisis de los casos permitió establecer conclusiones relacionadas con: la educación, la

escuela, la inclusión del alumno con limitación cognitiva, la política pública sobre educación inclusiva, la investigación-intervención al interior de la escuela, las oportunidades y propuestas para maestros y alumnos a través del Psicoanálisis.

Concepto eje	Dimensión teórica	Definición
Subjetividad del alumno, palabra y deseo del saber.	Lo que dice el alumno.	El psicoanálisis invita a considerar la dimensión del sujeto del inconsciente en manifestaciones sintomáticas que afectan el cuerpo, produciendo pérdida de interés por aprender, disminuyendo el deseo en relación al saber y al conocimiento.
Lazo social – palabra y deseo del conocimiento.	Lo que la escuela sabe del alumno.	Se establece cuando hay transferencia del saber entre el maestro y el alumno, al usar el lenguaje, el sujeto usa una cadena de significantes que dan un significado a lo que se habla, conformándose la estructura del discurso, que establece relaciones duraderas, lazos fuertes que van más allá del lenguaje y se relacionan con la manifestación del amor por enseñar y del amor con que se aprende.

Cuadro 1. Categorías teóricas orientadoras de la investigación

Fuente: Elaboración de la autora, 2014.

Estudio del caso de Martín David: “Quiero ser alguien”

Martín David pertenece a una institución que funciona con un proyecto de educación inclusiva hace aproximadamente 11 años. Martín es un estudiante que ingresó a la institución a segundo grado de educación primaria. Es reconocido y querido por toda la comunidad por su nobleza y buen trato con los otros niños. El niño trabaja desde muy pequeño en la venta de frutas apoyando económicamente a la familia.

Lo que dice el alumno

El estudiante cursa grado 7.0 de básica secundaria, tiene 14 años y manifiesta:

“[...] yo no sé nada: escribir y leer... porque no me he puesto las pilas bien, la esposa de mi tío me está poniendo a leer, y porque casi no vengo a las

citas que la profesora Yoli me dice, mi abuelito siempre me deja un periódico encima de la mesa. Mi papá, él me pone a leer con él, él me enseña a leer paso a paso. Mi mamá me dice que si yo no aprendo a leer y a escribir, me tocará hacerme cargo de mi hermana. Vivo con mi mamá, mi abuelita, mi abuelito, mi tío y mi tía”. (informe verbal)”¹

Se realiza un diagnóstico pedagógico, se le explica al estudiante qué ejercicios debe hacer con un juego de abecedario, de diferentes colores, para identificar las vocales y las consonantes. Se le orienta para que escriba palabras con las fichas del abecedario y que lea las palabras que forma. Analizando los ejercicios realizados por el niño, se encuentra que presenta dificultades en el manejo de los sinfonos, que son grupos consonánticos dentro de la misma sílaba, por ejemplo, dos consonantes seguidas: “tr”, “fl”, “pr”, “pl”, “tr”, “dr”, “br”, “bl”, en palabras como pronto, planta etc. Igualmente, tiene dificultades en combinaciones que, en español, se denominan dígrafos y son cinco “ch”, “ll”, “gu”, “qu”, “rr”, o cuando cambia la “v” por “b”, la “g” por “j”; también se equivoca en las combinaciones “bl” y “br”, por ejemplo, al intentar escribir “blanco” el niño escribe “branco”; él omite grafemas, por ejemplo, al dictarle “trampa”, escribe “tampa”.

El estudiante es remitido a terapia del lenguaje con una copia del diagnóstico y especificando la necesidad expresada para requerir apoyo.

La explicación del fracaso escolar por la maestra

La docente directora de curso manifiesta sobre el alumno:

“Él ha adquirido habilidad para codificar símbolos, pero el estudiante no puede decodificar los símbolos para convertirlos en respuesta, tiene dificultad semántica, comprende lo textual, es un poco retraído con relación a los demás, es juguetón, es funcional en el aula, saluda, se ubica en su lugar como un estudiante normal, es funcional, buscando información en el computador, él transcribe y logra captar información muy textual específica, él trabaja, es un chico aceptado, querido por sus compañeros, decente y noble” (información verbal)².

En cuanto a las explicaciones dadas por la maestra referentes a los procesos de aprendizaje, tenemos:

1 Entrevista a estudiante. Colegio San Martín de Tours. 31 de mar. de 2014.

2 Entrevista con la directora de curso. Colegio Técnico San Martín de Tours. Ago. 20 de 2014

“Da respuestas textuales, no puede dar respuestas de tipo diferencial o argumental, el problema es de pura comprensión, de pasar el significado a que trascienda en otros textos, en otra semántica, no argumenta respuestas, se evidencia que tiene problemas de dicción”. (información verbal).³

En lo que respecta a la explicación sobre el desempeño social del niño, la docente manifiesta que el niño es muy decente y se adapta fácilmente en el aula de clase, los compañeros tratan de ayudarlo, sobre todo las chicas, no llega a refuerzos porque ayuda a la abuelita o a la mamá a vender frutas.

Estrategias pedagógicas en la escuela

Los docentes, en general, manifiestan que Martín José no sabe leer ni escribir, pero responde evaluaciones de forma oral, inclusive, la maestra de matemáticas dice que el estudiante “es lento igual a la mamá”.

El equipo de profesionales dice, con respecto a los problemas de aprendizaje enfocados a la lectoescritura, que los maestros no apoyan al estudiante y que no le ponen atención frente a lo que él no entiende.

Los compañeros de aula saben que Martín José no sabe leer ni escribir, sencillamente, dicen que copia del tablero cuando el profesor escribe, y si el docente no escribe, algún compañero le ayuda a copiar en el cuaderno. Para algunos profesores, es muy importante que todos los alumnos tengan el cuaderno al día, a lo que asignan una calificación en cada periodo, sin interesar si ellos entienden las anotaciones realizadas o si avanzan en sus procesos de aprendizaje.

Su edad de 14 años y su promoción a grado séptimo llaman la atención dentro del estudio, ya que los otros casos son de estudiantes de educación primaria, el estudiante ha tenido apoyo profesional interdisciplinar, pero, sin embargo, no ha logrado superar las dificultades que tiene para avanzar en los procesos de lectura y escritura.

La profesora al referirse al estudiante manifiesta:

“En el caso de él, fue solicitada certificación de si es cognitivo, pero no sé si la tiene, se programan refuerzos en la tarde, pero él no va, ha sido promovido

3 Entrevista a la docente de la Institución educativa técnico San Martín de Tours. 19 de agosto de 2014.

por la comisión, no llega a refuerzos porque acompaña a la abuelita o a la mamá a vender frutas”. (información verbal)⁴.

La maestra justifica nuevamente como el alumno tiene la responsabilidad de su déficit, ya que no cumple con el proceso de apoyo programado para su bienestar y avance. No muestra mayor interés por su alumno; desde el punto de vista de que ella tiene acceso directo a la carpeta del alumno y aún no sabe que el niño tiene una historia clínica en el Colegio.

Lo que dicen los responsables

El estudiante tiene una historia clínica desde el año 2007, fecha en la que ingresó a la institución al grado segundo de primaria. Según el protocolo de ingreso, el niño tiene como motivo del mismo la inestabilidad familiar y los bajos recursos económicos.

La valoración inicial de trabajo social manifiesta que el niño tiene conflictos con la mamá porque es muy activo y se le dificulta cumplir las normas, el niño no tiene contacto emocional con el padre, ya que él se limita a brindar un apoyo económico y no ve al niño. La mamá no tiene ingresos económicos, el niño es hijo único, la madre es conflictiva y no acepta la red de apoyo familiar. La señora vivía en una pieza en arriendo con su hijo y en la evolución se nota como tuvo que regresar a vivir con sus padres porque su inestabilidad económica no le permitió vivir independiente.

En cuanto a la valoración de psicología, se registra que el niño presenta procesos cognitivos limitados, dificultad en el análisis y procesos deductivos, bajos niveles de concentración, atención y retención de información, se destaca su evolución en los niveles de socialización, habilidades sociales e interacción con el entorno, en lenguaje presenta dificultad en la articulación y presenta campo semántico limitado, aspecto pragmático no acorde a la edad cronológica, la red de apoyo familiar es buena, especialmente, porque la mamá asume el cuidado del niño que no tiene contacto con el padre.

Desde terapia ocupacional, su diagnóstico dice que el niño posee capacidad para integrar el aprendizaje, inquietud motriz, comunicación funcional, desarrollo adaptativo funcional y competente. Joven con limitación cognitiva, con déficit en sus procesos de atención, concentración, posee habilidades en el área volitiva, facilitando su trabajo.

4 Entrevista docente Colegio Técnico San Martín de Tours. Agosto, 19 de 2014.

En su carpeta de matrícula, Martín José tiene una serie de documentos que testifican la responsabilidad tanto de la madre como de la institución, en el sentido de acudir al servicio de salud para las valoraciones médicas, odontológicas, nutricionales, psicología. Sin embargo, su inasistencia a la programación de terapias, principalmente porque el estudiante debe desplazarse a trabajar vendiendo frutas, ha hecho, seguramente, que no se obtengan los resultados pensados en los planes de intervención y rehabilitación. Además, la mamá no cumplió con llevar al niño a valoración de neurología.

El diagnóstico de fonoaudiología plantea que el niño tiene dificultades de comunicación oral, tornado por la presencia de procesos fonológicos lo que hace su habla ininteligible.

La docente de apoyo, en su valoración, dice que es un estudiante sociable, buena presentación personal, no posee aprestamiento en matemáticas, lectura y escritura. Su motricidad fina y gruesa no son adecuadas para su edad cronológica.

Se aplicó la prueba de cociente intelectual por el procedimiento de la prueba WISC-R escala Wechsler, en donde la psicóloga diagnóstica que el niño tiene un desempeño bajo, ubicándolo en retardo mental leve. Se evidencian deficiencias de tipo cognitivo y motivacional, sugiere que continúe en la escuela y que tenga trabajo personalizado con el fin de fortalecer habilidades que puedan facilitar su proceso de maduración intelectual.

En su archivo, se encuentran informes de evolución del niño, dados por el equipo interdisciplinar, año tras año, pero a pesar de que ha sido atendido ininterrumpidamente, el estudiante matriculado en grado séptimo aún no sabe leer ni escribir, nos preguntamos: ¿qué sucede con este niño?

Entrevista e intervención

Dar oportunidad a Martín David para que expresara todo aquello que va mal en él como estudiante permitió que el niño lograra avances antes nunca imaginados, a los pocos días de su conversación, el estudiante se notaba motivado por asistir a la escuela y a sus proceso de intervención con fonoaudiología. La maestra de matemáticas manifestó que el niño ahora era el mejor en su aula, y la maestra de habilidades comunicativas informó que Martín estaba comenzando a leer y escribir, frente a lo cual no entendían que pasaba.

Cada caso fue analizado con base en las categorías anteriores, concluyendo entre otros aspectos, los siguientes: teniendo a la vista como los niños son tildados como responsables del problema del fracaso escolar por algunos maestros, se propone hacer una oferta de palabra para los educadores que tienen niños con limitación cognitiva en sus aulas, por medio de la metodología de la conversación, destacando lo que sobresale como elemento insoportable, introduciendo una manera de investigación e intervención, de forma que, de vez en cuando, se planteen referentes teóricos del psicoanálisis que permitan al maestro reflexionar sobre la realidad en la escuela en lo referente a la inclusión y al fracaso escolar. Hay que partir del entendimiento de que los procesos de enseñanza-aprendizaje avanzan en la medida en que exista transmisión del saber fundado en el respeto y en el amor por el otro.

Es posible pensar que esta investigación motiva a la reflexión de cómo educar en la inclusión a niños con discapacidad y, específicamente, con limitación cognitiva, tal que promueva la conversación, la escucha del sufrimiento del otro, de lo que causa el mal-estar en la escuela. La lectura de la palabra del otro, generando debate y dando participación activa a todos los estudiantes, respetando sus diferencias.

Reconocer la diferencia, respetarla, aceptarla, hacer acuerdos permanentes, puede ser un punto de partida para cambiar el paradigma de que existe desigualdad de capacidades intelectuales y de que la inteligencia es medible e innata.

La investigación puede ser un insumo junto con muchas otras desarrolladas desde la facultad de Posgrado en Educación en la Línea de Psicoanálisis de la UFMG, para plantear otros problemas que viven los niños en las escuelas Colombianas, escuelas de Brasil y de América Latina, desarrollando nuevas investigaciones en torno a la metodología de la conversación desde el Psicoanálisis.

La escuela no sabe lidiar con lo particular del estudiante, en este caso de estudio, la limitación cognitiva. Esta es la conclusión más relevante del análisis realizado con las personas escuchadas, constituyéndose en casos enigmáticos para los educadores, debido al impedimento de los sujetos para incluir su particularidad en los procesos de aprendizaje, en donde sobresalen por el fracaso, sufrimiento y deserción educativa y social.

Referencias

- ARENDRT, Hannah. *La condición humana*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S.A., pp. 35-106. 2005.
- BIANCHI, Carla et al. *O estado de arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.1, pp. 51-72, jan./abr.2004
- FREUD, Sigmund. *Obras completas*. Tomo III. Editorial el Ateneo. Buenos Aires, pp. 3017- 306 y 2833- 2883, jun. 2011.
- SANTIAGO, Ana Lydia. *A Inibição intelectual na psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, pp. 9-229. 2005.
- LACADÉE, Philippe; MOIER, Françoise (org). *Le pari de la conversatio*. Da norma da conversação ao detalhe da conversação, Tradução Ana Lydia Santiago e Renata Nunes Vasconcelos. Buenos Aires, pp. 1-11, 2008.
- SANTIAGO, Ana Lydia; NAPARTEK, Fabián, *Sintoma e semblantes na vida e na análise: O sintoma natural (ou natureza do sintoma)*. Revista Latusa. Laço social e discurso: o pai como semblante. O sintoma natural (ou natureza do sintoma). Rio de Janeiro, v.1, n. 14, pp. 119-153. 2009.
- SANTIAGO, Ana Lydia, *Da norma da conversação ao detalhe da conversação*. In: JORNADA DO CIEN. Buenos Aires, pp. 1-11, 2008.
- SANTIAGO, Ana Lydia, *O mal-estar na educação e a conversação como metodologia de pesquisa-intervenção em psicanálise e educação*. In: Castro, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (Org.). Pesquisa-intervenção na infância e juventude. Rio de Janeiro: Trarepa/Faperj, 2008, pp. 113-131.
- SANTIAGO, Ana Lydia; FREITAS CAMPOS, Regina de, *Educação de crianças e jovens na contemporaneidade. Pesquisas sobre sintomas na escola e subjetividade*. Coleção Encontros anuais Helena Antipoff. Editora PucMinas, Belo Horizonte, pp. 93-113. 129-141. 2011.
- STRAUSS Anselm, CORBIN Juliet, *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín. Primera edición en Español. Universidad de Antioquia. 2002.
- VIEIRA, RITA DE CÁSSIA; ASSIS, RAQUEL MARTINS DE; CAMPOS, REGINA HELENA DE FREITAS. *Aprender e conhecer o outro: pensando*

o ensino de psicologia para educadores. *Psicologia & Sociedade* (Online), v. 25, pp. 399-409, 2013. Disponible en: www.scielo.br/pdf/psoc/v25n2/17.pdf, acceso. Septiembre, 9. 2013.

Gloria Aguirre

Magister en educación, Doctora en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais. Experiencia en el área de educación con énfasis en administración educacional. gloriaaguirrepinzon@hotmail.com

Un dialogo entre la violencia al interior de las escuelas de Brasil y Colombia

A dialogue between violence in schools in Brazil and Colombia

Um diálogo entre a violência no interior das escolas do Brasil e da Colômbia*

Fabrine Leonard Silva
Centro Pedagógico – Universidade Federal de Minas Gerais
fabrine@ufmg.br

Este texto é síntese da tese *Ato Infracionais e delitos cometidos em contextos escolares em Belo Horizonte e em Bogotá*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Doutorado Latino-americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais em abril de 2019. Orientação: Professor Dr. Luiz Alberto Oliveira Gonçalves.



<https://pixabay.com/es/>

Resumo: Esse capítulo objetiva compartilhar aprendizagens sobre a temática da violência escolar na Colômbia e no Brasil. Na Colômbia, nos debruçamos sobre os estudos, em especial os denominados “Estados da Arte”, e os organizamos em três tendências: uma que compreende a presença da violência no interior da escola como reflexo daquela violência experimentada fora da escola; a segunda, que entende a violência escolar como resultado dos arranjos internos à escola e a terceira vertente, mais recente, que aposta na convivência, na aprendizagem e no desenvolvimento das capacidades socioemocionais dos alunos. No Brasil, apresentamos o percurso acadêmico do tema nos últimos anos, apresentando o desdobramento mais recente, a saber: a judicialização da violência escolar, a trajetória dos adolescentes e quais são as instituições sociais que atuam e interpretam os atos infracionais praticados por eles nas escolas.

Palavras-chave: Violência escolar; Delito; Escola; Adolescente.

Resumen: Este capítulo tiene como objetivo compartir el aprendizaje sobre el tema de la violencia escolar en Colombia y Brasil. Con respecto a los estudios realizados en Colombia, analizamos los delitos cometidos por adolescentes dentro de las escuelas, especialmente los “Estados del Arte”. Tres fueron las tendencias: una que justifica la fuerte presencia de violencia dentro de la escuela como reflejo de esa violencia experimentada a nivel nacional; otra que entiende los crímenes que suceden en la escuela como resultado de los arreglos escolares internos, en función de sus relaciones de poder, los procesos de discriminación interna, el racismo y el sexismo institucional, etc., y la tercera, más reciente, que se centra en la convivencia, el aprendizaje y el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los estudiantes. Ya en Tierras de Cabral, nos detuvimos para presentar la trayectoria académica de este tema en los últimos años, desvelando el camino de las asignaturas e instituciones sociales que actúan e interpretan los delitos cometidos por adolescentes en las escuelas de Brasil.

Palabras clave: Violencia escolar; Marcha mala; Colegio; Adolescente.

Abstract: This chapter aims to share some learning about the school violence in Colombia and Brazil. With regard to the studies done in Columbus Lands, we look at the offenses committed by adolescents in schools, especially those “States of Art”; three were the trends. One that justifies the strong presence of violence in the school as a reflection of that violence experienced at national level. Another one that understands the crimes that happen in the school as being the result of the internal school arrangements, based on their power relations, the processes of internal discrimination, racism and institutional sexism, and so on. A third one, more recent strand, which focuses on coexistence, learning and the development of students’ socio-emotional skills. In Terras de Cabral we already stopped to present the academic trajectory of this theme in recent years unveiling the path of the subjects and social institutions that act and interpret the offenses committed by adolescents in schools. School violence in Columbus Lands. From the offenses within the schools to the invitation by the School Coexistence.

Keywords: school violence; wrongdoing; school; teenager.

A violência escolar em Terras de Colombo. Dos delitos no interior das escolas ao convite pela convivência escolar

O conflito e a violência são, reconhecidamente, temas de grande importância na Colômbia ao longo dos anos. Para melhor compreender suas características, a produção intelectual colombiana abordou a questão a partir de diferentes concepções teóricas e metodológicas com o intuito de melhor compreender o fenômeno e suas diferentes manifestações. Nesse sentido, os olhos de uma parcela dessa produção se voltou para a ocorrência dos atos violentos cometidos pelos adolescentes nos interiores das escolas.

Os estudos sobre a violência no meio escolar ganham relevância e estímulo no final de 1990. Primeiro, porque os conflitos que ocorrem dentro das escolas dão expressão a mais uma faceta em que a violência se manifesta na Colômbia. Segundo, porque a ocorrência dos atos violentos nas escolas dá visibilidade a novos atores que entram em cena (professores, alunos, pais e outros) ora atuando no papel de vítimas, ora no papel de agentes da violência.

A partir do importante trabalho de Fernando Múrcia (2004), podemos ver que as universidades e, especificamente, as faculdades de educação foram os espaços prioritários de investigação sobre a temática dos conflitos no interior das escolas colombianas. Desses estudos, os ensaios e artigos foram encaminhados para publicações internas, para revistas indexadas e estrangeiras.

Paralelo aos estudos e investigações realizadas no interior das faculdades de educação colombianas, uma entidade de caráter nacional, a FECODE (*Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación*¹), incentivou e debateu o tema da violência escolar entre o final dos anos de 1980 e final dos

1 Disponível em: <<https://www.fecode.edu.co/index.php/quienes-somos.html>>. Acesso em: 2 jan. 2019.

anos de 1990. A FECODE foi responsável pela publicação de inúmeros artigos², os quais discutiam os fenômenos agressivos que aconteciam no interior das instituições escolares³ (MÚRCIA, 2004).

Para Múrcia (2004), os temas do conflito e da violência escolar foram examinados sob duas perspectivas. Na primeira, congregam-se textos que se filiaram à ideia de que a violência que ocorria na escola seria “um reflexo fiel dessa manifestação homicida e criminosa que é vivida cotidianamente nas ruas e que opera, também, nas principais áreas da chamada sociedade colombiana”⁴ (MÚRCIA, 2004, p. 32). Por exemplo, Patarroyo e González (1998), na obra “*Con el arma en la lonchera*” (“Com a arma na lancheira”), associam a violência escolar ao mal-estar social que levava ao uso de armas na escola, à morte de professores por alunos e a uma série de outras atividades delitivas e criminais. Em suma, o trabalho desses autores traz exemplos que podem induzir o leitor a concluir que a violência escolar era um reflexo da violência que assolava a sociedade colombiana no final dos anos de 1990.

Já na segunda perspectiva, encontramos trabalhos que voltaram os olhos para dentro da própria instituição escolar, procurando reconhecer nela seus mecanismos internos que fomentam a violência.

No artigo de 1992, intitulado “*Violencia juvenil y Escuela*” (“Violência juvenil e Escola”), Federico García Posada (2019) discutia a função da escola a partir de um importante e necessário ajuste da ideia de violência que nutria a atmosfera colombiana no final dos anos da década de 1980, início dos anos da década de 1990. Para García Posada (2019, p. 40), o entendimento que se construiu sobre “violência” esteve associado à:

2 São eles: “*Los derechos humanos en la escuela: Infracción continuada*” (Martínez y Martínez, 1998), “*Ser maestro: una profesión peligrosa*” (BAYONA, 1987), “*Ser maestro: un peligro mortal*” (RESTREPO, 1991), “*La violencia ronda la escuela*” (VALDÉS, 1991), “*La escuela como agente socializador y la violencia*” (PELÁEZ, 1991) e “*Escuela y violencia, una reflexión sobre la cotidianidad escolar*” (VALLEJO, 1991). Esclarecemos que a dificuldade em acessar essa literatura dificultou identificar e detalhar o percurso metodológico utilizado pelos autores, na construção das investigações anteriormente citadas.

3 Podemos citar, por exemplo, aquelas ações exercidas pelos docentes em direção aos alunos que são caracterizadas como sendo de dominação.

4 Texto original: “[...] *un fiel reflejo de esa manifestación homicida y delinencial que cotidianamente se vivencia en las calles y que opera, también, en ámbitos mayores de la llamada sociedad colombiana*”.

[...] crueldade, ao desmembramento e, em geral, à desapiadada prática do tormento e assassinato. Escolher esse nome [violência] provavelmente teve sua utilidade: serviu para apontar a turbulência da guerra e o colapso da ordem, na tentativa de exorcizar esse período sangrento da história.⁵ (Tradução minha).

Para o autor, o impacto “dessa” forma de violência na vida das pessoas fez com que outras expressões de violência passassem, inadvertidamente, diante seus olhos; outras interações sociais, mesmo quando mediadas por ações “violentas”, não mais recebiam esse qualificativo. As pessoas tornaram-se imunes à violência, foram perdendo a sensibilidade a ela e, com isso, perderam também a capacidade de se protegerem dela. Nesse sentido, a escola pode se constituir grande influenciadora no processo de fortalecimento e integração social.

Para García Posada (2019), à escola sempre coube a função “de servir como uma espécie de precaução contra a violência”⁶. Se existe uma instituição que poderia e deveria, segundo o autor, contribuir para sensibilizar e despertar “uma nova geração”, quanto às outras formas de violência, e, assim, ajudá-la a se proteger delas, esse lugar seria a escola, com seus conhecimentos, rituais e rotinas. Caso contrário, “se as crianças e os jovens não reconhecerem as regras de coesão, vínculo ou integridade social, a escola terá fracassado, estrondosamente”⁷ (GARCÍA POSADA, 2019, p. 42).

A escola e sua relevância para a formação de crianças e jovens foi o tema abordado no texto “*Violencia y relación pedagógica*” (1993) (“Violência e relação pedagógica”) de Clara Inés Ríos Acevedo. Segundo a autora, a natureza “pulsional” estruturante do ser humano – sempre “*desejante*” – constitui o primeiro fator gerador de violência⁸. Experimentar esse mundo

5 Texto original: “[...] crueldad, al desmembramiento y en general a la despiadada práctica del tormento y el asesinato espantoso. Haber escogido ese nombre [violencia] probablemente tuvo su utilidad: sirvió para señalar los pavores de la guerra y de la rotura del orden, en un intento por exorcizar ese periodo sangriento de la historia.”

6 Texto original: “[...] de servir como una especie de precaución contra la violencia”.

7 Texto original: “[...] si los niños y los jóvenes, no logra reconocerlas reglas de la cohesión, del vínculo o de la integridad social, la escuela habrá fracasado estruendosamente”.

8 Lembra-nos a autora que: “la pulsión de muerte, contrario a lo que sucede en el acto creador, puede volcarse sobre el sujeto, e impulsarle a tomar la vía del goce, esto es, a obtener placer de su propio dolor, posicionamiento que en vez de generar momentos de felicidad que

passa por destruir para construir; então, a pulsão vital interna (de vida e de morte) é vigorosa e mobiliza-nos a viver. Necessitamos, contudo, também, aprender a conduzi-la da melhor maneira. É por isso que a agressividade⁹, em determinadas circunstâncias, transforma-se em violência.

Segundo Ríos Acevedo (2019), a pulsão agressiva dos indivíduos não se transforma em agressão quando, de um lado, o sujeito é dotado de uma instância psíquica que, na forma de sentimento de culpa, reprime seu desejo de destruir o outro, ou algum objeto, ou alguma coisa¹⁰. Outra circunstância que dificulta para que a agressividade se transforme em violência é a presença, no exterior, de legislações, instâncias, juízes e pessoas a quem recorrer para solicitar mediação em um conflito, ou a quem prestar justificativa por nossos atos, temendo receber punição. Há limites e cercas claramente definidos sobre como se deve agir socialmente, e, mais que isso, reconhece-se que há pessoas naquele grupo social que são investidas do papel de “representantes da lei”, que não só a memorizam como também, principalmente, agem socialmente conforme é esperado o rigor da lei.

Se, e quando essa ordem exterior é quebrada e a lei é violada, até mesmo pelos legisladores, ou se as garantias sociais começarem a ser utopias e a ganhar mais fortemente pela aplicação da justiça privada, vai-se construindo e legitimando o pensamento de que “não há lei”. Consequentemente, “os indivíduos, sem referência ao justo, ao honesto, ao legal, ao lícito encontram a terra largada para manifestar sua agressividade, cuja repressão interna encontrou alguma garantia de permanência na força da demanda externa”¹¹ (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 61).

trasciendan a lo social, generan desgaste subjetivo que puede llegar a expresarse en el suicidio como su forma máxima. Esto lo consigue el sujeto [...] reduciéndose él mismo a esa cosa que se trata como objeto, a ese esclavo que se transmite y se comparte” (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 60).

9 Ríos Acevedo (2019), a partir dos estudos de Freud, distinguiu a agressividade da agressão. A primeira vincula-se à palavra e à intenção. Já a segunda, a agressão, situa-se na ordem do ato, da ação, que gera violência.

10 Essa “instância psíquica”, Sigmund Freud a nomeou de “superego” (RÍOS ACEVEDO, 2019).

11 Texto original: “[...] los individuos, sin referentes frente a lo justo, lo honrado, lo legal, lo lícito, encuentran el terreno abonado para manifestar su agresividad cuya represión interna había encontrado cierta garantía de permanencia en la solidez de la exigencia exterior”.



<https://pixabay.com/es/>

É a partir desse contexto, que a autora acredita haver espaço para dialogar com a pedagogia, já que, para ela, esta “está relacionada com a formação do homem e com o processo pelo qual se pretende alcançar os ideais humanos envolvidos nos ideais da cultura”¹² (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 62). O trabalho do professor e a maneira dele de perceber o aluno e, a partir daí, relacionar-se com ele podem influenciar ou, então, interferir nos processos de autocontrole da agressividade do estudante.

Nessa direção, a autora entende que é grande a diferença entre “ser o professor de estudantes de um grupo e ser o professor de um grupo”¹³. No primeiro caso, pressupõe-se um professor que compreenda seus alunos como sendo um grupo de sujeitos “*desejantes*”, cada qual com seu próprio objeto e sua maneira particular de intencionar ilusoriamente como o alcançará. Situar-se como professor frente a um grupo de sujeitos implica, então, reconhecer

12 Texto original: “[...] se relaciona con la formación del hombre y con el proceso mediante el cual se pretenden alcanzarlos ideales humanos entroncados en los ideales de cultura”.

13 Texto original: “[...] ser el profesor de los estudiantes de un grupo e ser el profesor de un grupo”.

que cada um deles é um produto de sua história e que suas palavras e ações afetarão cada um de forma diferente.

Sobre a relevância do papel do professor como “representante da lei” para os alunos, a professora Ríos Acevedo (2019, p. 64) recorreu à observação de Freud, que diz: “A criança deve aprender o governo sobre a pulsão. É impossível dar-lhe a liberdade de seguir todos os seus impulsos sem qualquer limite. [...] a educação tem que inibir, coibir, sufocar”¹⁴. Com isso, convidou os professores colombianos, nos idos de 1993, a “decidirem quanto se pode proibir, em que épocas e com que médios”¹⁵. Melhor ainda, “trata-se ser capaz de manter em mente a constituição particular de cada aluno e dar-lhe um certo nível de afeto e permissividade e, ao mesmo tempo, de autoridade e repressão em seus impulsos”¹⁶ (RÍOS ACEVEDO, 2019, p. 64).

A segunda expressão “*ser el profesor del grupo*” traduz o sentido de grupo (de alunos) como sendo um amontoado uniforme e homogêneo. Na perspectiva freudiana de Ríos Acevedo (2019), “ser” um “professor” é impor as regras do jogo, e, ao fazê-lo, ele anula o outro e sua capacidade de decidir, criar e criticar. Nessa relação pedagógica, segundo Ríos Acevedo (2019), o professor não é a representação da lei, ele é a lei e, conseqüentemente, ele estabelece uma relação com um grupo que o obedece, sendo ele, o professor, quem comanda e toma para si todo o direito e responsabilidade de decidir pelo grupo. Ser a lei, então, é estabelecer uma relação na qual o professor é o único que tem a palavra, e o aluno é aquele que aceita e precisa ser comandado também.

Ríos Acevedo (2019) coloca para a escola e, especialmente para o professor, o exercício de ajudar os alunos a (auto) controlarem seus impulsos agressivos. Se, nesse processo, o professor vestir o manto da lei e desconsiderar o aluno como sujeito pensante, este transgredirá as leis (ou limites) impostas a ele. E o professor será responsabilizado, de alguma forma, pela não participação do aluno no processo.

14 Texto original: “[...] El niño debe aprender el gobierno sobre lo pulsional. Es imposible darle la libertad de seguir todos sus impulsos sin limitación alguna [...] la educación tiene que inibir, prohibir, sofocar”.

15 Texto original: “[...] decidir cuánto se puede prohibir, en qué épocas y con qué médios”.

16 Texto original: “[...] se trata de ser capaz de tener presente la constitución particular de cada estudiante y de brindarle cierto nivel de afecto y permisividad y al mismo tiempo de autoridad y represión sobre sus impulsos”.

Por outro lado, segundo Ríos Acevedo (2019), quando o professor assume o poder que lhe é investido, de “representante da lei” e de portador das normas sociais, ele, não somente, as cumpre e cumprirá cotidianamente, tornando-se um modelo a ser seguido, como também se transformará em um promotor que acusa e promove mediações diante da dificuldade de alguém que não sabe como se deve comportar.

De um jeito ou de outro, compete à escola, então, criar dispositivos que controlem os ímpetus de agressão dos alunos, bem como organizar ações que os ajudem a desenvolver o autocontrole.

Outro texto publicado na segunda metade do século XX, da socióloga Marina Camargo Abello, “*Violencia escolar y violencia social*” (1997) (“Violência escolar e violência social”), que, como Ríos Acevedo (2019), nos oferece, também, um “estado da arte” sobre a violência no contexto escolar, na Colômbia, contextualiza que a ideia que se fazia sobre a “violência” apoiava-se nas ocorrências vividas no país, a partir dos anos de 1950, no qual se assassinava e se morria por questões de ordem política e outras vinculadas ao narcotráfico, à guerrilha e aos paramilitares. Tal contexto contribuiu para que os colombianos aprendessem a conceituar a violência como sendo aquele ato de agressão física de uma pessoa contra a outra que, mais do que maltratá-la fisicamente, poderia lavá-la à morte. A referida autora alerta sobre os perigos de se considerar a violência nessa perspectiva reducionista, uma vez que dela “se excluem os outros tipos de agressão de ordem mais psicológica e simbólica, que minam uma determinada ordem social, as relações sociais e o desenvolvimento individual e social das pessoas”¹⁷ (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 3).

A autora lamenta a gravidade da violência que ainda fazia parte do contexto colombiano. Porém, era necessário reconhecer que, no interior das instituições escolares, sucediam fenômenos de violência tal como se “caracterizam para a sociedade como um todo (mortes, ameaças, extorsão)”¹⁸. Além desses, aconteciam ocorrências violentas nos colégios, tais como:

17 Texto original: “[...] se excluyen otros tipos de agresión de orden más psicológico y simbólico que van minando un orden social determinado, las relaciones sociales y el desarrollo individual y social de las personas”.

18 Texto original: “[...] caracterizan para la sociedad en su conjunto (muertes, amenazas, boleteo)”.

[...] condutas, relacionamentos e comportamentos de agressão que visam ferir ou prejudicar o outro, sob algum ponto de vista – físico, psicológico, moral – bem como situações em que se manifesta intolerância, discriminação, desconhecimento do outro, tudo relacionado à violência ou, pelo menos, como uma terra largada por conta dela¹⁹ (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 4, tradução minha).

Na tentativa de contribuir para a pesquisa e o fortalecimento da discussão acerca da violência no interior da escola, Camargo Abello (2019) constrói o conceito de “*semillas de violencia*” (sementes de violência). Conceito esse que, segundo a autora, passa pela compreensão de que, na escola, através das concepções, práticas e relacionamentos, são gerados espaços de intolerância, discriminação, exclusão e marginalização suscetíveis de ignorância e aniquilação do outro, dando origem a surtos (ou brotos) de violência ou de espaços propício a ela. A presença das “*semillas de violencia*” na escola sugere a possibilidade de que a escola contribua para a violência social, espalhando e lançando “*semillas de violencia*” por meio de suas práticas institucionais rotineiras²⁰.

As sementes da violência aparecem associadas à gestão institucional através de formas autoritárias de exercício de poder e autoridade, ao impedimento de oportunidades de participação, a concepções e práticas antidemocráticas, à ausência de valores cidadãos, como tolerância, respeito à diferença e à justiça, à ausência de diálogo e negociação como mecanismos de resolução de conflitos, à ignorância e ao desrespeito às regras de convivência, à disfuncionalidade dos mecanismos de justiça, às concepções dogmáticas de conhecimento e

19 Texto original: “[...] conductas, relaciones y comportamientos de agresión dirigidos a lastimar o dañar al otro, desde algún punto de vista – físico, psicológico, moral – así como situaciones donde se expresa intolerancia, discriminación, desconocimiento del otro, todo lo cual tiene que ver con la violencia o, por lo menos, con un terreno abonado para ella”.

20 De acordo com a autora, as semillas de la violencia escolar podem contribuir para quatro diferentes campos de violência social: (a) Violência econômica; (b) Violência política; (c) Violência no campo de uma ética para a convivência; (d) Violência do subdesenvolvimento. Em relação a cada um dos campos anteriores seguem as semillas de la violencia escolar: “(1) Violencia económica y semillas de inequidad, marginación y exclusión; (2) Violencia política y semillas de intolerancia, injusticia y anti-democracia; 2.1.1. Del maestro hacia el alumno; 2.1.2. Del alumno hacia la autoridad del maestro; 2.1.3. De los alumnos entre sí; 2.1.4. De la comunidad de padres de familia hacia los maestros; 2.2. Semillas de injusticia; (3) Semillas de no convivencia; (4) Violencia del subdesarrollo y semillas de desesperanza” (CAMARGO ABELLO, 1997).

às formas de transmissão autoritárias.²¹ (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 7, tradução minha).

Finalmente, Camargo Abello (2019) apresenta sugestões para trabalhos futuros, naquele momento de autoritarismo, de dogmatismo e de intolerância dos professores em relação aos alunos, que já eram temas de comprovada existência nas escolas, sobre os quais os pesquisadores já possuíam, segundo a autora, informações e documentos suficientes que comprovavam a dimensão desses fenômenos.

Camargo Abello (2019) ressaltava, naquele momento, a insuficiência de pesquisas que investigassem as raízes desses fenômenos intraescolares e que, também, sinalizassem outras demandas investigativas a serem exploradas, como, por exemplo: “Quais atribuições estão relacionadas ao autoritarismo dos professores? Como isso se relaciona com a concepção de sua profissão e sua identidade profissional? Por que as instituições educativas estão propensas a diferentes alternativas de organização e administração?”²² (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 6). O entendimento sobre a relação entre a violência social e a dinâmica do trabalho escolar era outra temática pouco investigada no final do século XX. Para a referida autora, era urgente investigar: “[...] as categorias associadas à violência que contribuam realmente para sua compreensão e busca de alternativas”²³ (CAMARGO ABELLO, 2019, p. 6).

Uma das dificuldades para se realizar uma pesquisa, naquele momento, nas escolas colombianas, era a pouca abertura dessas escolas para que se pudesse estudar as relações interpessoais (entre professor/aluno e alunos/

21 Texto original: “Las semillas de violencia aparecen asociadas a la gestión institucional a través de formas autoritarias del ejercicio del poder y la autoridad, al recorte de oportunidades de participación, a concepciones y prácticas antidemocráticas, a la ausencia de valores ciudadanos, tales como la tolerancia, el respeto a la diferencia y la justicia, a la inexistencia del diálogo y la negociación como mecanismos de resolución de conflictos, al desconocimiento e irrespeto de reglas de convivencia, a la disfuncionalidad de los mecanismos de justicia, a concepciones de conocimiento dogmáticas y formas de transmisión autoritarias”.

22 Texto original: “¿Qué atribuciones pueden hacerse acerca del autoritarismo del maestro? ¿Cómo se vincula con la concepción de su profesión y con su identidad profesional (frase confusa)? ¿Por qué tan difícilmente las instituciones educativas están dispuestas a alternativas diferentes de organización y administración?”.

23 Texto original: “[...] *las categorías asociadas con la violencia para lograr realmente hacer contribuciones a su comprensión y búsqueda de alternativas*”.

alunos) internamente. De toda forma, os estudos de Camargo Abello (2019) já mostravam, naquele momento, que eram necessárias plataformas de pesquisa dentro das escolas para facilitar o estudo da paz e da construção de uma nova ética para a convivência.

Sintetizando os estudos que ocorreram na segunda metade do século XX, na Colômbia, sobre a violência no contexto escolar, podemos afirmar que houve, sim, um olhar atento para dentro da escola. Encontraram-se elementos que afetavam, diretamente, as relações internas, impactando o clima escolar. Na maioria dos estudos, a autoridade docente foi a que mais estava sendo afetada com as transformações pelas quais a sociedade passava naquele momento. Mas, manifestavam-se, também, deficiências na gestão escolar, como forma de controle, dando sinais de que a gestão centralizada na figura do administrador escolar já não dava mais conta da complexidade dos fenômenos que ocorriam dentro das escolas, com a vivência cada vez mais intensa dos estudantes com as tecnologias da sociedade em rede.

A seguir, apresentaremos a terceira abordagem originada da sistematização dos trabalhos acerca da violência escolar e dos conflitos escolares: a convivência em contextos escolares.

Por uma Convivência Democrática e a Lei no 1.620 nas escolas

Curiosamente, a origem da “*Ley de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” tem como ponto de partida a sentença da Corte Constitucional, número T-905, de 2011²⁴. Tal sentença foi emitida como resposta a uma situação pontual, em que uma estudante e seus pais expressaram que, na escola em que ela estudava, não foram dadas as condições necessárias para se evitar o *bullying* perpetrado por um grupo de colegas da garota. Os juízes acharam incrível o fato de, até aquele instante, não se ter conceituado o problema da violência escolar na Colômbia e de, ainda, se apresentarem situações de ambiguidade para o manejo de tais ocorrências cotidianas nas escolas.

24 Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2019.



<https://pixabay.com/es/>

A sentença T-905, de 2011, ordenou ao:

[...] Ministério da Educação Nacional que, no prazo de seis meses, contados a partir da notificação do presente despacho, em coordenação com o Instituto Colombiano de Bem-Estar Familiar, a Defensoria Pública e a Procuradoria Geral da Nação liderem a formulação de uma política geral que permita a prevenção, a detecção e a atenção de práticas de maus-tratos, assédio ou “*bullying* escolar”, de forma coerente com os programas que estão sendo desenvolvidos atualmente, com as competências das entidades territoriais, e que constitua uma ferramenta básica para a atualização de todos os manuais de convivência.²⁵ (CORTE CONSTITUCIONAL, 2019, p. 62, grifo nosso, tradução minha).

Essa sentença constitui-se, então, no antecedente jurídico imediato da promulgação da Lei nº 1.620, que nos permite constatar que um caso poderá até chegar aos tribunais das Cortes, porque ainda há pouca clareza, tanto na

25 Texto original: “[...] Ministerio de Educación Nacional que en el término de seis meses contados a partir de la notificación de la presente providencia, en coordinación con el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, la Defensoría del Pueblo y la Procuraduría General de la Nación, lidere la formulación de una política general que permita la prevención, la detección y la atención de las prácticas de hostigamiento, acoso o “matoneo escolar”, de manera que sea coherente con los programas que se adelantan en la actualidad, con las competencias de las entidades territoriales y que constituya una herramienta básica para la actualización de todos los manuales de convivencia”.

escola quanto nos ordenamentos jurídicos do país, sobre a conceituação e/ou o tratamento a ser dado em situações de convivência nas escolas.

Podemos notar que essa iniciativa não veio de debates acadêmicos e comunitários dos atores sociais ligados à educação, mas, sim, de um Tribunal, o qual teve de ordenar que esse regulamento fosse criado. O que não implica desconsiderar que, nesse caso, entram em jogo aspectos sociais e educacionais diferentes, mas que, no entanto, chama a atenção, porque é essa instância jurídica, diante do mundo acadêmico, que atuou sobre o assunto (CORTE CONSTITUCIONAL, 2019, p. 62-63).

A presença das inúmeras e, cada vez mais, frequentes ocorrências de agressão, de *bullying* e de outras formas de maus-tratos envolvendo alunos, nas escolas colombianas, tem sido evidenciada, pelo menos, nas duas últimas décadas, por investigações de universidades desse país e despertado a preocupação do governo e, em especial, a do Ministério da Educação.

Por sua parte, o Governo da Colômbia expediu a Lei nº 1.620, de março de 2013, como uma medida que buscou neutralizar e diminuir os fatos que conspiram contra a convivência escolar. Fatos esses que as investigações já ilustraram suas causas, características e impactos danosos (emocionais e cognitivos) decorrentes de tais situações, destacando ainda que as intervenções apresentaram resultados reduzidos, tendo alterado pouco, ou quase nada, o clima das instituições escolares.

Em seu trabalho, “*La formación para la convivencia: un reto para la gestión escolar*”, o sociólogo Vizcaíno-Gutiérrez (2019) propõe uma mudança de rota na análise sobre a agressão e focaliza a “convivência” no interior das instituições escolares. Para Vizcaíno-Gutiérrez (2019), a raiz da convivência entre os seres humanos encontra-se na organização social e cultural do contexto de criação e formação da personalidade total das pessoas. Para alcançar êxito, essa formação pessoal necessita acontecer de maneira que a criança conviva com outras pessoas, tendo referências experienciais, oportunidades de repetição e arrimos constantes, que garantam o contato com códigos de conduta e reforços permanentes em seu ambiente, de maneira a facilitar a interiorização e subjetivação desses códigos (leis, normas e regras) por parte da criança. São todos processos complexos que não podem passar despercebidos.

Além disso, reforça o autor que aprender a conviver é para a vida em sociedade, nos diferentes contextos em que se experimenta cotidianamente a vida com as pessoas. A aprendizagem, portanto, sinaliza dimensões

imprevisíveis no momento da educação informal da família e dos meios de comunicação de massa e no da educação formal em instituições especializadas. E, ainda, a convivência “É uma dimensão da educação cidadã, que equivale a dizer vida em democracia, respeito pelos outros, participação nas formas de poder e as decisões que afetam sua vida em comunidade²⁶” (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119).

À escola sempre se confiou a formação da nova geração. À medida que os processos de modernização foram se desenvolvendo, também a modernidade foi abrindo seu próprio espaço e acolheu a “educação para a cidadania”, que alcançou o seu auge como resultado da “terceira onda democrática”, na qual as transformações que foram forjadas no curso da história são evidentes (GARCÍA, 2019 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019). Uma delas tem sido a formação e consolidação de “identidades imaginadas”. Explicitamente, a atribuição de promover a convivência na vida das instituições de ensino é recente. O contexto com alto nível de violência que vive a Colômbia desde a década de 1950 reclama pela elaboração e implementação de um projeto de formação de novas pessoas, com uma nova mentalidade para uma outra sociedade de paz.

Ao destacar a convivência como aprendizagem a ser experimentada rotineiramente, nos diferentes contextos sociais, Vizcaíno-Gutiérrez (2019) convida a escola e, incisivamente, os diferentes atores implicados nos processos da gestão educacional a garantirem a efetivação de processos de uma formação que necessita ser mais cidadã, mais condizente com as atuais demandas da sociedade colombiana. Isso implica a aprendizagem “das qualidades, atitudes, condutas e conhecimentos que permitem criar um âmbito cívico apto para que se respeitem os particularismos e compartilhem valores comuns²⁷” (UNESCO, 2005 *apud* VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119).

O que o autor está propondo, diante do contexto colombiano, é reconhecer a convivência como (possível, urgente e necessária) paradigma a nortear as interações humanas desse país. No entanto, como característica da modernidade, para que se instaurem e se efetivem essas mudanças, é

26 Texto original: “[...] *es una dimensión de la formación ciudadana, lo que equivale a decir vida en democracia, respeto por los otros, participación en las formas de poder y en las decisiones que afectan su vida en comunidad*”.

27 Texto original: “[...] *las cualidades, actitudes, conductas y conocimientos que permiten crear un ámbito cívico apto para que se respeten los particularismos y se compartan los valores comunes*”.

necessário que a “situação problemática” que se quer alterar conquiste certa legitimidade institucional. Legitimidade essa que se obtém mediante:

[...] a introdução de uma linguagem apropriada para nomear os novos objetos que acessam o acervo de conhecimento formado historicamente e disponível socialmente para seu reconhecimento. [...] Os agentes sociais apelam para eles quando precisam se conectar com os “outros” na convivência, a partir da qual é entendido como desenvolvimento da cidadania.²⁸ (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 119, tradução minha).

Para que a convivência se instaure como novo paradigma relacional e vá, então, fazendo parte desse quadro de mudança social, é preciso que esse processo tenha a força da lei e institucionalize-se.

Reconhece o autor, contudo, que a convivência em meio escolar se encontra numa posição secundária quando comparada às demandas políticas e econômicas:

Isso explica por que a função de inculcação da convivência tenha chegado tardiamente às instituições de ensino e que apenas se faça uma referência explícita e generalizada dela nas duas últimas décadas, nas quais a convivência faz parte do conceito e da prática da democracia participativa e, portanto, da imersão na política. Esse atraso é uma evidência da falta de preocupação das organizações dedicadas à educação em assimilar essa função que, atualmente, se considera central nas reformas institucionais.²⁹ (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 120, tradução minha).

Além disso, aponta o autor que, na ânsia de construir um melhor reconhecimento pela sociedade civil, o estado colombiano tem optado por

28 Texto original: “[...] la introducción de un lenguaje apropiado para denominar los nuevos objetos que acceden al acervo de conocimiento formado históricamente y disponible socialmente para su reconocimiento. [...] Los agentes sociales apelan a ellos cuando requieren conectarse con los “otros” en la convivencia desde la cual es comprendida como desarrollo de la ciudadanía”.

29 Texto original: “Esto explica por qué la función de inculcación de la convivencia haya llegado tardíamente a las instituciones educativas y que solamente se hace una referencia explícita y generalizada en las dos décadas recientes en las cuales la convivencia hace parte del concepto, y de la práctica, de la democracia participativa y, por tanto, de la inmersión en la política. Ese retraso es una evidencia de la escasa preocupación de las organizaciones dedicadas a la educación para asimilar esa función que, en la actualidad, se considera central en las reformas institucionales”.

questões de ordem mais amplas e macroestruturais, em detrimento de outras de menor impacto social. Ao lidar com as questões de “segunda necessidade”, como as da convivência no interior das escolas, o Estado o faz otimizando as ações dessa instituição e colocando-se apenas como ponto de apoio para a solução das questões relacionadas às atitudes violentas nas escolas. Desse modo, a convivência escolar continua não sendo função política do Estado. “A convivência como função da gestão escolar é uma das suas consequências, o que significa a aplicação de uma estratégia política do Estado incompatível com a sua função educativa”³⁰ (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 121).

Por outro lado, observa o autor que alguns países que, de alguma forma, interviram nessa questão não tiveram o êxito esperado, nem mesmo em instituições educativas (ASTIZ; MÉNDEZ, 2006). Em outras palavras, “o Estado não tem um poder ilimitado para resolver o problema da violência nas escolas. Não é este um problema que se soluciona só com melhores políticas”³¹ (ONETTO, 2019). Diante dos atos de agressão, perseguição e intimidação nas instituições escolares, o Estado manifesta, na prática, sua incapacidade e suas limitações de neles intervir. A explicação está nas fragilidades do Estado, o qual não tem, nem mesmo, mecanismos para atingir os diretores escolares e exercer seu poder coercitivo.

A caixa de ferramentas que o Estado tem a seu favor se confronta com a realidade de que nem seus regulamentos, leis, força policial, campanhas, exortações, discursos, recompensas, incentivos, gratificações, coerções são capazes de conter fatos que vão na contra mão da convivência.³² (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2019, p. 121, tradução minha).

A preocupação, ainda que tardia, do Governo da Colômbia com a questão da convivência no interior das instituições escolares expressou-se através da publicação da Lei nº 1.620, em março de 2013, também

30 Texto original: “La convivencia como función de la gestión escolar es una de sus consecuencias lo que significa la aplicación de una estrategia política desde el Estado que no guarda coherencia con su función educativa”.

31 Texto original: “[...] el Estado no tiene un poder ilimitado para resolver el problema de la violencia en las escuelas. No es éste un problema que se soluciona sólo con mejores políticas”.

32 Texto original: “La caja de herramientas que tiene el Estado a su favor se confronta con la realidad de que ni sus reglamentos, leyes, fuerza policial, campañas, exhortaciones, discursos, recompensas, estímulos, gratificaciones, coacciones son capaces de contener hechos que van en contravía de la convivencia”.

nomeada de “*Ley de Convivencia Escolar, y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar*” (“Lei de convivência Escolar, e Formação para o Exercício dos Direitos Humanos, a Educação para a Sexualidade e a Prevenção e Diminuição da Violência Escolar”). O objetivo a atingir com esse ordenamento legal encontra-se expresso em seu próprio texto: “[...] contribuir para a formação de cidadãos ativos que contribuam para a construção de uma sociedade democrática, participativa, pluralista e intercultural de acordo com o mandato constitucional e a lei Geral de Educação – Lei 115”³³ (COLOMBIA, 2015b). O eixo central que visa o desenvolvimento de competências cidadãs na, e a partir da, escola encontra-se definido no Artigo 2º da referida Lei: “[...] competências básicas que definem como o conjunto de conhecimentos e de habilidades cognitivas, emocionais e comunicativas, que, articuladas entre si, fazem com que o cidadão atue de maneira construtiva em uma sociedade”³⁴ (COLOMBIA, 2015b).

A Lei nº 1.620 constitui-se de orientações gerais, de formação e integração de “comitês nacionais, distritais, departamentais, municipais e escolares”³⁵, com seus membros e funções, e da proposta de uma “*Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar*” com a intervenção da família, como parte da comunidade educativa, tudo isso é o núcleo da normatização expedida³⁶.

33 Texto original: “[...] contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación -Ley 115”.

34 Texto original: “[...] competencias básicas que define como el conjunto de conocimientos y de habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas que, articulados entre sí, hacen posible que el ciudadano actúe de manera constructiva en una sociedad democrática”.

35 Texto original: “[...] comités nacional, distritales, departamentales, municipales y escolares”.

36 Complementando as informações acima, o Artigo 39 apresenta um glossário de definições com os conceitos-chave (das agressões e maus-tratos) e o adequado tratamento da maioria delas, à medida que buscam incluir os atores do sistema escolar e não apenas vê-los como uma questão de estudantes. Entre os Artigos 40 a 48, é apresentado o protocolo usado para atender às situações que afetam a convivência escolar, classificando-as em três tipos: Tipo I, Tipo II e Tipo III. Dependendo da gravidade, situações que afetam a convivência podem ser tratadas através de ações conciliatórias e restaurativas ou encaminhamento a entidades externas responsáveis, após notificação às famílias, e levantamento de relatórios institucionais para que sejam respeitados os direitos do estudante no devido processo, privacidade e direito à defesa. Entende-se que a classificação propõe uma gradação tanto dos danos causados, se causados danos físicos ou não, quanto da reiteração do cometimento das situações, bem como da capacidade de a escola atender os casos, de maneira que aquelas situações enquadradas no

E qualquer omissão, descumprimento ou atraso na sua aplicação serão sancionados de acordo com o “*Código General y de Procedimiento Penal*”, o “*Código Único Disciplinario*” e o “*Código de la Infancia y la Adolescencia*”. Igualmente, a lei determina sanções às instituições privadas, aos diretores e aos docentes, e estabelece incentivos aos estabelecimentos educativos.

Resumidamente, a Lei nº 1.620 expressa o exercício do Estado tanto em (tentar) garantir a convivência como em equilibrar a agressão entre os estudantes. Na leitura de Vizcaíno Gutiérrez (2019), a promulgação da referida lei é mais uma demonstração da debilidade e do descompromisso do Estado diante de questões “*del Estado mínimo*” (do Estado mínimo), (nesse caso, aquelas referentes às da convivência em âmbitos escolares), em que se transfere a responsabilidade da gestão dos problemas para as instituições escolares, cabendo aos órgãos administrativos do Governo a “competência [...] reguladora de sua existência e das funções que t[ê]m de cumprir”³⁷.

De acordo com Vizcaíno-Gutiérrez (2019, p. 122), para se alterar as lógicas inter-relacionais que embasam a convivência entre as pessoas nas escolas, será preciso uma:

[...] virada fundamental do Estado para assumir a direção e o controle sobre as instituições e o que acontece nelas no cotidiano da vida escolar e não se concentrar exclusivamente em sua função política. Caso contrário, a transferência dos conceitos de “Estado Mínimo” e “Estados Falidos”, originários do campo da economia, podem ser aplicados ao campo da educação e, desse modo, às instituições de ensino que, fundamentalmente, são concebidas dentro do campo social.³⁸ (Tradução minha).

Com isso, não se quer retirar, nem mesmo minimizar, a participação de outras instituições sociais na formação de crianças e adolescentes. A família,

âmbito da criminalidade sejam tipificadas como sendo de maior gravidade, dando lugar às agências externas à escola para seus devidos tratamentos.

37 Texto original: “[...] la competencia es la reguladora de su existencia y de las funciones que han de cumplir”.

38 Texto original: “[...] giro fundamental del Estado para que asumiera la dirección y el control sobre las instituciones y lo que en ellas ocurre en la cotidianidad de la vida escolar y no se concentre exclusivamente en su función política. De lo contrario, la transferencia de los conceptos de ‘Estado mínimo’ y de ‘Estados fallidos’, originados en el campo de la economía, pueden aplicarse al campo de la educación y, desde luego, a las instituciones de educación que, fundamentalmente, se conciben dentro del campo social”.

a igreja e outros contextos sociais, conforme apresentado anteriormente, são fundamentais no processo de aprendizagem da convivência. O que se espera é que a ampla lista de expectativas relacionadas às funções da escola junto à sociedade – funções cognitivas, vinculadas ao ensino de valores e aos saberes culturais – possa ser cumprida pela escola debaixo de um clima favorável, criado pela própria instituição, com o auxílio dos pais, dos professores e também dos alunos.

Contudo, faz-se necessário, por um lado, considerar o acúmulo de funções formativas absorvidas pela escola. Ao mesmo tempo, observa-se a impossibilidade de cumprimento dessas funções, uma vez que as mentalidades estão ainda fortemente arraigadas e sustentadas em esquemas e formas convencionais. O “giro fundamental” bem como o principal motivo que o alimenta são explicados da seguinte maneira:

Há que ter em conta, no entanto, que a tarefa atribuída às instituições educativas tem aumentado, tornando impossível seu cumprimento com os esquemas e as formas convencionais. Além de conquistas “intelectuais” em diferentes áreas do conhecimento, as organizações dedicadas à educação devem responder pela formação de cidadãos e concidadãos em um país cheio de conflitos, incluindo aqueles apresentados em sua territorialidade. O caso colombiano é paradigmático do mais longo conflito armado interno do mundo. Os agentes constituídos para contradizerem o Estado e lutarem por sua substituição, como as organizações contra-insurgentes e paralelas às guerrilheiras, em suas diversas formas, têm criado climas de hostilidade que, indiretamente, apoiam a prática de resolução dos conflitos através de meios agressivos, que incluem violência física até causar mortes. Esse tem sido um aprendizado, com dimensões sociais, políticas e culturais de como resolver as diferenças através do uso da força privada e por fora da institucionalidade do Estado.³⁹ (VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, 2015, pp. 122-123, tradução minha).

39 Texto original: “Hay que tener en cuenta, sin embargo, que la tarea asignada a las instituciones educativas se ha incrementado y hace imposible su cumplimiento con los esquemas y formas convencionales. Además de los logros ‘intelectuales’, en las diferentes áreas del saber, las organizaciones dedicadas a la educación han de responder por la formación de ciudadanos y de conciudadanos en un país lleno de conflictos incluidos los que se presentan en su territorialidad. El caso colombiano es paradigmático del conflicto armado interno de mayor duración en el mundo. Los agentes constituidos para controvertir al Estado y luchar por su sustitución al igual que las organizaciones contrainsurgentes o paralelas a las guerrillas, en sus diversas modalidades, han creado climas de hostilidad que indirectamente sostienen la práctica de resolver sus conflictos mediante el uso de medios agresivos que llegan a incluir



<https://pixabay.com/es/>

A violência escolar em *Terras de Cabral*: velho problema, novos atores e novas linguagens

Revedo a literatura sobre o tema da violência nos contextos escolares, nas últimas décadas encontramos estudos que analisam o mau comportamento, a indisciplina e o ato violento praticados por crianças e adolescentes. Em um artigo fundamental, Marília Spósito (2018) apresentava informações significativas acerca da pouca produção, no âmbito da educação, a respeito da violência e seu impacto no contexto escolar.

Embora seu artigo mostrasse que, já naquele momento, a violência fazia parte de um significativo conjunto de questões que afetavam os processos educativos, em especial a “escola na sociedade contemporânea”, o referido tema era pouco estudado nos programas de pós-graduação em educação. Além disso, Spósito (2018) indicava, também, o quanto o tema da violência em contexto escolar ganhava a mídia, com reportagens sensacionalistas.

Os estudos identificados no artigo supracitado já anunciavam um conjunto de fatores que estavam associados ao tema da violência em contexto escolar. Um desses fatores era o da presença de territórios em disputas pelo tráfico

violencia física hasta causar muertes. Este ha sido un aprendizaje con dimensiones sociales, políticas y culturales de cómo resolver diferencias mediante el uso de la fuerza privada y por fuera de la institucionalidad del Estado”.

de armas e drogas, nos quais as escolas estavam inseridas (GUIMARÃES, 1995; ZALUAR, 1992). Outro fator estava relacionado ao gesto de desprezo pela instituição escolar, registrado nas depredações dos prédios escolares, que marcavam outra imagem da escola, considerada quase sagrada no passado (GUIMARÃES, 1990).

Em outro artigo, Luiz Alberto Oliveira Gonçalves e Marília Pontes Spósito (2015) analisam exemplos de ações das gestões públicas brasileiras para controlar a violência em meio escolar. Registram experiências que ocorriam em nível estadual e municipal, mas indicam que o governo federal, só muito posteriormente, formulou políticas nesse sentido. Segundo os referidos autores:

A iniciativa de induzir políticas de redução da violência escolar não partiu do Ministério da Educação, mas, sim, do Ministério da Justiça. Isso se explica, talvez, pelo fato de que houve um aumento dos índices de violência envolvendo jovens com o crime organizado e homicídios, quer como vítimas, quer como protagonistas. Tais dados foram, de certa forma, reforçados pela imprensa, que, na década de 90, deu ênfase em noticiários que mostravam o envolvimento sistemático de jovens em práticas criminosas. Um dos casos mais aterrorizantes ocorreu em 1997, com o índio pataxó Galdino, queimado e assassinado por cinco jovens pertencentes a camadas médias da cidade de Brasília. (GONÇALVES; SPÓSITO, 2015, p. 106).

De certa forma, as pesquisas que passam a ser desenvolvidas na segunda metade do século XX e início do XXI ampliam os repertórios que ajudam a entender os diferentes fenômenos que interferem nas experiências sociais das crianças e dos adolescentes (DUBET; MARTUCELLI, 1998) que vivem em situação de conflito permanente, seja em áreas disputadas por gangues e traficantes, seja em áreas em guerra civil, seja em outras como aquelas que são abandonadas pelos órgãos públicos, o que torna ainda mais vulnerável essa população infanto-juvenil.

Eventos de homicídios de jovens em contextos de pobreza (também) refletem, de certa forma, uma parte significativa da literatura que predominava na primeira década do século XXI, que se pautava em dados estatísticos com o objetivo de exemplificar algumas hipóteses que, a nosso ver, ampliavam e mantinham estigmas tanto sobre os adolescentes de baixa renda, pobres e, em sua maioria, negros, quanto sobre os professores das escolas públicas da periferia, apontados como indivíduos despreparados e desconectados das experiências de vida de seus alunos.

Com esse modelo explicativo do fenômeno da violência entre crianças e adolescentes em contexto de vulnerabilidade, assentado em instrumentos de rápida difusão midiática, a violência que acontecia dentro das escolas e aquela que acontecia no seu entorno vão ganhando visibilidade. Nessa perspectiva, dois estudos selecionados para compor o presente texto, apresentados a seguir, dão-nos mostras de como o poder público foi instrumentalizando-se para responder à demanda da redução da violência dentro do ambiente escolar, no Brasil.

O primeiro estudo, baseado em registros que vinham sendo realizados pela gestão pública da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, no final da primeira década do século XXI, foi realizado por Priscila Albuquerque Tavares e Francine Carvalho Pietrobom (2018), as quais analisaram como algumas imagens negativas sobre a violência atribuída à realidade das periferias da cidade, difundidas, sobretudo, pela mídia televisiva, moldavam a percepção da população local.

Ao examinarmos cuidadosamente a fundamentação teórica utilizada pelas autoras, para embasar a leitura que faziam, naquele momento, acerca da violência em contexto escolar, demo-nos conta da supremacia dos estudos realizados por autores(as) estadunidenses e canadenses, os quais analisaram as questões das discriminações, em seus países, de crianças e adolescentes de minorias étnicas, nas escolas em que esses estudantes estavam matriculados. Eles demonstraram o quanto essas discriminações afetavam as experiências sociais dos discentes, implicando no baixo rendimento escolar, na baixa autoestima, na evasão escolar e, em muitos casos, na inclusão deles(as) em grupos criminosos⁴⁰.

Com isso, nos resultados dos estudos analisados por Tavares e Pietrobom (2018), registrou-se o aumento das queixas de professores e diretores nas avaliações acerca dos problemas enfrentados pelas escolas públicas brasileiras. Reforçava-se, com isso, a hipótese de que morar em comunidades e estudar em escolas de áreas em franca violência afetavam negativamente o desempenho educacional dos estudantes. Com essa hipótese, justificavam-se, também, as razões do abandono escolar e a desmotivação do alunado dessas escolas. Assim, aumentavam, naquele momento, os estudos acerca da autoestima dos alunos.

40 Ressaltamos, entretanto, que esses mesmos estudos, dos quais citamos apenas três deles como exemplo (REYNOLD *et al.*, 2001; FIGLIO, 2007; HENG *et al.*, 2009), eram realizados não só para mostrar os efeitos da violência no contexto escolar, na experiência social dos estudantes,

O ensaio de Tavares e Pietrobom (2018), com bancos de dados associados a órgãos da gestão pública brasileira, na entrada do século XXI, mostra que houve um olhar da gestão pública para a violência no contexto escolar. Um dos bancos de dados que fornecem informações sobre esse fenômeno situa-se em São Paulo. Trata-se do Registro de Ocorrência Escolar da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (ROE/SEESP).

Seguindo a esteira dos trabalhos que contextualizam, de maneira abrangente, a violência nas escolas, Tavares e Pietrobom (2018) investigaram os fatores vinculados à violência escolar a partir da leitura e análise do banco de dados, no período entre janeiro de 2007 e maio de 2009. Esse acervo constituiu-se de detalhada descrição dos atos violentos que acontecem diariamente, nas escolas estaduais de São Paulo. Com o intuito de aprofundar a compreensão de outros aspectos vinculados à violência, as autoras cruzaram as informações disponibilizadas pelo banco de dados com outras, sobre a escola e seu entorno, os docentes e diretores, os alunos e suas famílias⁴¹. Nesse banco de dados, segundo as autoras, continha:

Registro diário de atos violentos ou crimes dentro das 5.646 escolas estaduais do Estado. Estas ocorrências são classificadas segundo o tipo de ação praticada [...], podendo ser agregadas em atos contra a pessoa ou contra o patrimônio. Há ainda, a informação do dia e horário em que se deu a ocorrência. (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Após a apuração dos dados, as autoras contabilizaram 14.107 (quatorze mil cento e sete) eventos de ações contra o patrimônio e 13.233 (treze mil duzentos e trinta e três) ocorrências contra a pessoa. Tiveram destaque, entre as ocorrências contra o patrimônio, “a depredação de mobiliários ou da estrutura física da escola, compreendendo a quebra de lâmpadas, destruição de vidros etc., tudo isso perfazendo 30,5% do total de ocorrência contra o patrimônio” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Além desses itens, outros 23.2% contam “invasões ou arrombamentos”, e “18,1% de eventos

como também para apresentar as soluções que as gestões públicas, as comunidades e os programas sociais poderiam desenvolver para mudar esse cenário.

41 Essas informações são provenientes dos Censos Escolares, dos questionários socioeconômicos do Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), de 2007 a 2009, e do Índice Paulista de Vulnerabilidade Social, de 2010, calculado pela Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados (SEADE) (TAVARES; PIETROBOM, 2018).

de danos patrimoniais foram de pichações de paredes ou de muros dentro ou fora da escola” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Quanto à subtração de equipamentos e outros materiais escolares, o índice chegou a 12,6%. Do mesmo modo, as ações de furtos (sem uso de armas) e de roubos (com uso de armas) atingiram igualmente 12,6%. No período da pesquisa feita pelas autoras, ocorreram também ameaças e explosões de bombas no interior da escola, equivalendo a 9,2% do total dos atos violentos computados (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Partindo para a leitura que as autoras fizeram da violência contra a pessoa, os percentuais correspondentes ao total de 13.233 ocorrências ficaram distribuídos da seguinte maneira: as ações de agressão atingiram 49,8%; enquanto a ameaça praticada contra os alunos chegou a 8,7%, contra os professores, a 7,3%, e contra os funcionários, a 18,5%; as ocorrências de “furtos contra alunos, professores ou funcionários chegaram a 8,2%”; o “porte, o consumo e o tráfico de drogas ilícitas a 5,2%”; já o “porte de armas brancas ou armas de fogo, os tiroteios e os roubos” corresponderam a 2,0% do total de ocorrências (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Finalizando, Albuquerque e Pietrobom (2016, p. 476) concluem que a ocorrência dos atos violentos provocados por agentes externos à escola está, sobretudo, vinculada à “dificuldade de gestão da escola e às condições socioeconômicas do entorno”, bem como à “riqueza pessoal e material disponível nas escolas”. Já aqueles eventos violentos cometidos pelos alunos encontram-se atados “à composição social e demográfica do corpo discente, bem como ao seu *background* familiar” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Ressaltam, ainda, que há dois fatores pouco investigados, com relação à presença e ou diminuição da violência na escola, a saber:

O primeiro fator aponta para a importância da qualidade do professor sobre o comportamento dos alunos, uma vez que características não observáveis associadas à capacidade do professor em estabelecer um bom relacionamento com os estudantes seria capaz de inibir o engajamento dos mesmos em atos violentos. Já o segundo fator mostra que a importância que os pais dão para os estudos e a parceria da família com a escola na formação dos estudantes também atuam positivamente sobre o bom comportamento de crianças e jovens em idade escolar. Estes achados, ainda não explorados na literatura de economia da educação, podem subsidiar a formulação de políticas públicas que tenham o objetivo de reduzir a violência dentro das escolas. (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 496).

Esses resultados obtidos por Albuquerque e Pietrobom (2016) confirmam, de certa forma, as teorias sobre as quais as autoras se basearam para estudar as ações que a gestão pública da educação em São Paulo vinha propondo, naquele momento (2007 a 2009). Ali, esboçava-se uma proposta para se controlar os atos de violência dentro do contexto escolar. O ponto de partida foi a criação de um instrumento que registrasse todos os episódios dessa natureza e que pudesse ocorrer dentro das 5.646 escolas estaduais.

Para que esse instrumento atingisse os resultados esperados, foram adotados procedimentos administrativos que recaíam, de forma incisiva, na figura dos diretores das escolas. Sobre esses profissionais, descrevem as referidas autoras: “se espera que tenham mais experiência e mais tempo de trabalho”, “pois isso faz com que” eles conheçam “melhor a comunidade e o entorno na qual ela se instala” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 489). Por isso, o tempo de experiência passou a ser um critério para a gestão pública indicar os diretores das escolas. Acredita-se que isso possa ajudar a reduzir a violência no contexto escolar (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 489). Isso fez com que as informações encaminhadas ao banco de dados que a Secretaria de Educação criou para controlar a violência dentro da escola fossem de total responsabilidade do diretor: “Caso haja evidências de ato violento na escola não reportado no ROE (ou vice-versa), o diretor está sujeito a sofrer penalidades administrativas” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 475-6). Com essa exigência punitiva, acreditava-se que havia um menor número de sub-reportação dessas informações, que é “comum à maioria das fontes de dados da criminalidade, como os registros policiais, por exemplo” (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476). Essas informações, também, são menos subjetivas do que os dados de percepção da violência presentes em questionários de avaliação de proficiência em larga escala, como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil (ALBUQUERQUE; PIETROBOM, 2016, p. 476).

Uma vez que os diretores foram responsabilizados pelo repasse das informações de atos de violência dentro da escola, os professores também foram incluídos, de certa forma, nesse processo. Os docentes eram obrigados a fazer um registro de toda e qualquer agressão sofrida, ou testemunhada, sob o prenúncio de serem punidos administrativamente caso não o fizessem.

Na mesma época em que o governo do Estado de São Paulo implantou o Registro de Violência dentro da escola, foram incluídas, também, no

instrumento que capta o Índice Paulista de Vulnerabilidade Social 2010 (IPVS), “as condições socioeconômicas do entorno das escolas”. O IPVS foi criado, segundo Albuquerque e Pietrobon (2016, p. 483):

[...] como critério para a definição de políticas públicas por refleti a vulnerabilidade social e econômica das famílias paulistas, em nível bastante desagregado. Em particular, por ser supostamente correlacionado com o grau de violência do entorno escolar, o IPVS é considerado como critério para a concessão de gratificações salariais para professores que atuam nas regiões mais vulneráveis das cidades.

Como se pode ver, o tema da violência em contexto escolar, no caso do Estado de São Paulo, teve iniciativa pública, estabelecida por critérios que responsabilizavam os diretores, por omissão de informações, e gratificavam os professores que decidissem atuar em áreas de vulnerabilidade social.

Feitas as considerações sobre a pesquisa realizada em São Paulo, passamos agora a apresentar a segunda pesquisa/estudo selecionada para compor a presente revisão bibliográfica. Essa pesquisa foi patrocinada pelo Instituto Data Popular, em colaboração com o Fórum Nacional de Segurança Pública. Nela, a violência e a falta de segurança nas escolas brasileiras foram apontadas como sendo os dois principais problemas da educação do Brasil. Nela consta ainda que 73% dos que responderam o questionário sinalizaram a presença de um alto grau de violência nas escolas (PRÖGLHOÖF, 2015). A esse estudo foram agregados os dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE⁴²), a partir da inserção de algumas questões relacionadas ao tema da violência nas escolas as quais têm sido incluídas na Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil).

Esses dados do PeNSE, em geral, reforçam aqueles outros, anteriormente apontados, sobre a presença e o aumento das ocorrências de intimidação e agressividade entre os adolescentes, e destes para com os docentes, e até das “ocorrências mais extremas e de natureza criminal, como roubos, furtos, porte de armas, entre outros” (PRÖGLHOÖF, 2015, p. 131).

42 Esta pesquisa está sendo viabilizada mediante a parceria entre o Ministério da Saúde, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e Ministério da Educação por meio do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Importante ressaltar que professores e diretores, quando da Avaliação Prova Brasil, também respondem outras questões referentes ao tema da violência escolar.

Segundo Patrícia Pröglhoöf (2015, p. 131), professores e diretores de escolas públicas de todo o país sinalizam que os eventos violentos que, frequentemente, acontecem nas escolas caracterizam-se por serem aqueles de nível interpessoal, traduzindo-se em “agressões verbais ou físicas, principalmente entre os alunos da escola”. Destaca-se, ainda, o fato de mais da metade dos diretores (54,8%) e dos professores (52,3%) também estarem cientes de eventos em que alunos agrediram verbal e ou fisicamente outros professores e funcionários das escolas.

Os registros de ameaças a diretores e professores foram contabilizados na referida pesquisa, além dos registros da presença (de porte) de armas nas escolas. De acordo com Pröglhoöf (2015, p. 133):

[...] são alarmantes as revelações de que 1 entre cada 10 diretores brasileiros já sofreram ameaças por parte de algum aluno e de que o número de diretores e professores que afirmam terem sido efetivamente vítimas de atentado à vida é maior do que aqueles que relatam terem sido vítimas de roubo na escola (2,5% contra 1,5% no caso de diretores e 1,8% contra 1% no caso dos professores). A pesquisa aponta ainda que, embora baixo, o porte de armas de fogo por alunos não é inexistente, e que a presença de armas brancas – como facas e canivetes – consiste em uma realidade nas escolas brasileiras, sendo percebida por um entre cada seis diretores respondentes.

Os dados apresentados por Pröglhoöf (2005) sinalizaram ainda que, para cada cinco adolescentes, um afirmou ter estado envolvido em, pelo menos, uma situação que deixou um de seus colegas de escola aborrecido, ofendido ou humilhado. Além disso, 12,1% dos alunos do 9º Ano do Ensino Fundamental faltaram:

[...] à escola nos 30 dias que antecederam à pesquisa por se sentirem inseguros no trajeto entre sua casa e a escola (8,8%) ou na própria escola (8,0%), sendo esta situação verificada principalmente entre os estudantes das escolas públicas (13,2% contra apenas 7% dos alunos de escolas privadas). (PRÖGLHOÖF, 2005, p. 142).

A referida autora ressalta que, mesmo com a existência de situações graves e de fatos criminais – como ameaças e o efetivo atentado à vida de professores e diretores, além de porte de armas, furtos e roubos –, são as “pequenas violências cotidianas e de nível interpessoal – agressões físicas e verbais,

intimidações e humilhações—” que mais se verificam no ambiente escolar (PRÖGLHOÖF, 2005, p. 148).

As duas pesquisas tratadas até o momento têm o mérito de nos apresentar como vêm se mostrando os atos violentos nas escolas, as características desses atos e alguns impactos deles no exercício do direito à educação de adolescentes. Entretanto, a partir da promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), tais ocorrências passaram não só a ser identificadas como também nomeadas e interpretadas pelos (novos) sujeitos – os operadores do judiciário. A escola pouco, ou quase nada, faz.

Os mesmos atos que nas duas pesquisas acima eram identificados como “falta de respeito” do aluno para com o professor, ou “brigas” ou “discussão entre alunos”, são, agora, designados por “atos infracionais” e sofrem sanções, ou melhor, aos adolescentes autores dos referidos atos infracionais são aplicadas medidas socioeducativas por juízes da Infância e da Juventude.

Atos infracionais no contexto escolar: da policialização à judicialização

Tudo o que até o presente momento justificava-se como fundamentação teórica para se explicar a presença da violência no contexto escolar, com a entrada o Estatuto da Criança e Adolescente, passou daquilo que se chamou de “Policialização da Violência Escolar” (OLIVEIRA, 2008) para o que, hoje, estamos estudando: a Judicialização de Atos Infracionais na escola.

Transversalmente a todo esse processo de judicialização da violência praticada na escola, houve, no Brasil, a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que nos emprestou outros olhos e, conseqüentemente, novas compreensões acerca dos atos violentos que ocorrem nas escolas, de quem os pratica e, também, de quem é chamado a intervir neles.

Fruto de intensos debates em prol da aquisição de direitos civis e sociais no esteio da redemocratização do país – sintetizados na Constituição Federal de 1998 – e aliado a ordenamentos externos que visavam ao bem-estar e desenvolvimento de crianças e adolescentes, o ECA foi instituído com o intuito de garantir a proteção integral desses seres humanos. Nesse sentido:

Inaugura-se a partir da Constituição Federal de 1988, uma nova percepção da infância e adolescência e reconhecimento de sua cidadania, legitimada

pela consolidação de uma legislação especial, em 13 de julho de 1990, através da promulgação da Lei Federal nº 8.069/90 – o Estatuto da Criança e do Adolescente. (SILVA; LEHFELD, 2018, p. 76).

Todas as crianças e adolescentes do Brasil, sem quaisquer distinções de cor, raça, gênero e classe social, encontram-se protegidas sob a tutela desse estatuto, desfrutando dos mesmos direitos e deveres (ou obrigações) coadunáveis com sua peculiar condição de pessoa em desenvolvimento, tal qual previsto no ECA:

Art. 3º. A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 2014).

Nessa perspectiva, como os estudos pós ECA têm pensado as novas possibilidades de intervenção mais condizentes com a real necessidade dos jovens, com intuito de melhor garantir a continuidade de seu crescimento? Pensando nisso, surgem, então, outras indagações. Como os estudos têm compreendido, após o ECA, os atos violentos – socos, chutes, brigas, palavrões, depredações, pichações nas paredes, uso de maconha, dentre outros – cometidos por um adolescente contra outro adolescente, um professor, a direção da escola, ou contra o patrimônio físico da escola? O que significa, nesse contexto de direitos da criança e do adolescente, “garantir os direitos” daqueles adolescentes que cometem atos infracionais dentro da escola, colocando em risco, em determinadas circunstâncias, a sua própria integridade física e a de seus colegas e de seus professores? De que forma, segundo o ECA, a escola deve responder como um dos pontos da rede de segurança e proteção desses adolescentes, quando eventos como esses narrados nas inúmeras pesquisas são descritos como os que geram um clima de medo e de insegurança na escola?

Com a promulgação do ECA, a escola não pode, simplesmente, expulsar o adolescente que “brigou” com um colega, ou que “cuspiu” em um professor. A atuação da escola encontra-se, normativamente, limitada, sendo a ela imposto, diante dessas ocorrências, que aprenda a fazer mediações de conflitos. O que se sabe é que, mesmo depois do ECA, sem saída para essas mediações, a escola continuava chamando a polícia militar, por exemplo, para decidir sobre as



<https://pixabay.com/es/>

necessárias providências a serem tomadas para a “manutenção da ordem, para garantir a segurança dos atores escolares quando ameaçados, para impedir a depredação e a invasão dos estabelecimentos de ensino por indivíduos a eles estranhos e para assegurar que o direito à educação seja preservado em paz e altamente controlado” (OLIVEIRA, 2008, p. 80).

Embora o ECA tenha sido aprovado em 1990, Oliveira (2008) identificou, em sua pesquisa de campo, em uma escola de Belo Horizonte, que o discurso dos professores e da própria direção da escola permanecia com um forte vocabulário “policialesco”. Segundo o referido autor, a escola havia se apropriado da forma “policialesca” de lidar com essas ocorrências. Pode-se dizer, então, que houve uma aprendizagem do “discurso policial”⁴³ pelos atores da escola.

43 De acordo com Oliveira (2008, p. 129), a intervenção dos policiais militares nos eventos violentos que acontecem no interior das escolas é sustentada por normativas jurídicas internas à própria Polícia Militar e de outros, a saber, como o Código Penal e o Estatuto da Criança e do Adolescente. Nos documentos analisados da Polícia Militar, pelo autor, acerca da formação do (futuro) policial, os quais sinalizam procedimentos a serem cumpridos pelos guardas, no cumprimento de seu dever, evidenciou-se um “sistema de regras discursivas policiais que permite produzir textos e mais textos que podem ser classificados como ‘discursos de policiais’, que podem ser proferidos até por um não policial profissional. Por exemplo, é possível ouvir um professor ou um pai de aluno produzir um discurso policial. Embora nem um e nem outro façam parte da corporação, eles podem produzir enunciados que vêm da mesma formação discursiva dos policiais”.

Ficava claro que a iminente proximidade da instituição militar com a escola era facilitada pelo patrulhamento escolar. Apesar (da promulgação) do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990, ainda persiste a identificação e o enquadramento das ocorrências violentas, praticadas pelos adolescentes/estudantes, dentro da escola, ao Código Criminal (OLIVEIRA, 2008).

Isso significa dizer que os adolescentes que praticam as ações violentas nas escolas, similares àquelas descritas e previstas no Código Penal Brasileiro (CPB) e na Lei de Contravenção Penal (LCP), cometerão, sim, um “crime”, ou um “ato de contravenção penal”. No entanto, nenhum desses termos é usado em situações que envolvem adolescentes. Pelo ECA, a palavra “crime” deveria desaparecer do linguajar familiar e escolar. Segundo o Artigo 103 desse Estatuto, o referido adolescente cometerá um “ato infracional” (BRASIL, 2014).

Com isso, ressaltamos que, com o advento do ECA e sua doutrina protetiva, alterou-se a interpretação, ou melhor, o exercício de identificação e consequente alocação do ato cometido pelo adolescente dentro dos parâmetros já estabelecidos pela normativa penal, a saber: o Código Penal Brasileiro e a Lei de Contravenção Penal. Historicamente, indicamos três situações de classificação relativas a episódios de mau comportamento de estudantes nos contextos escolares. Antes, essas ações eram localizadas e tratadas pedagogicamente pela escola, depois elas foram identificadas e tipificadas por outros agentes sociais, como os guardas da Polícia Militar, quando são acionados pela direção da escola. E hoje, a partir do ECA, elas são definidas por critérios jurídico-criminais previamente estabelecidos.

Trabalhos recentes que abordam o tema da violência escolar apontam para os problemas de interpretação dos atos violentos praticados por adolescentes, no interior da escola, a partir tanto do CPB quanto da LCP. Por exemplo, Maria Marques e Carlos Silva (2018) mostra as dificuldades de se interpretar conceitos como o da violência física, sem que se deixe claro o que se está classificando como violento. Segundo as autoras: “As condutas registradas mais gravosas que encontram tipificação no Código Penal são, em sua maioria, agressão física e ameaça, e não há sequer um registro de que tais agressões tenham ultrapassado tapas, socos e pontapés” (MARQUES; SILVA, 2018, p. 184).

Isso não significa que as autoras estejam desconsiderando esses gestos violentos como sendo agressões. Suas críticas a essa forma de generalizar e tipificar o ato de agressão física, sem especificar o que se pretende significar

com ela, é o que as incomoda. Por exemplo, passar as mãos nas nádegas de um colega, ou de uma colega, pode ser classificado como uma agressão física?

Sobre a apropriação que a escola foi fazendo dos termos do Código Penal, à medida que os atos infracionais no contexto escolar passam a ser judicializados, Douglas Silva (2018) analisa como esses termos passaram a fazer parte do vocabulário interno escolar. Em seu estudo sobre as ocorrências policiais, em 18 escolas do Município de Apucarana, no Estado do Paraná, entre janeiro de 2014 e julho de 2015, foi identificado um montante de 204 ilícitos consumados, já que, “em algumas ocorrências, houve mais de um tipo penal constatado, no mesmo fato (p. ex.: lesão corporal e ameaça, na mesma ocorrência)” (SILVA, 2018, p. 105).

Baseado na gravidade envolvida em cada ação examinada e nas circunstâncias que as envolviam, além da consequência dos atos violentos, como, por exemplo, a existência de lesões visíveis e o encaminhamento dos autores ao órgão policial, dentre outras, Silva (2018) propôs a seguinte organização dos atos infracionais cometidos dentro das escolas, nos quais o Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária (BPEC) foi acionado para intervir⁴⁴. Na rubrica “crimes contra a pessoa”, verificam-se: a lesão corporal (Art. 129 do CP); a calúnia, a difamação e a injúria (respectivamente: Art. 138, 139 e 140 do CP); a ameaça (Art. 147 do CP); e vias de fato (Art. 21 da LCP). Sob a rubrica “crimes contra o patrimônio”, localizam-se: os crimes de furto (Art. 155 e 156 do CP); o dano (Art. 163 do CP); e a receptação (Art. 180 do CP). Com relação ao “crime contra a administração pública”, encontra-se: o desacato (Art. 331 do CP), sendo esse um crime praticado por particular contra a administração pública. A perturbação do sossego, ou do trabalho alheio, (Art. 42 da LCP) e a importunação ofensiva ao pudor (Art. 61 da LCP,) foram agrupadas na rubrica “contravenções contra a paz pública ou contra os costumes”. Os crimes de estupro (Art. 217, Alínea *a* do CP), cujas vítimas são menores de 14 anos, foram alocados sob a rubrica “crimes sexuais”. Sob a

44 No Estado do Paraná, o trabalho do Batalhão de Patrulha Escolar Comunitária é dicotômico: a patrulha escolar comunitária (PEC) e o Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência (Proerd). A PEC surgiu com o objetivo específico de reduzir a violência e criminalidade nas escolas e no seu entorno, por meio de medidas preventivas e, eventualmente, quando necessário, repressivas aos ilícitos praticados. Suas atividades de prevenção incluem ações como a análise de instalações físicas e os diagnósticos de segurança escolar. Por sua vez, o Proerd tem por finalidade desenvolver mecanismo de proteção à criança e ao adolescente, por meio da educação preventiva sobre drogas e violência (SILVA, 2018, p. 97).

chancela de “crimes que causam dependência”, inserem-se: os crimes de porte de entorpecentes para consumo (Art. 28 da Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006) e o fornecimento de bebidas alcoólicas (Art. 243 do ECA). E na rubrica “outros”, agrupam-se: o crime de porte de munição (Art. 12 da Lei nº 10.826, de 22 de dezembro de 2003) e o crime de falsificação de documento (Art. 297 do CP).

Como a questão que movia Douglas Pereira Silva (2018), na sua investigação, era a de saber quem deveria atuar na escola diante de atos considerados infracionais, o autor distinguiu aqueles que deveriam ter a chancela da polícia e aqueles que deveriam ser incorporados pelas escolas. Na sua concepção, a Polícia deveria atuar naqueles casos graves, como roubos, homicídios, lesões graves, ataque de gangues e tráfico de drogas, os quais atingem o ambiente escolar. Já os casos de incivildades e de microviolências, presentes na escola, poderiam ser trabalhados pela própria escola, mediante a prática do tipo restaurativa, com a responsabilização do ato infracional como sendo não somente do adolescente, mas também dos demais envolvidos na cena.

Algumas aprendizagens a título de provisórias conclusões

Pareceu-nos que, com a implantação da Lei nº 1.620, de março de 2013, a Colômbia pretendia resolver os conflitos não só no interior das escolas, mas também na sociedade como um todo, apostando na formação da população através da educação.

A convivência, como está sendo proposta na Colômbia, está assentada em três ângulos. O **primeiro** a define como uma aprendizagem. O que significa dizer que a convivência não é um ato reflexo e nem uma resposta automática que está na raiz da estrutura genética do ser humano, mas, sim, uma organização social. Assim sendo, para que o resultado da convivência tenha êxito, é preciso que o aprendiz tenha referências experienciais que se repitam constantemente e que assegurem a ele a criação de um repertório de experiências que reforce o seu meio social, facilitando sua interiorização e subjetivação.

O **segundo** ângulo da convivência consiste na ideia de que ela tem de ser um aprendizado voltado para a vida social, para os diferentes espaços

e contextos nos quais as pessoas desenvolvem a vida cultural, política e econômica, incorporando dimensões imprescindíveis da educação informal da família e dos meios de comunicação e da educação formal das instituições de ensino especializadas. E no **terceiro** ângulo, a convivência é tida como uma aprendizagem democrática, em que se aprende a respeitar o outro e a participar das formas de poder e das decisões que afetam a coletividade. A Colômbia entende que, nas avaliações internacionais dos sistemas de ensino (PISA), o tema da convivência deveria ser um conteúdo também avaliado, assim como os outros. Mas, esse será, também, um elemento para as nossas futuras pesquisas.

Com relação aos estudos por nós empreendidos sobre a violência escolar aqui no Brasil, fica um incômodo: indisciplinado, bagunceiro, mal-educado, sem-educação, boca suja e tantos outros adjetivos encontram, hoje, denominações segundo os artigos do Código Penal Brasileiro (CPB) depois da ECA. Não são mais descritas com base na ética da vergonha.

No ECA, recriaram-se as tipificações retiradas dos parâmetros do CPB. É a partir delas que o policial busca reconstituir o ato praticado pelos estudantes na escola, tipificando-o de acordo com os parâmetros do CPB. Como, por exemplo, foi o caso de um adolescente que protegia um colega que estava sendo tratado de forma inadequada pela professora, a qual, não gostando da sua atitude de defesa, começou a gritar com ele; em revanche, ele xingou a professora com palavras de “baixo calão”. Na nomenclatura escolar acima apontada, esse aluno seria classificado como “boca suja”, “desaforado” e “atrevido”. Mas, no BO analisado, o seu gesto foi tipificado, pelo policial militar, como “desacato” (Artigo 331 do CPB) (BRASIL, 2016).

Nesse sentido, a escola foi aprendendo a ver e a respeitar tais tipificações mediante a “policialização” da violência escolar, já que os policiais só estão cumprindo a normatização estabelecida por lei. E, se não agirem conforme a prescrição legal – de dar prosseguimento ao protocolo estabelecido – e optarem por uma intervenção pedagógica, eles podem até ser judicializados por omissão. E, ainda, se as escolas não chamarem a polícia, nos casos de violência escolar, e acontecer algo mais grave com os alunos, elas podem ser judicializadas, também, por omissão.

Para completar essas considerações, acrescentamos, neste momento, aquilo que foi, para nós, importante em termos de produção de conhecimento. Os dados analisados permitiram uma reconstituição da rede institucional

que se articula em torno de um ato de infração cometido nas escolas de Ensino Fundamental e de Ensino Médio. No caso das escolas públicas, o entroncamento sistêmico é ainda mais denso, pois reúne agentes da Secretaria de Educação, da segurança pública e do sistema judiciário.

Há muito o que se fazer. Há muito o que se aprender. Ainda.

Referencias

BRASIL. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. 1990. Disponível em: <<http://www.criancanoparlamento.org.br/sites/default/files/eca.pdf>>. Acesso em: 11 ago. 2014.

BRASIL. *Código Penal*. Decreto-lei nº 2.848/1940. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/529748/codigo_penal_1ed.pdf>. Acesso em: 30 out. 2016.

BRASIL. *Lei de Contravenções Penais*. 1941. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del3688.htm>. Acesso em: 30 out. 2016a.

CAMARGO ABELLO, M. Violencia escolar y violencia social. *Revista Colombiana de Educación*, n. 34, p. 5-24, 1º sem. 1997. Disponível em: <<http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5407/4434>>. Acesso em: 20 jan. 2019.

COLOMBIA. Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Ley 1.620, de março de 2013. Disponível em: <http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-327397_archivo_pdf_proyecto_decreto.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2015b.

CORTE CONSTITUCIONAL (COLOMBIA). *Sentencia T-905/2011*. 35f. Disponível em: <<http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/2011/t-905-11.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2019.

DUBET, F.; MARTUCCELLI, D. *En la escuela*. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada, 1998. p. 231.

GARCÍA POSASA, F. Violencia juvenil y escuela. *Educación y pedagogía*. Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, v. 3, n. 7, pp. 40-46, ene.-jun. 1992. Disponível em: <<http://aprendeonlinea>.

- udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/ article/view/17053/14770>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- GONÇALVES, L. A. O.; SPOSITO, M. P. Iniciativas públicas de redução da violência escolar no Brasil. *Caderno de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 101-138, mar. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000100004&lng=en&nrm=isso>. Acesso em: 13 jun. 2015.
- GUIMARÃES, A. *A depreciação escolar e a dinâmica da violência*. 1990. 471f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da UNICAMP, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1990.
- GUIMARÃES, M. E. *Escola, Galeras e Narcotráfico*. 1995. 373f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação da PUC-Rio, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 1995.
- MARQUES, M. F.; SILVA, C. A. M. Indisciplina ou violência? As marcas na escola. *Educação em análise*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 163-187, jan./jul. 2016. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/educanalise/article/view/20560/18076>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- MURCIA, F. V. Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, v. 7, n. 1, p. 29-41, ene.-jun. 2004. Disponível em: <<https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/445/258>>. Acesso em: 26 jun. 2014.
- OLIVEIRA, W. J. M. *A policialização da violência em meio escolar*. 2008. 244f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2008.
- PATARROYO, L. E.; GONZÁLEZ M., V. H. Con el arma en la lonchera. *Cien días vistos por CINEP*: Revista trimestral de la coyuntura colombiana, v. 10, n. 41, pp. 22-23, abr.-jun. 1998.
- PRÖGLHÖF, P. N. Violência nas escolas. *Anuário Brasileiro de Segurança Pública*, São Paulo, ano 9, p. 130-151, 2015. Disponível em: <http://www.forumseguranca.org.br/storage/9_anuario_2015.retificado_.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- RÍOS ACEVEDO, C. I. Violencia y relación pedagógica. *Educación y pedagogía*: Revista de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Medellín, v. 4, n. 8-9, pp. 57-70, 2º sem. 1992-1º sem. 1993.

- Disponível em: <http://bibliotecadigital.udea.edu.co/bitstream/10495/3193/1/R%C3%ADosClara_1993_Violenciarelacion.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2019.
- SILVA, D. P. Violência escolar no município de Apucarana: uma análise a partir das ocorrências atendidas pela patrulha escolar comunitária. *Revista do Laboratório de Estudos da Violência da UNESP/Marília*, Marília, p. 91-116, maio 2017. Disponível em: <<http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/levs/article/viewFile/7017/4503>>. Acesso em: 28 mar. 2018.
- SILVA, T. R.; LEHFELD, N. A. S. Os Olhares Sociais Acerca da Prática do Ato Infracional: reflexões éticas para o tempo presente. *Revista Virtual Textos & Contextos*, Porto Alegre, v. 14, n. 1, pp. 74-86, jan./jun. 2015. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/18362/13310>>. Acesso em: 4 maio 2018.
- SPÓSITO, M. P. Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v27n1/a07v27n1.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.
- SPÓSITO, M. P. *A instituição escolar e violência*. 1998. p. 1-19. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/publicacoes/textos/spositoescolaeviolenca.pdf/at_download/file>. Acesso em: out. 2018.
- TAVARES, P. A; PIETROBOM, F. C. Fatores associados à violência escolar: evidências para o Estado de São Paulo. *Estud. Econ.*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 471-498, jun. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-41612016000200471&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 30 jan. 2018.
- VIZCAÍNO-GUTIÉRREZ, M. La Formación para a Convivencia: un reto para la gestión escolar. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, v. 24, n. 3, pp. 115-129, jul./set. 2015. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627006.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2019.
- ZALUAR, A.; LEAL, M. C. Violência Extra e Intramuros. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 145-164, fev. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v16n45/4335.pdf>>. Acesso em: 2 jun. 2014.

Fabrine Leonard Silva

É professor de Educação Física do Centro Pedagógico da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. Possui Mestrado em Educação (2004) pela Faculdade de Educação da UFMG. É Doutor em Educação pelo Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da Faculdade de Educação da UFMG. fabrine@ufmg.br

TERCERA PARTE

Entre barras y escuelas: escenarios socioculturales para *enseñar* aprender



Foto: Diego Bolaños

Regulação e resistência em uma instituição de educação infantil brasileira e outra colombiana*

Regulación y resistencia en una institución de educación infantil brasileña y otra colombiana

Regulation and resistance in a brazilian and a colombian institution for children

*Joaquim Ramos***

*Maria de Fátima Cardoso Gomes****

*Alexander Ruiz Silva*****

* Texto construído em base à tese doutoral: Análise Contrastiva das Estratégias de Resistência das Crianças frente à Regulação dos Adultos em uma Instituição de Educação Infantil Brasileira e Duas Colombianas; orientada pela Professora Dra. Maria de Fátima Cardoso Gomes e co-orientada pelo Professor Dr. Alexander Ruiz Silva. Patrocinada pela Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil e pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq); Duração da investigação: 2015-2018.

** Professor da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais/Brasil. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais/ Doutorado Latino-Americano em Educação. joaquimramos2@yahoo.com.br

*** Professora Titular de Psicologia da Educação/FaE/UFMG/Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-cultural na Sala de Aula (GEPISA) CNPq/UFMG. Bolsista de Produtividade do CNPq. mafacg@gmail.com

**** Professor Titular da Universidade Pedagógica Nacional (Colômbia). Pesquisador no campo da formação ética e política, co-diretor do grupo de pesquisa *Moralia*. alexruizsilva@yahoo.com / aruiz@pedagogica.edu.co.



Resumo: Em contextos institucionais de Educação Infantil – regulados por normas e ações de adultos – crianças brasileiras e colombianas apropriam-se de diferentes mediadores semióticos e produzem estratégias de resistências para não se submeterem total e passivamente ao controle, à imposição, às normas e às regulações dos adultos. O material empírico produzido para as análises revela que, de modo dialético, ao mesmo tempo em que as crianças são reguladas, elas também regulam e essa ação regulatória de meninas e meninos produz mudanças na relação estabelecida pelo adulto no cotidiano institucional. Para alcançar esse entendimento, realizamos pesquisa etnográfica em uma instituição de educação infantil brasileira, entre março a dezembro de 2016 e em outra instituição colombiana, no período de agosto a dezembro de 2017. As análises foram produzidas à luz de referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, da Sociologia das Interações, da Análise do Discurso e de estudos desenvolvidos por pesquisadores do Santa Barbara *Classroom Discourse Group* (SBCDG).

Palavras-chave: Regulação, Resistência, Educação infantil, Brasil/Colômbia

Resumen: En contextos institucionales de Educación Infantil -regulados por normas y acciones de adultos- niños y niñas brasileños y colombianos se apropian de diferentes mediadores semióticos y producen estrategias de resistencia para no someterse total y pasivamente al control, a la imposición, a las normas y a las regulaciones de los adultos. El material empírico producido para los análisis revela que, de modo dialéctico, al mismo tiempo que los niños y niñas son regulados, ellos, también, regulan y esta acción regulatoria produce transformaciones en la relación establecida por el adulto en el cotidiano institucional. Para alcanzar este entendimiento, realizamos investigación etnográfica en una institución de educación infantil brasileña, entre marzo y diciembre de 2016 y en una institución colombiana, en el período de agosto a diciembre de 2017. Los análisis fueron producidos a la luz de referenciales teóricos de la Psicología Histórico-Cultural, de la Sociología de las Interacciones, del Análisis del Discurso y de los estudios desarrollados por los investigadores de Santa Bárbara *Classroom Discourse Group* (SBCDG).

Palabras clave: Regulación, Resistencia, Educación infantil, Brasil / Colombia.

Summary: In institutional contexts of Early Childhood Education -regulated by norms and actions of adults- Brazilian and Colombian boys and girls appropriate different semiotic mediators and produce resistance strategies so as not to submit totally and passively to control, imposition, norms and Adult regulations. The empirical material produced for the analyzes reveals that, in a dialectical way, at the same time children are regulated, they also regulate and this regulatory action produces changes in the relationship established by the adult in the institutional daily life. To achieve this understanding, we conducted an ethnographic research in a Brazilian children's educational institution, between March and December 2016 and in a Colombian institution, in the period from August to December 2017. The analyzes were produced in light of theoretical references of the Historical-Cultural Psychology, the Sociology of Interactions, Discourse Analysis and studies developed by researchers at Santa Barbara Classroom Discourse Group (SBCDG).

Keywords: Regulation, resistance, early childhood education, Brazil / Colombia.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de pesquisa de doutorado realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social – Doutorado Latino-americano em Educação, da Universidade Federal de Minas Gerais/Brasil, em parceria com a Universidade Pedagógica Nacional/Colômbia. O argumento aqui defendido é o de que em instituições de educação infantil – regulados por normas e ações de adultos – crianças brasileiras e colombianas apropriam-se de diferentes mediadores semióticos e produzem estratégias de resistências e regulação para não se submeterem total e passivamente ao controle, à imposição, às normas, às regulações e resistências institucionais. Para alcançar esse entendimento, realizamos pesquisa etnográfica em uma instituição de educação infantil brasileira, de março a dezembro de 2016 e em outra instituição colombiana, no período de agosto a dezembro de 2017. As análises foram produzidas à luz de referenciais teóricos da Psicologia Histórico-Cultural (Vigotski, 2010, 1998; Freitas, 2003; Gomes, Dias, Vargas, 2017); da Sociologia das Interações (Goffman, 2005; Buss-simão, 2013), da Análise do Discurso (Bakhtin, 2003; 2006; Souza, 1995) e de estudos desenvolvidos por pesquisadores do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG, 1992).

Pressupostos teórico-metodológicos: a palavra na tessitura da pesquisa

A escola se insere em um tipo de organização formal instrumental, com capacidade para apresentar contribuições úteis e pertinentes para as atividades de quem dela participa. Dentro desse espaço, nas relações interativas estabelecidas, é possível perceber formas de bem-estar, castigos, incentivos, construção de conhecimento e de valores coletivos, dentre tantas outras funções que tornam as instituições escolares, espaços peculiares de formação humana. De acordo com Erwing Goffman ([1961] 2005), como espaços de interações sociais, em instituições como as escolares ocorrem as *situações*

sociais que representam a unidade básica de análise de uma antropologia da interação, em outros termos, é o lugar onde pessoas se reúnem e coisas acontecem. Em creches e pré-escolas, as relações entre adultos e crianças tendem a ser de muito afeto e aproximação, ainda que haja – conforme veremos neste artigo – a existência dos dois tipos de ajustamentos tratados por Goffman: o ajustamento primário e o secundário.

Em nosso entendimento, se de um lado, no cotidiano das instituições, as atividades planejadas são executadas sem obstáculos ou oposições por parte das crianças e acontecem dentro do planejamento e das projeções dos docentes, essa normalidade se adequa ao que Goffman denominou de ajustamento primário. De acordo com o autor, nesse tipo de ajustamento, o indivíduo se transforma em colaborador ou torna-se participante normal, ao contribuir cooperativamente com a atividade e condições exigidas. Ao passo que, o ajustamento secundário ocorre quando as crianças burlam as regras, desfazem os combinados e essas ações por parte de meninas e meninos desencadeiam um obstáculo para o desenvolvimento da ação docente (GOFFMAN, [1961] 2005, p.159). Deste modo, um dos termos relacionados à noção de “situação social” é o “determinismo da situação”, que se refere à força social da coerção exercida pelas demandas situacionais sobre a ação dos indivíduos (GASTALDO, 2015, p.240).

Assim, como as interações sociais não ocorrem somente por meio da oralidade, consideramos alguns outros elementos constitutivos da forma humana de comunicação, como o gesto, por exemplo, contudo, de modo substancial buscamos também na teoria histórico-cultural o suporte para afirmar, no campo da comunicação, que “o pensamento e a fala não são ligados por um elo primário. Ao longo da evolução do pensamento e da fala, tem início uma conexão entre ambos, que depois se modifica e desenvolve” (Vygotsky, 1998, p.149). Por conseguinte, Vygotsky (1998) assegura que o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da fala, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Para o autor, uma palavra sem significado é um som vazio (VYGOTSKY, 1998, p.150).

Tanto para Vygotsky quanto para Bakhtin, a palavra, como discurso, constitui o modo mais puro de relação social. Se para Vygotsky, o significado da palavra é a chave da compreensão da unidade dialética entre pensamento e fala, desencadeando na constituição da consciência e da subjetividade; para Bakhtin, a palavra, além de instrumento da consciência, representa

também elemento privilegiado da criação ideológica (SOUZA, 1995). Ou seja, a palavra é a arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios e implica conflitos, relações de dominação e de resistência, adaptação ou resistência à hierarquia. Nas palavras de Bakhtin: “Todo signo é ideológico; a ideologia é um reflexo das estruturas sociais; assim, toda modificação da ideologia encadeia uma modificação da língua” (BAKHTIN, 2006, p.17). Dito de outra maneira, “a palavra é o fenômeno ideológico por excelência” e não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela, pois “a palavra é o modo mais puro e sensível de relação social” (BAKHTIN, 2006, p.34).

Ao considerarmos a elaboração das ideias de Bakhtin sobre o fluxo da interação verbal no processo das relações sociais, a partir do nosso propósito de investigar crianças e adultos, de diferentes realidades culturais (Belo Horizonte/Brasil e Bogotá/Colômbia), entendemos ser por meio da palavra que essas relações se sucedem, modificam e adquirem diferentes significados, em conformidade com os contextos em que surgem. Como afirma Souza (1995), o diálogo revela-se uma forma de ligação entre a linguagem e a vida, permitindo, ao mesmo tempo, que a palavra seja o próprio espaço em que se confrontam os valores sociais contraditórios (1995, p.126). Mais do que isso: para Bakhtin, a própria consciência humana ocorre no processo de aquisição da linguagem, pois, os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal e somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar, pois os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; mas é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência (BAKHTIN, 2006, p. 109).

Para Bakhtin, não são palavras o que pronunciamos ou escutamos, esses atos são verdades ou mentiras, coisas boas ou más, importantes ou triviais, agradáveis ou não. Esse autor defende que “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”, pois é assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN, 2006, p.96, grifos no original).

Ao considerar essa dinamicidade das palavras, Bakhtin retrata duas atividades mentais humanas: o *eu* como característica de indivíduos pouco socializados – descrito em sua obra como “não modelada ideologicamente, próxima da reação fisiológica do animal, característica do indivíduo pouco socializado” (BAKHTIN, 2006, p.18, grifos nossos) e a atividade mental do *nós*

que é vista como uma forma superior de atividade psíquica, com implicações na consciência de classe.

Isto considerado, nos possibilita destacar o quanto os discursos e falas produzidos na coletividade, no ato da produção do material empírico, durante o tempo de permanência no campo de pesquisa, tem a ver com esse *nós* fortemente vinculado às ideologias e à consciência de classe de seus participantes. De acordo com Gomes, Dias e Vargas (2017), a combinação das questões da linguagem com as abordagens etnográficas permite-nos investigar, dentre outros aspectos, sobre como as crianças aprendem (ou não), como elas resistem e como as práticas e processos discursivos formatam o que produzem de significação acerca do fazer, saber e ser nos eventos (e por meio deles) nas salas e em outros espaços institucionais (GOMES, DIAS, VARGAS, 2017, p.123).

Desta feita, além da análise do discurso, realizamos uma pesquisa com base na Etnografia em Educação como lógica de investigação. Para isso, utilizamos os seguintes instrumentos metodológicos para obtenção do material empírico: observação participante, entrevistas, roda de conversa com meninas e meninos, confecção de desenhos articulados com as falas das crianças, filmagens e fotografias. Esses instrumentos ratificaram a afirmativa das pesquisadoras do *Santa Barbara Classroom Discourse Group* (SBCDG). Green, Dixon e Zaharlick (2005), afirmam que apenas a presença do pesquisador no campo de investigação, ainda que por longo tempo, por si só, não é indicativo de êxito na realização de uma etnografia, especialmente, quando todos os comportamentos ou eventos registrados são definidos à priori (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 18), pois os fatores preponderantes para nortear a investigação é o campo onde será realizada a pesquisa e os sujeitos que participarão dos estudos.

Para a composição da escrita do artigo, produzimos descrições panorâmicas, mapas de eventos e transcrições de sequências discursivas (reproduzidas, aqui, de maneira sintética), o que nos possibilitou selecionar os eventos¹ a serem analisados e, assim, construir uma lógica de investigação, conforme representação no fluxograma 1:

1 Os eventos são unidades de análise, potencialmente relevantes, para a investigação interacional que no processo etnográfico realizado em uma investigação em educação representam o conjunto de atividades delimitado interacionalmente em torno de um tema comum, num

Fluxograma 1: Representação da lógica de investigação em uso na pesquisa

<i>Como as crianças brasileiras e colombianas – em contextos regulados por adultos – apropriaram-se de diferentes mediadores semióticos para produzirem estratégias de resistência a essas regulações?</i>
Propondo questões analíticas: o que contou como resistência e regulação das crianças e dos adultos nas instituições de educação infantil, brasileiras e colombianas?
Representando o material empírico: elaboração de descrições panorâmicas, sequências discursivas e mapas de eventos dos contextos reguladores e de resistências de crianças e adultos.
Analisando os eventos: análise dos mapas de eventos e identificação dos momentos em que ocorreram eventos de regulação e resistência.
Propondo questões analíticas: quais eventos de regulação e resistência se configuraram como os mais significativos para as análises?
Representando o material empírico: produção de transcrição de sequências discursivas em <i>message units</i> dos eventos de regulação e de resistência.
Propondo questões analíticas: por que, com quem e como a regulação e a resistência ocorreram nos diferentes eventos?
Representando o material empírico: eventos mais significativos de regulação e de resistência no contexto investigado.

Fluxograma organizado pelo pesquisador, baseado em estudos de Gomes, Dias e Vargas (2017).

Na transcrição dos eventos em sequência discursiva, utilizamos a *message units* que representa a unidade mínima e a identificação da relação semântica existente entre elas fornecendo elementos para interpretar a intenção do ato dos falantes, possibilitando a análise da relação semântica entre unidades de mensagem e outras unidades analíticas do discurso, conforme salienta Castanheira (2004, p.78).

dia específico e não são definidos *a priori*, mas funcionam como o produto da interação dos participantes. Os eventos são identificados analiticamente, observando-se como o tempo foi usado, por quem, em quê, com que objetivo, quando, onde, em que condições, com que resultados, bem como os membros sinalizam mudança na atividade (CASTANHEIRA, 2004, p. 70), pois as observações etnográficas envolvem uma abordagem que busca compreender o que de fato seus membros precisam saber, fazer, prever e interpretar a fim de participar na construção dos eventos em andamento da vida que acontece dentro do grupo social estudado, por meio da qual o conhecimento cultural se desenvolve (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p.18).

Realizar a pesquisa etnográfica dentro dessa lógica de investigação, tendo como principais sujeitos as crianças matriculadas na educação infantil dos dois países, exigiu extremo rigor teórico-metodológico. Assim, concordamos com Neves (2010, p.61), ao afirmar que esse tipo de pesquisa requer uma ênfase na transparência dessa lógica investigativa, uma vez que é fundamental explicitar os passos seguidos para se chegar às conclusões apresentadas. Por si só, os estudos que se referenciam na criança pequena como informante e como sujeito na e da cultura requerem um refinado rigor teórico-metodológico. Portanto, referendados no ponto de vista dos participantes da pesquisa, na análise de seus discursos e em suas ações, essa pesquisa etnográfica foi também balizada por uma perspectiva ética e êmica, pois a interdependência da etnografia no desenvolvimento de estudos interpretativos orienta quanto à necessidade do uso de “sistemas abertos” na pesquisa educacional etnográfica, como os “sistemas descritivos” (GREEN, DIXON E ZAHARLICK, 2005, p. 17), deslocando, dessa maneira, a postura ética (ponto de vista do pesquisador) para a êmica (ponto de vista do informante), pois as descrições requeridas devem ser significadas pelo *outro*, tornando, assim, a pesquisa educacional como um estudo desenvolvimental.

Deste modo, no limite deste artigo, propusemos responder a seguinte questão, conforme enfatizado no fluxograma 01: como as crianças brasileiras e colombianas – em contextos regulados por adultos – apropriaram-se de diferentes mediadores semióticos para produzirem estratégias de resistência a essas regulações? Para responder essa questão, nos valem de pesquisa empírica realizada em duas instituições de educação infantil: uma brasileira e outra colombiana.

A escola colombiana foi denominada de Escola Maternal Paulo Freire². Em 2017, essa instituição atendia 100 (cem) crianças até quatro anos de idade. Em torno de 95% das matrículas destinavam-se aos filhos e filhas de estudantes, docentes e funcionários da referida Universidade Pedagógica Nacional (U.P.N.) e as demais vagas eram destinadas às crianças da comunidade, sem vínculo com a universidade. A instituição estava localizada nas proximidades da UPN (em Bogotá/Colômbia, no bairro San Felipe) e se consolidava como uma referência na educação de crianças desta faixa etária. A pesquisa foi realizada

2 O nome Escola Maternal Paulo Freire foi uma escolha da diretora e das professoras da referida instituição com a justificativa do grande respeito que elas próprias e o povo colombiano possuem por esse educador brasileiro.

em duas turmas: uma frequentada por crianças de 03 e outra, por crianças de 04 anos de idade.

Da Escola Maternal Paulo Freire, selecionamos para análise, o evento denominado “ela me disse que gosta”. Este evento foi protagonizado pelas crianças, pela professora Valéria e por Eurípedes, o professor de música. O professor Eurípedes – aluno regularmente matriculado no curso de música da U.P.N. – orientava, uma vez por semana, as atividades lúdicas, em especial, relacionadas à música, nos diversos agrupamentos organizados pela instituição. Por vezes, as atividades envolviam todas as crianças da instituição.

Na investigação, a instituição brasileira recebeu o nome de Bartolomeu Campos de Queirós. Localizada em Belo Horizonte, em uma região periférica do município, antes de ser uma instituição vinculada diretamente à Prefeitura Municipal de Belo Horizonte/Brasil, era uma creche conveniada com o poder executivo da capital mineira. De acordo com dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2015, atendia 333 crianças em 24 turmas, sendo que dessas, 05 turmas eram de tempo integral. A pesquisa foi realizada em uma turma de 22 crianças de 05 anos de idade, sendo 11 meninas e 11 meninos. Eram responsáveis por essa turma, além da professora referência, uma auxiliar de apoio à inclusão, em função da presença de uma criança com deficiência e o professor de apoio, denominado, na pesquisa, de professor José. O evento selecionado para análise foi intitulado de “Dedo em riste”.

A regulação dos adultos e a resistência das crianças nos dois espaços institucionais investigados

O tratamento dado ao material empírico produzido nas duas escolas – tanto na escola brasileira quanto na escola colombiana – seguiu a mesma orientação e consta de descrição panorâmica dos principais eventos, mapas de eventos e sequência discursiva, conforme anteriormente anunciado. Em cada quadro, faremos a descrição e as análises dos temas tratados no texto, considerando a pergunta norteadora da lógica de investigação: *“Como as crianças brasileiras e colombianas – em contextos regulados por adultos – apropriaram-se de diferentes mediadores semióticos para produzirem estratégias de resistência a essas regulações”*.

Dentro da metodologia mencionada, ao descrevermos os eventos de modo panorâmico, temos, objetiva e sinteticamente, um quadro dos registros mais importantes de nossas observações, conforme consta no quadro nº 01:

Descrição panorâmica de eventos, das formas de regulação dos adultos e dos modos de resistência das crianças Escola Bartolomeu Campos de Queirós (Brasil)

Data	Evento	Comentários
08/03/2016	Impressão inicial –No segundo dia de observação no campo de pesquisa (turma de crianças de 5 anos de idade), das 22 crianças presentes, 6 permaneceram na sala, de castigo, as demais foram para o parquinho.	Início das evidências do grau de regulação a que as crianças da instituição estavam (e seriam) submetidas ao longo da produção do material empírico.
01/06/2016	Punição no refeitório – Durante o jantar, Arthur (5 anos) deixa cair comida na mesa do refeitório e tenta explicar o ocorrido ao professor José. O docente não escuta a criança e, de modo enfático, exige que o menino limpe a sujeira.	Em conversa com o pesquisador, a criança confidencia o desejo de mudar de escola.
09/06/2016	Dedo em riste – O professor José solicita ao pesquisador para ficar na sala de referência, com 6 crianças que estariam de castigo. Maria Joaquina, de 5 anos, explica que o motivo do castigo é o fato de ter apontado o dedo do meio para a professora. As outras crianças interagem na discussão.	De maneira reiterada, o pesquisador indaga às crianças qual o significado do gesto feito por Maria Joaquina para a professora, contudo, as crianças desconhecem tal significado...
17/08/2016	A criança que se esvazia – Ao conversar sobre a produção de desenhos das crianças sobre “O que gosto e o que não gosta na escola”, Davi (5 anos), ao ser indagado sobre o que gosta na escola, ele diz que quando está de castigo, se esvazia e fica miúdo como demonstrado no próprio desenho.	O desenho desta criança apresenta características muito distintas, pois a folha entregue pelo pesquisador estava dividida em duas partes: do lado esquerdo, na parte do que gosto, Davi desenhou o sol, balões, crianças brincando de futebol... e do lado direito, um minúsculo menino que se esvazia.

Quadro 01: elaborado pelos autores

O mapa de eventos e subeventos do quadro 02 apresenta os registros ocorridos no dia 09 de junho de 2016, e focaliza os eventos mais significativos ocorridos na turma em que foram realizadas as observações. Seleccionamos o evento “Dedo em riste” e destacamos a conversa entre o pesquisador e as crianças sobre as formas de regulação e resistência:

Mapa de eventos das atividades realizadas nas duas turmas investigadas na Escola Bartolomeu Campos de Queirós – dia 09/06/2016

Início/fim (duração)	Eventos	(Duração) início/fim	Subeventos
15:15 – 35:46	Atividade livre, no parquinho	16:20 – 18:30	O professor José tenta organizar as crianças e fazê-las assentar nos bancos do teatro de arena.
		18:31-22:35	As crianças apontam para os papagaios/pipas, no céu (se encantam com isso).
		33:33 – 33:55	Um grupo de 5 meninos, simulando atirar, aponta os dedos em forma de arma e fingem atirar no pesquisador .
		22:35 – 35:46	Brincadeiras livres no parquinho
00:01–37:10	Mudança de turma e atividades diversas em sala, no refeitório e no parquinho	00:01 – 10:05	Após o término do horário, o pesquisador e o professor José seguiram para a turma de crianças de 5 anos. Após os cumprimentos, o professor passa álcool em gel nas mãos das crianças, organiza a fila e seguimos, todos, para o refeitório...
		10:05 – 25:10	As crianças jantam uma sopa de fubá com pequenos pedaços de carne de frango. Maria Joaquina se recusa comer... o pesquisador e alguns colegas da menina insistem para que ela comesse. Tainá pede para ver o que o pesquisador está filmando.
		30:07 – 37:10	Na sala, o professor José solicita que o pesquisador fique com as crianças que estão com o nome escrito no “cantinho da bagunça” e que ficarão de castigo. Paulo chora e insiste em ir para o parquinho. Maria Auxiliadora – a auxiliar de apoio a inclusão, cuida dele que está afastado das demais crianças.

Início/fim (duração)	Eventos	(Duração) início/fim	Subeventos
37:10 – 40:05 (02:55)	Conversa com as crianças que ficaram de castigo	37:10 – 40:05	Dedo em riste: Durante a conversa com o pesquisador sobre o castigo, as crianças tentam explicar o significado do gesto feito por Maria Joaquina que apontou o dedo médio para a professora e, por isso, teve o nome escrito no quadro para ficar de castigo, sem poder ir para o parquinho.
40:05 – 60:01 (19:56)	Brincadeiras das crianças, conversa com Maria Auxiliadora e retorno para a sala	45:00 – 55:23	Ao serem liberadas do castigo, as crianças cantam, brincam e se divertem no parquinho
		55:01 – 60:01	Conversa com Maria Auxiliadora
		60:01 – 62:30	Retorno à sala de referência e troca de professor.

Quadro 02: elaborado pelos autores

No dia 09/06/2016, apesar de constar no quadro da sala, no cantinho “da bagunça”, apenas o nome de cinco crianças, o professor havia deixado 6 crianças de castigo. A inexistência de atividade específica, com orientação do professor para ser aplicada às crianças durante esse “tempo do castigo” permitiu ao pesquisador conversar com elas sobre o próprio castigo e a inclusão de nomes no “cantinho da bagunça”. Assim, o pesquisador solicitou-lhes para se assentarem em grupo para conversarem sobre essas questões. Apenas Paulo, em função de sua deficiência, ficou sob os cuidados de Maria Auxiliadora e fora do pequeno grupo de discussão. No quadro abaixo, denominado de “Dedo em riste?”, temos a seguinte sequência discursiva:

4.5.3. Sequência Discursiva: conversando com as crianças – “Dedo em riste”

Tempo: 00:48 a 01:41

Linha	Unidade de mensagem	Contextualização
22	<i>Pesquisador</i> : só brincou de lutinha?/ e pode brincar de lutinha/na sala de aula?	Com essa pergunta, o pesquisador também exerce a ação reguladora (por já saber a resposta)
23	<i>Carlos</i> : (inaudível)... e Kaique	
24	<i>Pesquisador</i> : então... ali ô... Kaique... Carlos e Miguel...	O pesquisador aponta os nomes escritos no “cantinho da bagunça”, colocados no quadro.
25	<i>Carlos</i> : e Maria Joaquina... e Maria Joaquina	Maria Joaquina aparenta estar tímida
26	<i>Pesquisador</i> : cal:::ma... cal:::ma...	
27	e porque tavam brincando de lutinha...	Ninguém responde e o pesquisador muda de interlocutor...
28	e Maria Joaquina/o quê que você tava fazendo?	Kaique levanta o dedo do meio (sem comentários)
29	<i>Maria Joaquina</i> : (inaudível)	Maria Joaquina coloca a mão sobre a boca
30	<i>Pesquisador</i> : fazendo O QUÊ?	
31	<i>Maria Joaquina</i> : apontando o dedo...	
32	<i>Pesquisador</i> : qual dedo... me mostra aí/ esse dedo/	O pesquisador mostra o dedo indicador...
33	<i>Maria Joaquina</i> : o do meio	
34	<i>Kaique</i> : esse daqui/ó...	Kaique aponta o dedo do meio
35	<i>Pesquisador</i> : ai... gente...	
36	o que significa isso... Maria Joaquina?	
37	<i>Maria Joaquina</i> : ... para sô...	Ao dizer <i>para sô</i> , Maria Joaquina bate a mão no rosto de Kaique. O pesquisador ignora a agressão
38	<i>Pesquisador</i> : o que significa esse dedo?	E continua insistindo com a mesma pergunta.
39	é o dedo do meio assim/ó?	O pesquisador aponta o dedo anelar
40	<i>Maria Joaquina</i> : esse/ó... (...)	Maria Joaquina mostra o dedo do meio e ri
41	<i>Pesquisador</i> : ah... meu Deus...	Pesquisador aponta o dedo anelar
42	e o que significa esse dedo?	
43	<i>Todos</i> (incompreensível)	Todos falam ao mesmo tempo e, no tumulto, o pesquisador não consegue entender. Na confusão, Paulo aproxima-se do grupo querendo participar...

Linha	Unidade de mensagem	Contextualização
44	<i>Criança</i> : PARA... PAULO	Confusão na sala... não se consegue distinguir quem falou
45	<i>Pesquisador</i> : ô Paulo	Paulo começa a esperar e gritar
46	Agora nós estamos numa atividade/aqui/séria...Paulo	Maria Auxiliadora faz uma tentativa de Conter/regular o comportamento de Paulo.
47	NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ...	
48	<i>Paulo</i> : (inaudível)	
49	<i>Pesquisador</i> : ein... Maria Joaquina	
50	e por que você mostrou esse dedo?	
51	<i>Maria Joaquina</i> : num sei não...eu tava brincando...	

Quadro 03: elaborado pelos autores

Em pouco menos de 1 minuto, essa sequência discursiva enfatiza a relação entre o sentido e o significado que o gesto feito por Maria Joaquina representa para as crianças. Ainda que esteja indagando, na pergunta feita pelo pesquisador, “pode brincar de *lutinha* na sala de aula?”, há uma espécie de regulação antecipada. É sabido que, comumente, o espaço das salas (seja da educação infantil ou dos demais níveis de educação), nem sempre é concebido para o propósito das brincadeiras. No caso da educação infantil, dependendo da intencionalidade dos educadores, pode até se constituir o melhor espaço para determinadas brincadeiras. No entanto, pela forma como a indagação é feita, hipoteticamente, uma resposta já estava subentendida na pergunta do pesquisador. Certamente, por este motivo, há ausência de respostas das crianças, pois, naquela sala havia até um cantinho da bagunça, no quadro, onde eram inscritos os nomes das crianças que operacionavam com os ajustamentos secundários. A ausência de resposta das crianças faz com que o pesquisador mudasse a pergunta (linha 27): “e por que *tavam* brincando de *lutinha*?”. Essa pergunta também não tem resposta.

Como Kaique havia se referido, por duas vezes, à Maria Joaquina, o pesquisador dirige a ela a próxima pergunta. Aparentando timidez, a menina respondeu de modo inaudível, pois colocou a mão sobre a boca, para, na sequência afirmar que estava apontando o dedo. Como um dos aspectos da cultura, no ato de apontar dedos pode haver inúmeras formas de comunicação, pois o gesto, como parte da linguagem humana, serve para comunicar

e produzir significações, tanto quanto a fala. Neste sentido, o próprio pesquisador apontou o dedo indicador, indagando se era esse era o mesmo gesto feito pela menina em direção à professora. Com a negativa de Maria Joaquina ao afirmar ter sido o dedo do meio, Kaique, realizou o mesmo gesto da colega e apontou também o seu dedo e o pesquisador demonstrou surpresa, mas continuou buscando compreender que sentido o gesto representava para aquelas crianças.

No ato de representar o mesmo gesto com o dedo do meio, Kaique recebeu um tapa no rosto, desferido por Maria Joaquina, que pediu, de modo imperativo que ele parasse. Cabe ressaltar, que a ação violenta de bater em Kaique não foi colocada em evidência no momento da conversa, contudo, essa ação revela um modo de regulação da menina que, ao bater em Kaique, desejou calar a sua voz. Por estarem tratando da violência simbólica, não houve por parte do pesquisador – que conduzia a conversação – qualquer alusão à violência física/reguladora cometida contra Kaique. Ao contrário, para não haver quebra na sequência da conversação, o pesquisador insiste na pergunta sobre o sentido do gesto. Só então, Maria Joaquina mostrou o dedo do meio e riu de seu próprio gesto. De novo, o pesquisador apresenta surpresa, dizendo: “ah, meu Deus!” (Linha 41).

Em meio à conversa do pequeno grupo, Paulo – que até então estava sob os cuidados de Maria Auxiliadora – se levantou de onde estava – apartado das demais crianças – e se aproximou do grupo. Uma das crianças pediu para ele parar (certamente, estava fazendo algo que desagradava, mas não foi possível visualizar na gravação do vídeo). Também o pesquisador solicitou a Paulo para “ajudar”, pois estava em curso uma atividade séria. Ao analisar a fala do pesquisador, podemos depreender possíveis equívocos. Na sala, ocorriam, supostamente, atividades sérias e menos sérias e que, naquele instante, ocorria uma atividade séria que não poderia ser interrompida por uma criança que estava, até então, afastada de seus pares e alijada do processo em andamento com o coletivo.

Ao dizer de modo incisivo: “NÃO ESTOU BRINCANDO COM VOCÊ” (linha 47), alguns modos de regulação foram colocados em evidência no discurso do pesquisador. O tom (mais alto) com que as palavras são pronunciadas coloca em foco o primeiro tipo de regulação e o segundo é a própria negação contida na frase. Ou seja, numa instituição em que as ações regulatórias são postas em funcionamento, é preciso nos perguntar se

há um modo preciso e específico para que, na cultura daquele espaço, os ajustamentos primários pudessem funcionar.

Assim como na sequência discursiva anterior, intitulada de “Apenas brincou de *lutinha*” (quadro 21), nesta outra sequência “Dedo em riste” (quadro 22), o verbo “brincar” funciona apenas de modo denotativo, pois em sentido conotativo, ele passaria a significar, nos dois contextos, modos explícitos de interdição e regulação. No entanto, para as crianças, a ação de brincar é recheada de simbolismo e de possibilidades para criar e imaginar – naquele contexto, essa ação foi regulada pelos adultos: tanto pela professora quanto pelo pesquisador.

Por fim, o mesmo verbo (brincar) é a justificativa utilizada por Maria Joaquina para dizer que desconhecia o sentido do gesto que ela própria havia feito para a professora. Assim, sob a insistência do pesquisador, a menina respondeu: “eu *num* sei... estava só brincando!” (linha 51). Pela insistência do pesquisador, outras crianças entraram na conversa e buscaram explicar, da forma que conseguiam, qual o sentido do gesto, conforme é possível perceber no quadro 23, nomeado de “O que significa esse dedo?”.

Em Bogotá, desde o início das observações participantes realizadas na Escola Maternal Paulo Freire, a professora Valéria solicitou às crianças para não mexerem nos equipamentos do pesquisador, levados para a produção do material empírico (filmadora, gravador, tripé, *notebook*) e de igual maneira, solicitou também que elas não tocassem nos instrumentos musicais levados pelo professor Eurípedes (as crianças participavam das aulas de música uma vez por semana). Assim, durante um período, não foi necessário falar desse assunto, pois as crianças pareciam compreender, após a conversa com a professora, de que a manipulação desses objetos cabia apenas aos adultos. Contudo, em alguns momentos, as crianças pediam para ver o que estava sendo filmado e em outros, se posicionavam de modo proposital em frente à câmera, pedindo para serem filmadas ou fotografadas e não raras vezes, mostravam-se curiosas também com os instrumentos de Eurípedes.

Na descrição panorâmica apresentada no quadro nº 04, de modo geral, selecionamos alguns eventos ocorridos na instituição colombiana e, dentre esses, o evento intitulado de “Filomena”, selecionado para as nossas análises:

Descrição panorâmica de eventos, das formas de regulação dos adultos e modos de resistência das crianças–Escola Maternal Paulo Freire Colômbia	
Evento	Contextualização/ Comentários
<p>“Yo quiero bailar”–Na turma da professora Andreia (turma dos independentes) após as apresentações, pelos nomes, de todos os presentes (com música e as crianças respondendo alegremente que estavam bem naquela manhã), inicia-se, na sala ao lado, uma canção acompanhada por vários instrumentos de percussão e com esse barulho, a professora não conseguia ser ouvida. Manu, em seu vestido rosa, solto, floral, levantou-se e começou a bailar ao som da música que vinha do lado de fora. A professora Andreia solicita-lhe para retornar ao seu lugar, Manu afirma: <i>“yo quiero bailar”</i>, resiste ao pedido da professora e apesar da cara de quem não gostou, assenta-se em seu lugar – (13/09/2017)</p>	<p>Sob o som que vinha da sala ao lado, Manu olha para os lados e começa a dançar. Inicialmente, responde negativamente ao pedido de assentar-se em seu lugar, feito pela professora. Entretanto, ainda dançando e mesmo notadamente contrariada, a menina volta para o lugar de onde havia se levantado.</p>
<p>“Filomena”–Eurípedes, o professor de música, em uma roda com adultos e crianças, realiza uma dinâmica de apresentação dos presentes e em seguida convida a sua guitarra Filomena para fazer parte do grupo. Contudo, o menino César, infringindo às regras de não tocar no instrumento, leva as mãos e toca-o, desencadeando, regulações e dissimulações por parte dos docentes e argumentos de resistência por parte da criança – (20/09/2017).</p>	<p>Ao personificar a guitarra, dando-lhe tratamento humano, o professor pede para César perguntar se Filomena gostaria de ser tocada pelo menino. Assim, contrariando a expectativa do professor, César diz que sim.</p>
<p>“Lancheira Mágica” Neste dia, as duas turmas (conversadores e independentes) participaram de uma atividade com um profissional da área de nutrição. A proposta era, após assistirem um filme, conversarem sobre o que é alimentação saudável e não saudável, em especial, em relação ao que se coloca na merendeira para comer na escola. Após conversarem sobre o assunto, o nutricionista realiza o seguinte experimento: numa frigideira queima um pouco de <i>chips</i> e conversa sobre o malefício daquele alimento. Assim, ao falar dos alimentos saudáveis indaga a Nicolás sobre o que era, para ele, um alimento não saudável, a criança aponta os <i>chips</i> queimados na frigideira. Ao indagar o que era um alimento saudável – ao contrário do que se esperava – a criança diz que os <i>chips</i> que ainda estavam na embalagem (sem queimar). César afirma ainda que o pai sai cedo e não tem tempo de preparar uma “lancheira mágica”, como apresentada no filme – (18/10/2017).</p>	<p>A resposta da criança sobre o que é alimento saudável e não saudável surpreende os adultos. Esses riem da resposta. Na sequência, ao dizer que o pai não tinha tempo para preparar uma “lancheira mágica”, a criança escancara a realidade em que está inserido.</p>

Quadro 04: elaborado pelos autores

No dia 20 de setembro de 2017, na Escola Maternal Paulo Freire, as ações observadas estão destacadas no Mapa de evento do quadro abaixo:

Mapa de eventos do dia 20/09/2017 – Atividades observadas na Escola Maternal Paulo Freire (Colômbia)

Início/ Término (duração)	Eventos	Início/ Término (duração)	Subeventos
00:01– 36:25 (36:25)	As crianças interagem com o pesquisador sobre os cuidados com o equipamento eletrônico da pesquisa. Em seguida, conversam com a professora e confeccionam pequenas flores	00:01 – 01:43	O pesquisador conversa com o grupo de crianças sobre os equipamentos utilizados na pesquisa e a professora Valéria pergunta se as crianças estavam prestando atenção e se compreenderam, reforçando, assim, o pedido do pesquisador.
		01:43 – 11:02	A professora Valéria conta uma história para as crianças: <i>“Ramon Preocupón – de Anthony Browne”</i>
		11:02 – 11:39	Sara brinca e mexe nas roupas e nos cabelos de uma boneca. A professora apanha a boneca e conversa, brevemente, com as crianças sobre o uso indevido dos brinquedos.
		11:39 – 19:58	Professora e crianças, em roda, conversam sobre regras de comportamento e sobre as plantas. P
		19:58 – 36:25	Com pincéis, tinta e pequenas bolas de isopor, as crianças confeccionam flores.
36:25 – 01:17:09	Avaliação das atividades de confecção de flores; ingresso do professor Eurípedes (de música) na sala; dinâmica de apresentação	36:25 – 49:31	O grupo se assenta sobre o tapete e a professora avalia o processo de confecção de flores, fazendo às crianças a seguinte pergunta: “como se sentiu ao participar da atividade?”
		49:31- 1:12:31	Com uma bola em mãos, o professor solicita para mudar o tapete de lugar, levando-o para o centro da sala e em seguida explica a dinâmica de apresentação dos presentes (ao receber a bola, cada um se apresenta dizendo o próprio nome).

Início/ Término (duração)	Eventos	Início/ Término (duração)	Subeventos
1:12:21 – 1:27:28 (15:07)	Após todos os presentes terem se apresentado, o professor Eurípedes afirma faltar ainda um personagem. Trata-se de sua guitarra Filomena. Realiza esta apresentação de modo ritualístico. Em seguida, realiza um diálogo com o menino César.	1:12:21- 1:13:20	Ao apresentar sua guitarra, o professor solicita, solenemente, que as crianças chamem pelo nome de Filomena. Assim, de modo soletrado, as crianças invocam esse nome por várias vezes. Lentamente, tira a guitarra de seu invólucro, indagando qual seria a cor do instrumento.
		1:13:20 – 1:13:38	Ao pedir para que as crianças invocassem o nome do instrumento, o professor percebe que César fala mais alto do que as demais crianças, quase gritado, então ele conversa com as crianças sobre essa forma de expressão (grito). César toca por duas vezes no instrumento e a professora diz que não pode.
		1:13:38 – 1:15:00	O professor Eurípedes, ao apresentar a guitarra para as crianças, retira-a, de modo lento de dentro do saco, indagando qual seria a possível cor do instrumento e ao tirá-la por completo, algumas crianças, parecendo surpresas, dizem “é uma guitarra!”. Enquanto o professor dedilha umas notas no instrumento, César, muito encantado, olha para a guitarra e continua a falar o seu nome. Ele tocar com as mãos na caixa acústica do instrumento. Uma outra criança diz que também tem uma guitarra.
		1:15:00 – 1:26:07	Eurípedes solicita às crianças para que se organizassem em forma de círculo. Inicia uma música em língua estrangeira que as crianças não conhecem. Maria, uma das meninas, pergunta se é uma canção em inglês e a professora pergunta se a canção é na língua espanhola. As crianças respondem que não.

Início/ Término (duração)	Eventos	Início/ Término (duração)	Subeventos
		1:26:07 – 1:28:31	César toca novamente na guitarra e o professor pede para perguntar à própria guitarra se ela poderia ser tocada. Novamente, a professora Valéria diz que é necessário cuidar de Filomena, pois ela visitará a turma todas as quartas-feiras.
1:27:28 – 1:45:19	Após pequena pausa, em que todos se levantam, retornam ao tapete e, agora, com o pesquisador, assentam-se novamente em círculo.	1:28:31 – 1:37:16	Durante a arrumação das crianças na roda, há um pequeno tumulto, e a professora Valéria solicita que todos entrem na roda, alegando que se não o fizessem o professor iria levar a Filomena. Eurípedes reforça o que disse a professora. Em seguida, explica a nova dinâmica: com um copo de plástico. Esse copo é passado em sentido horário e cada pessoa que o recebe passa-o para a pessoa ao lado, ao ritmo da mesma música estrangeira do evento anterior. O mesmo aconteceu com mais dois copos e em seguida, com quatorze outros copos. Na sequência, esses copos foram passados um a um entre os presentes.
		1:37:16 – 1:45:19	Ao ritmo de uma nova música, diferente da música cantada em língua estrangeira, todos caminham pela sala e ao cessar, repentinamente a música, as pessoas se transformam em estátua (jogar-se ao chão, ajoelhar, virar estátua novamente e, por fim, deitar-se). Todos participam e a música é tocada em ritmo mais lento ou mais rápido. A diretora Camila entra na sala e participa da brincadeira.

Quadro 05: elaborado pelos autores

Na Sequência Discursiva a seguir (quadro 01), destacamos a forma encontrada pelo professor Eurípedes para regular a ação de César. Em contrapartida, apesar de ter apenas 4 anos de idade, o menino persiste com sua argumentação e se mantém firme em seu propósito. Como em um duelo, o professor apenas nega o que já havia afirmado e muda de assunto, voltando

a tocar e a cantar uma música em uma língua diferente da língua espanhola – que as crianças não entendiam a letra, caracterizando, assim, evidente demonstração de resistência por parte da criança e poder de regulação por parte do adulto.

Sequência Discursiva: conversando com as crianças–“Ela me disse que gosta”

Linha	Unidad de Mensaje	Unidade de Mensagem	Contextualização
186	Professora Valéria:...y <i>preguntale que si la pueden tocar dos amigos al mismo tempo.</i>	Professora Valeria: ...e pergunte-lhe se dois amigos podem tocá-la ao mesmo tempo.	A professora Valéria dirige-se a Luis.
187	Professor Eurípedes: <i>a ver, preguntale tú.</i>	Professor Eurípedes: vamos ver, pergunte você.	O professor leva novamente o instrumento até a boca da criança.
188	César : <i>Filomena, te gusta que te toquen dos amigos al mismo tiempo?</i>	César : Filomena, você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?	
189	Professor Eurípedes: <i>tienen que dejar escuchar, a ver que te dice a ti. Ponle el oído ahí, ¿qué te dice?</i>	Professor Eurípedes: tem que deixar ouvir, ver o que ela disse. Coloque o ouvido aí. O que ela te disse?	De novo, direciona o instrumento até o ouvido de César.
190	César: <i>me dice que le gusta.</i>	César: ela me disse que gosta.	
191	Professor Eurípedes: <i>que no le gusta... ¿cierto?</i>	Professor Eurípedes: que não gosta... certo?	Eurípedes também resiste à argumentação da criança, negando-a.
192	César: <i>que le gusta que toquen todas las veces o cuando vengan le gusta que la acaricie.</i>	César: ela disse que gosta de ser tocada todas as vezes ou quando vem aqui, ela gosta de carinho.	A criança refuta a fala do professor e reafirma a própria compreensão de uso do instrumento, em explícita forma de resistência.
193	Professor Eurípedes: <i>ah listo, pero al final, ¿si o no? A ella no gusta que le toquen o acaricien dos amigos al mismo tiempo...</i>	Professor Eurípedes: ah... pronto, mas afinal, sim ou não? Ela não gosta que lhe toquem ou que dois amigos, ao mesmo tempo, façam carinho.	Após essa negativa, o professor retoma a canção estrangeira.

Quadro 06: elaborado pelos autores

Ao personificar sua guitarra e apresentá-la como “Filomena”, o professor Eurípedes deixou as crianças curiosas sobre quem seria esse novo personagem. O menino Miguel perguntou se Filomena era uma amiga de Eurípedes. Ele respondeu: “*si... es muy amiga mía*”. E assim, passaram a invocar o nome desse “ser”, ainda desconhecido. Ao perceberem que se tratava de uma guitarra, as crianças conversaram sobre isso. Algumas diziam possuir também uma guitarra em casa. Enquanto as crianças chamavam, de modo diverso, por Filomena (alto, baixo, gritando, sussurrando, falando, cantando) e ao “despila”, tirando-lhe a capa, Eurípedes indagava qual seria a cor de Filomena. A resposta a essa pergunta também aparece de modo diverso, pois uns diziam ser azul, outros verde, rosado, vermelho, laranja. Assim, ao retirá-la totalmente da capa, o professor emendou: “*és como un café naranjado*”³. Todas as crianças estavam muito atentas à narrativa de Eurípedes. O menino Juan ficou sem enxergar os acontecimentos e reclamou: “*profe, yo no veo porque los niños me están molestando*”⁴. Diante dessa reclamação, o professor propôs: “*Entonces, vamos a hacer un círculo*”.

Após organizarem-se em círculo, Eurípedes afirmou que iria passar a guitarra para que todas as crianças pudessem tocá-la. Todavia, ainda que não explicitasse, pareceu reconhecer que a ideia não era das melhores e resolveu, então, cantar uma canção em uma língua diferente do espanhol, desconhecida para o pesquisador e para as crianças. A professora Valéria ao perceber que as crianças não estavam compreendendo a linguagem da canção, explicou-lhes que não era uma canção composta na mesma língua que todos, ali, falavam: “*esa canción no es igual a como nosotros conversamos*” e percebendo a curiosidade estampada nos olhos das crianças que, demonstravam por gesto, querer tocar o instrumento, Valéria propõe a todos para ajudarem a cuidar do instrumento, sem “encostar” no mesmo e buscou, assim, dialogar com as crianças sobre qual seria a maneira mais adequada para “cuidar” de Filomena. Ao perguntar qual seria essa maneira, Maria – uma menina que estava mais próxima da professora – respondeu que seria “*con una canción*”. A sugestão de Maria não foi considerada, e a professora voltou a questionar: “*cómo vamos a cuidar de Filomena?*”. Para essa indagação, César respondeu que “*acariciando*”. Então, os dois professores, Valéria e Eurípedes, sugerem que César perguntasse ao próprio instrumento e, para tanto, Eurípedes aproximou a abertura do

3 É como [se a cor do instrumento fosse] café alaranjado (livre tradução).

4 Professor, eu não vejo porque as crianças estão atrapalhando (livre tradução).

instrumento na boca do menino, ao que César indagou: “*Filomena, você gosta que te acaricie?*”. A essa pergunta, o professor Eurípedes, fazendo um gesto que indicava escutar o instrumento, respondeu afirmativamente, mas o restante de sua fala, pareceu bastante ininteligível e desconexa. Era evidente que a fala da criança ia de encontro ao pensamento do professor Eurípedes.

O jogo retórico utilizado pelo professor Eurípedes, ao construir sua narrativa, permite a imersão das crianças em um mundo de fantasia – quando personifica um objeto inanimado, tornando-o humano – pressupondo, assim, uma pré-disposição pessoal do próprio professor para conduzir e participar desse jogo de imaginação. Assim, ao utilizar a personificação, nomeando a guitarra de Filomena, além desse nome de gente, o instrumento “fala” e “escuta”. Assim, imerso nesta construção narrativa em que os objetos ganham vida, Eurípedes aguça o interesse das crianças e, no plano do faz de conta, amplia a atividade criativa da imaginação e da fantasia de meninas, meninos e adultos.

Na Sequência Discursiva, destacamos a forma encontrada pelo professor Eurípedes para regular a ação da criança. Em contrapartida, apesar de pouca idade – César tem apenas 4 anos – o menino persiste com sua argumentação e se mantém firme em seu propósito. Como em um duelo, o professor apenas nega o que já havia afirmado e muda de assunto e volta a tocar e a cantar uma música em uma língua diferente da língua espanhola – que as crianças não entendiam a letra, caracterizando, assim, evidente demonstração de resistência das crianças e poder de regulação dos corpos e mentes por parte de Eurípedes.

O menino César Velasques toca novamente no instrumento, com a segurança de quem está autorizado a realizar essa ação. A professora Valéria, contudo, não o impede, mas cria a seguinte estratégia: vamos perguntar à Filomena se duas pessoas podem, ao mesmo tempo, tocá-la, está se referindo ao professor e à criança, ambos tocando o instrumento simultaneamente. Assim, o professor colocou a boca de César próxima ao instrumento e o menino fez a pergunta: “Filomena, você gosta que dois amigos te toquem ao mesmo tempo?”. Após escutar a resposta do instrumento, o menino foi taxativo: “Filomena me disse que gosta, sim”. Há trocas de olhares entre os adultos e Eurípedes inverte a resposta da criança: “ela disse que não gosta, certo?”. César não se deixou levar por essa argumentação e retrucou nos seguintes termos: “ela disse que gosta de ser tocada, todas as vezes, e quando vem aqui, ela gosta de ser acariciada...”.

Neste diálogo, entre o menino e o professor Eurípedes, podemos utilizar uma chave bakhtiniana para quem a compreensão do texto do outro é sempre ativa, criativa e recebe a contribuição da nossa própria compreensão. Ao entrar em contato com o discurso do outro, nossa visão também se modifica, e desta maneira, ao buscar um contra-argumento para a situação, o professor Eurípedes inverte a resposta dada por Filomena ao menino César. Contudo, neste caso, César não recebe de maneira passiva a argumentação de Eurípedes e se posiciona reafirmando a própria compreensão sobre a “fala” de Filomena.

Como todos nós estamos imersos no mundo das palavras, esse evento dialoga com a teoria de Bakhtin (2003), quando ele afirma que somente uma posição dogmática não se transforma e não descobre nada de novo no contato com o outro. Todas as palavras, além de nossas próprias, são palavras do outro, pois vivemos num mundo de palavras do outro e toda a nossa vida é uma orientação neste mundo; é uma reação às palavras alheias, a começar pela assimilação do discurso e terminar na assimilação das riquezas da cultura humana (Bakhtin, 2003, p.379).

Assim, de maneira irredutível, ao afirmar que o instrumento não gosta de ser acariciado ou tocado, o professor Eurípedes inverte a plausível argumentação de César e recomeça, logo em seguida, a dedilhar os acordes da mesma música estrangeira cantada momentos antes desse diálogo. Neste duelo de palavras, essa reação do professor seria uma forma de se esquivar ou de “escapismo”? Tal situação gera constrangimento para o adulto? Ao alterar a fala da criança, o professor não acaba por negar a veracidade da brincadeira de faz-de-conta? Essa interação lhe serviu para repensar a prática pedagógica? São indagações, ainda sem respostas, que indicam que a pesquisa nunca termina, sempre haverá algo para se compreender.

Nesta escola, apesar de as relações entre adultos e crianças serem pautadas no diálogo, é perceptível que os adultos lançam mão desse mesmo diálogo e, em alguns momentos, fazem prevalecer os ordenamentos e as regulações que contribuem para o funcionamento da instituição, conforme aponta a teoria goffmaniana. Em contrapartida, de modo inegável, as crianças – também ao utilizarem a palavra como mediador semiótico – demonstram resistência e se posicionam criticamente, também regulando as interações entre elas e seus professores.

Entendemos que o diálogo, entre a criança e o professor, revela a unidade dialética entre resistência e regulação. Na relação de poder estabelecida entre

os sujeitos, ainda que prevaleça o ponto de vista do adulto, é possível perceber ação ativa e reativa da criança ao tentar, de modo dialógico, explicitar de maneira inequívoca, também o seu ponto de vista.

Conclusão

No processo de observação participante, foi possível perceber que ao mesmo tempo em que regulavam as ações das crianças, os adultos também eram regulados por meninas e meninos e isso, de certa maneira, contribuía para alterar a maneira habitual de relacionarem-se, mutuamente, no interior da instituição, conforme apresentado nos dois eventos. Como seres ativos e partícipes das relações sociais – sozinhas ou em grupos – por meio de ações e palavras, as crianças elaboravam formas diversificadas de resistência aos mecanismos de controle e de regulação dos adultos, propiciando as condições favoráveis para que a ordem institucional funcionasse de outra maneira.

Ao agirem dessa maneira, as próprias crianças também regulavam a ordem institucional, pois, de modo competente, ao argumentarem, contrapondo e exercitando formas de interação com os artefatos, entre si e com os demais sujeitos, meninas e meninos acionavam formas explícitas e implícitas de resistência e de regulação frente às diferentes formas de imposições dos adultos e, ao interagirem dessa maneira, conseguiam alterar o fluxo e a rotina institucional.

Desse modo, os dois eventos selecionados para as nossas análises evidenciaram que, por meio da palavra e dos gestos, as crianças exerceram um agenciamento no espaço institucional, mesmo quando reguladas pelos adultos e, ao acionarem os ajustamentos secundários, meninas e meninos, de modo competente, contribuíram para alterar a rotina organizada e colocada em ação pelos adultos, estabelecendo, de modo ativo e participativo, alterações nas atividades planejadas e colocadas em desenvolvimento no interior da instituição.

Referências

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal* (4ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

- Buss-simão, M. (2013, março). *Um olhar sobre os ajustamentos primários e secundários num contexto de educação infantil*. Belo Horizonte: Educação em Revista, v. 29, n. 01, p. 161-178.
- Freitas, M.T. de A. (2003). *Vygotsky & Bakhtin Psicologia e educação: um intertexto*. Juíz de Fora: editora da UFJF.
- Gastaldo, É. Erving G. (2015). In: *Os antropólogos: de Eddward Tylor a Pierre Clastres*. ROCHA, Everardo; FRID Marina (orgs.). Petrópolis: Vozes.
- Goffman, E. (2005). *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva.
- Gomes, M. de F. C.; Dias, M. T. de M., Vargas, P. G. (2017). *Entre textos e pretextos: a produção escrita de crianças e adultos na perspectiva histórico-cultural*. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Green, J. L., Dixon C. N., Amy Z. (2005). *A etnografia como uma lógica de investigação*. *Educação em revista* 42, 13-79.
- Martins, E. *Normas APA: guia completo de formatação para trabalhos acadêmicos*. Mettzer. Recuperado em 31 julho, 2019, de <https://blog.mettzer.com/normas-apa/>
- Neves, V. F. A. (2010). *Tensões contemporâneas no processo de passagem da educação infantil para o ensino fundamental: um estudo de caso*. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, MG, Brasil.
- Souza, S. J. e. (1995). *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin* (2ª ed.). Campinas: Papirus.
- Vigotsky, L. S. (2010). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vigotsky, L. S. (1998). *Pensamento e linguagem*. Tradução Jefferson Luiz Camargo, 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Joaquim Ramos

Graduado em Letras e mestre pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, doutor em Educação pelo Doutorado Latino-americano em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, professor na Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e na Rede Estadual de Minas Gerais. joaquimramos2@yahoo.com.br

Maria de Fátima Cardoso Gomes

Professora Titular da Graduação e Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Brasil. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Psicologia Histórico-Cultural na Sala de Aula (GEPISA), inscrito no Diretório de Pesquisa do CNPq. Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais (1981), mestrado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (1995), doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004) e Doutorado-sanduiche pela *University of California*, Santa Barbara (2002-2003). Pós-Doutorado no Instituto de Estudos Linguísticos/IEL/UNICAMP. Bolsista de Produtividade de Pesquisa no CNPq. mafacg@gmail.com

Alexander Ruiz Silva

Professor Titular de la Universidad Pedagógica Nacional. Investigador en el campo de la formación ético-política. Doctor en Ciencias Sociales de FLACSO (Argentina). Psicólogo y Filósofo. Co-director del *Grupo Moralia de investigación* (Colciencias). Entre sus libros más recientes se cuentan: *La tinta indeleble. Escuela y sociedad en el espacio autobiográfico* (Bogotá: Aula de Humanidades, 2019); *La solidaridad. Otra forma de ser joven en las comunas de Medellín* (Buenos Aires - Bogotá: CLACSO – UPN – CINDE – U. Manizales, 2019); *Didáctica de la fantasía. La formación del niño como sujeto de derechos* (Medellín - Bogotá: La Carreta – UPN, En prensa).

Correos electrónicos: alexruizsilva@yahoo.com / aruiz@pedagogica.edu.co

Profesores Bimodales: una nueva experiencia vital de los tiempos de trabajo docente*

Professores Bimodais: uma nova experiência vital dos tempos do trabalho docente

Bimodal Teachers: a new vital experience of teaching work times

*Autor: Miguel Alejandro Uribe Martín. UFMG
Doctor en Educación
miguelalejandrouribe@gmail.com*

*Coautora: Inês Assunção de Castro Teixeira. UFMG
Doctora en Educación
Profesora de la Facultad de Educación
(FaE) de la Universidad Federal de Minas
Gerais (UFMG)
inestei@uol.com.br*

* El presente artículo nace de las elaboraciones resultantes de la tesis doctoral de nombre “El trabajo bimodal super-precarizado en los tiempos vitales de profesores/as (Bogotá-Colombia)”; Presentada y aprobada en febrero de 2020 en el Doctorado Latinoamericano en Educación de la *Universidade Federal de Minas Gerais*; Desarrollada por el autor de este artículo y guiada en el rol de orientadora por la coautora del presente artículo. Financiamiento CAPES.



Resumen: La bimodalidad, una nueva forma de docencia en Colombia, reúne en un mismo cuerpo, las lógicas de la educación a distancia y de la educación presencial. Partiendo de esta nueva forma de configuración de trabajo docente, se busca caracterizar y analizar las jornadas de trabajo presenciales y virtuales de los profesores, tomado como hipótesis la idea de que las condiciones de la docencia bimodal provocan la ampliación de las jornadas y la intensificación de los ritmos laborales, convirtiéndose en una forma de trabajo más precarizado. Sobre la organización de la bimodalidad, las jornadas de trabajo de estos maestros se extienden significativamente más allá del salón de clases y de la escuela, sus cadencias se tornan más rápidas, constituyéndose en un tiempo de “*trabajo sin fin*”. El artículo presenta una discusión teórico-conceptual que permite pensar y comprender tales cuestiones. En cuanto al diseño metodológico del artículo, se trata de una discusión teórico-conceptual, realizada a través del levantamiento, estudio y sistematización de teorizaciones en los campos de la sociología de la educación y de la sociología del tiempo y trabajo (especialmente, trabajo docente). Adicionalmente, se utilizó como una estrategia investigativa, un levantamiento y un análisis de documentos oficiales que definen y regulan esta actividad laboral. Mediante tales contribuciones teórico-conceptuales, se constata que esta nueva forma de ejercicio profesional docente, aun cuando está en su fase inicial de implementación, comienza a evidenciar claras diferencias en relación al trabajo docente anterior, con implicaciones y desdoblamientos en las experiencias vitales de los tiempos cotidianos de los profesores y profesoras, en aspectos asociados con su familia, tiempo libre y claramente en su trabajo.

Palabras clave: Trabajo docente bimodal; Experiencia vital del tiempo; Profesores de Colombia.

Resumo: A bimodalidade, uma nova forma de docência na Colômbia, reúne, em um mesmo corpo, as lógicas da educação a distância e da educação presencial. Partindo desta nova forma de configuração do trabalho docente, busca-se caracterizar e analisar as jornadas de trabalho presenciais e virtuais dos professores, tomando como hipótese a ideia de que nas condições da docência bimodal ocorre a ampliação das jornadas e a intensificação dos

ritmos laborais, tornando-se o trabalho docente mais precário. Sob os ordenamentos da bimodalidade, as jornadas de trabalho destes mestres se estendem significativamente, para além da sala de aula e da escola e suas cadências tornam-se mais rápidas, constituindo-se um tempo de “*trabalho sem fim*”. O artigo apresenta uma discussão teórico conceitual que permite pensar e compreender tais questões. Quanto ao desenho metodológico do artigo, trata-se de uma discussão teórico conceitual, realizada através de levantamento, estudo e sistematização de teorizações dos domínios da Sociologia da Educação, da Sociologia do Tempo e da Sociologia do Trabalho (Trabalho Docente, em especial). Utilizou-se, também, como estratégia investigativa, um levantamento e análise de documentos oficiais que definem e regulam esta atividade laboral. Mediante tais contribuições teórico conceituais, constata-se que nesta nova forma de exercício profissional, o docente mesmo quando está em sua fase inicial de implementação, começa a evidenciar claras diferenças em relação ao trabalho docente anterior, com implicações e desdobramentos nas experiências vitais dos tempos cotidianos das vidas dos professores, em aspectos associados com sua família, tempo livre e claramente em seu trabalho.

Palavras-chave: Trabalho docente bimodal; Experiência vital do tempo; Professores da Colômbia.

Abstract : Bimodality, a new form of teaching in Colombia, brings together, in the same body, the logic of distance education and face-to-face education. Starting from this new form of teacher work configuration, it is sought to characterize and analyze the teachers’ face-to-face and virtual work days, taking as a hypothesis the idea that the conditions of bimodal teaching cause the extension of the days and the intensification of the work rhythms, becoming a more precarious form of work. On the organization of bimodality, the working hours of these teachers, extends significantly beyond the classroom and the school, their cadences become faster, becoming a time of “endless work.” The article presents a theoretical-conceptual discussion that allows thinking and understanding of such issues. Regarding the methodological design of the article, it is a theoretical-conceptual discussion, carried out through the survey, study and systematization of theorizations in the fields of the sociology of education and the sociology of time and work (especially, teaching work). Additionally, it was used as an investigative strategy, a survey and analysis of official documents that define and regulate this work activity. Through such theoretical-conceptual contributions, it is confirmed that this

new form of professional teaching practice, even when it is in its initial phase of implementation, begins to show clear differences in relation to previous teaching work; with implications and unfolding in the vital experiences of daily times of the professors in aspects associated with their family, free time and clearly in their work.

Keywords: Bimodal teaching work; vital experience of time; Colombian teachers.

*“Y la economía tiene que crecer, porque si no crece es una tragedia.
Inventamos una montaña de consumo superfluo,
y hay que vivir tirando y gastando,
Y lo que estamos tirando es tiempo de vida,
Porque cuando yo compro algo, o tú, no lo compras con plata,
Lo compras con el tiempo de vida que tuviste que gastar
para tener esa plata,
Pero con la única diferencia de que la única cosa que no se
puede comprar es la vida.”*

Entrevista con José Mujica – Uruguay – Human.¹

1 Tomado de la película Human: <https://www.youtube.com/watch?v=FpfsXQKG8vY>

Introducción

Con los profesores y profesoras no sería diferente a como lo sugiere Mujica. Su trabajo y sus vidas están marcadas por largas e intensas horas laborales para tener como gastar, nada raro que sea un consumo superfluo. Vendiendo los tiempos de sus vidas, acumulan monedas para comprar lo que necesitan y, tampoco sería extraño, lo que no necesitan. Pero la vida misma no se puede comprar. Con todo esto, se puede perder la vida en el drama de la experiencia temporal circunscrita en los ritmos de las sociedades modernas actuales.

Configurando las temporalidades presentes en las vidas de los profesores y el trabajo docente en la actualidad, están fenómenos como los causados por la tecnología, porque en un mundo donde la globalización y los acelerados avances tecnológicos marcan los tiempos cotidianos de la vida, la profesión docente se ve afectada directamente por sus demandas. Las tecnologías y sus ritmos atraviesan de varias formas las relaciones entre profesores y alumnos, trayendo nuevas configuraciones a las temporalidades de la docencia y a los tiempos cotidianos de las vidas de los profesores.

Respecto de los docentes que trabajan de forma bimodal, la experiencia vital del tiempo gana nuevos contornos al unir en un mismo cuerpo las lógicas temporales de la educación a distancia y la enseñanza presencial, aun cuando se encuentra en su etapa inicial de implementación, como es el caso colombiano, la docencia bimodal ya comienza a presentar unas claras diferencias respecto del trabajo docente precedente reconfigurando sus temporalidades, con consecuencias sobre sus vidas de manera general.

Aspectos como las jornadas de trabajo dentro y fuera de la escuela y la espacialidad que se encontraba enmarcada por un salón de clase dentro de unos muros, ahora deben descentralizarse y compartir con la idea de que sea desde cualquier parte, incluso su hogar por medio del ciberespacio. La formación, que pedía para el caso colombiano una serie de exigencias, por cuenta de la bimodalidad, tiene nuevas solicitudes asociadas no solo con la pedagogía sino que con los espacios digitales en plataformas virtuales como

Moodle. Una jornada que iniciaba y terminaba con un timbre deshumano, marcaba en parte las métricas temporales internas de la escuela, con este nuevo modo dual de ejercicio no se limita por el ring de la campaña, al igual que lo hacen sus métricas, alargando las jornadas e intensificando los ritmos del trabajo hasta duplicarlos. Incluso, esta bimodalidad hace de los estudiantes bimodales, duplicándolos, ya que ahora son presenciales y virtuales, teniendo el docente, el doble de responsabilidades aun cuando sea uno mismo.

Así es que se comienza a dilucidar las características específicas de la bimodalidad dentro de la profesión docente, que se analizarán en este artículo, desde su reciente aparición e iniciante implementación, observándose fuertes impactos en los tiempos cotidianos de los profesores. Tales características indican que la docencia bimodal se constituye como un nuevo tipo de trabajo docente que se distingue en algunos aspectos de la docencia anterior, aquí denominada “convencional”, que además puede ahondar en la ampliación de las jornadas y los ritmos de la actividad docente, y como consecuencia, la precarización del trabajo docente.

Estos planteamientos, surgen como parte de las elaboraciones de la tesis doctoral del autor y co-autora de este texto, perteneciente al doctorado Latinoamericano en Educación, de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG - Belo Horizonte, Brasil). En este artículo, específicamente, son presentados algunos presupuestos y bases conceptuales que sustentan la referida tesis, cuyo levantamiento empírico fue realizado con un grupo de profesores y profesoras de educación secundaria y media de la ciudad de Bogotá-Colombia, pertenecientes a instituciones educativas que tienen implementada la bimodalidad, hace por lo menos cuatro años², a través de entrevistas semi-estructuradas.

En cuanto a los aspectos metodológicos de la investigación para la tesis, en su forma completa, fueron realizadas entrevistas semi-estructuradas con un grupo de docentes en ejercicio de instituciones educación secundaria privadas y públicas, donde tienen implementado el modelo bimodal en la ciudad de Bogotá; dichas entrevistas se realizaron durante los años 2017 y 2018. Con lo anterior, este artículo presenta únicamente una parte de la discusión que

2 La presentación y análisis de estas entrevistas realizadas con los profesores hacen parte la tesis, pero no están presentes en este artículo, dado que su propósito es presentar algunos de los presupuestos teóricos y parte del cuadro conceptual desarrollado en la tesis para el análisis del problema en cuestión.

contiene la tesis. Ahora bien, respecto de la estrategia metodológica utilizada para la elaboración de este artículo, específicamente, se trabajó en dos direcciones. Por un lado, se realizó un levantamiento de documentos oficiales que definen y regulan el trabajo bimodal en análisis. Por otro, fue realizado un levantamiento, estudio y sistematización de teorizaciones en los campos de la sociología de la educación y de la sociología del trabajo, en especial del trabajo docente, a través del cual fue elaborada una discusión teórico-conceptual contenida en el artículo.

Las características de la docencia bimodal la ampliación de las jornadas y la intensificación de los ritmos – la obligatoriedad de los tiempos virtuales

Trabajo docente bimodal. Docente Bimodal... ¿Qué es exactamente? o mejor, ¿a quiénes se refiere? En primera medida deberá partirse de una base fundamental. Es que la bimodalidad como un atributo otorgado a la docencia, deberá entenderse desde su capacidad de singularizar esta labor tan compleja y diversa, que al verse de manera rápida podría subestimarse, pero que es más de lo que a simple vista se ve, por lo que será necesario desarrollar algunos de sus atributos para percibir esas particularidades y sus consecuencias.

Un docente de escuela que se le nominalice de “convencional”³ refiriéndose a su labor, presenta varias características que de manera general se comparten con pequeñas diferencias, pero con una esencia compartida⁴. En primer lugar, cualquier forma de docencia tiene como elemento fundante o constitutivo, la relación intersubjetiva entre dos o más sujetos sociales. La relación intersubjetiva entre profesores y estudiantes es el corazón de la docencia, pues fuera de esta relación no es posible configurarse el docente, como lo indica Teixeira (1998). Aun cuando en la docencia bimodal las relaciones entre docentes y dicentes se extrapolen a su forma presencial, esta relación

3 Se utilizará la nominalización de “convencional” de aquí en adelante con el ánimo de marcar una referencia sobre los docentes que desarrollan sus acciones meramente presenciales dentro de la institución educativa.

4 Lo que a continuación se presenta no pretende indicar generalizaciones sobre la labor docente, sino servir como base para el entendimiento de la bimodalidad como particularidad dentro de la profesión.

intersubjetiva cobra nuevos valores en la intervención de la virtualidad en el ejercicio de la docencia.

Otro aspecto a considerar, común a los profesores, es que el espacio físico principal del desempeño de su labor resulta ser el aula de clase, la cual estará inserta dentro de una estructura llamada escuela, donde los docentes trabajan como profesionales asalariados. Como las demás categorías de trabajadores, en las sociedades capitalistas como es el caso colombiano, los profesores venden su tiempo de trabajo por un salario, tiempo en el cual transmiten y producen conocimientos y aprendizajes, mediante interacciones entre docentes y dicentes, envueltos en procesos de enseñar y aprender, además de aprender enseñando. Se trata de relaciones de trabajo asalariado, en el cual los trabajadores no venden su persona, pero su tiempo. Ahora bien, indiferentemente de otras relaciones de trabajo, la persona, trabajador profesor es formalmente libre, y debido a que no posee la propiedad de los medios de producción, puede hacer o deshacer contratos de trabajo con propietarios de escuelas, bien sean privadas o públicas, recordando los análisis de Karl Marx al respecto.

Otro elemento presente en el trabajo de todos los profesores en las escuelas, en cualquier nivel, red y modalidad de enseñanza, son los periodos de tiempo que esos profesionales dedican a su actividad laboral, ya que, como las demás categorías de trabajadores, esta contiene una doble dimensión temporal: de un lado se tiene a la jornada de trabajo, y de otro, las cadencias rítmicas del trabajo que realizan.

En el caso de los profesores, la jornada de un docente convencional tiene claramente marcada una jornada, por lo menos en el papel. Esta jornada se refiere al número de horas de trabajo diarias y semanales que podrá estar delimitada por segmentos como la mañana o tarde, o bien como la conjunción de las dos, pero siempre haciendo referencia principal a su presencia dentro de la escuela, dejando como coadyuvante la labor fuera de los muros escolares, denominándola como de complemento, y con una intensidad horaria reconocida mucho menor. Aquellos espacios fuera de la escuela son utilizados para la realización de actividades que se desarrollarán posteriormente en el salón de clases, bien sea en su fase de planeación, implementación, desarrollo, evaluación, seguimiento o tareas asociadas con hechos administrativos que en las instituciones se les solicita a los y las docentes realizar, pero siempre bajo un aura de adición y no como la parte fundamental del ejercicio de su jornada.

Se debe destacar, que esas jornadas presenciales, realizadas en la escuela están definidas en los calendarios y horarios escolares, e insertas en las estructuras temporales y periodicidades marcadas por los currículos (bimestres, semestres, año lectivo, etc.) determinando el momento de iniciar y finalizar la actividad laboral, en caso de un día de trabajo, por ejemplo.

En cuanto a los ritmos o cadencias de trabajo de los profesores, haciendo referencia a la intensidad del trabajo desarrollado inscrito en las jornadas, nos remite a los compases más lentos o rápidos, a los tiempos llenos de tareas, unos que son sobrepuestos, donde se realizan varias tareas al mismo tiempo, entre otros aspectos.

Sin importar, los ritmos del trabajo indican las cadencias o compases en que una o más actividades son desarrolladas, individual o colectivamente. Esas rítmicas laborales constituyen lo que se denomina como intensificación del trabajo, designando una dimensión temporal asociada pero distinta de lo que se define como jornada laboral.

Siendo así, un menor periodo o número de horas trabajadas puede generar más trabajo y más productividad, dependiendo de las condiciones en que ese trabajo es realizado. Si su cadencia de trabajo fuese más rápida, por ejemplo, habrá mayor producción en un menor periodo de tiempo, como el que se obtiene a través de procesos de reingeniería de los procesos productivos, utilizando tecnologías, sistemas de metas y de premiación, entre otras formas. Se trata entonces, de la intensificación del trabajo, que está, íntimamente, asociada a los ritmos de trabajo que se realizan durante una jornada o un periodo de tiempo trabajado. En el caso del trabajo de un profesor, al aumentar la cantidad de esfuerzos y de responsabilidades de trabajo, provoca la intensificación de los ritmos de su jornada laboral.

Asociada a esta característica espacial del trabajo docente convencional, realizada básicamente en el salón de clase y, eventualmente, en otros espacios de la escuela, se debe observar otra característica a tener en consideración, que para este caso, es la estructura institucional para el ejercicio profesional, dado que, de manera general, dicha organización está dada por cursos ordenados en grados y compuestos por un grupo de estudiantes, es decir, la estructura base de la escuela bajo la cual se desarrolla el ejercicio docente convencional se da en once grados, que dependiendo de la cantidad de estudiantes de la institución se dividirán al interior de cada grado en cursos. En Colombia, según las normativas nacionales para la educación pública, tendrán en promedio

cuarenta estudiantes cada grupo; ahora bien, es importante notar que este número cambiará radicalmente respecto de algunas instituciones privadas donde los procesos pueden ser hasta personalizados con hasta tres y cuatro estudiantes en cada uno.

Otro factor, en el ejercicio de la docencia convencional, es respecto de la formación docente, dado que, en Colombia, como en otros países, para su ejercicio, la labor requiere de unas condiciones referentes a la preparación necesaria. Es decir, un docente debe esgrimir y certificar una formación en el campo de la pedagogía, bien sea a nivel normalista, técnico, tecnológico, licenciado o profesional de otra área de conocimiento⁵, siempre centrando su foco transversal a todas estas posibilidades en los conocimientos asociados con la pedagogía, la didáctica, la enseñanza y el aprendizaje, haciéndose como la particularidad que unifica la formación de los y las docentes como se reglamenta en el artículo 198 de la ley 115 de 1994 (Idoneidad ética y pedagógica).

Estos factores son, a modo general, aquellas características principales a tener en consideración en relación al trabajo docente, no siendo restrictivos a reconocer que son más y que denotarlas de esta forma es utilizado de manera preferente para este caso, sin desconocer las otras posibilidades de entendimiento en las particularidades dadas por las mismas instituciones educativas y formas de ejercicio.

Persiste la pregunta por el docente bimodal, generando el cuestionamiento de ¿qué tiene de diferente el docente bimodal del aquí denominado como “convencional”?, y la respuesta más corta sería decir, que ésta se encuentra en la virtualidad. Un docente bimodal es aquel que conjuga la educación presencial (aquella que es ejercida por el docente “convencional”) y la educación virtual en su ejercicio cotidiano, siendo ambas obligatorias, reguladas y exigidas en su contrato de trabajo. En otras palabras, este factor es importante, pues en la actualidad, hay inúmeros docentes que no tienen en sus contratos y regímenes laborales la bimodalidad inserida, aun cuando pasan largos periodos de tiempo realizando tareas virtuales, tales como, conversaciones y orientaciones con los estudiantes, estudios on-line, preparación de clases y evaluación, incluso reuniones de trabajo con sus colegas, entre otras.

5 Para este caso, según las normativas nacionales los aspirantes a docentes deben realizar estudios adicionales (diplomados o pos graduales) a su pregrado, pero en el campo de la educación para tener los componentes necesarios para ejercer como docente.

Al respecto de la educación virtual, específicamente, el Ministerio de Educación de Colombia (2009)⁶ enuncia la educación virtual de la siguiente forma:

La educación virtual, también llamada “educación en línea”, se refiere al desarrollo de programas de formación que tienen como escenario de enseñanza y aprendizaje el ciberespacio.

En otras palabras, la educación virtual hace referencia a que no es necesario que el cuerpo, tiempo y espacio se conjuguen para lograr establecer un encuentro de diálogo o experiencia de aprendizaje. Sin que se dé un encuentro cara a cara entre el profesor y el alumno es posible establecer una relación interpersonal de carácter educativo.

La educación virtual es una **modalidad** de la educación a distancia; implica una nueva visión de las exigencias del entorno económico, social y político, así como de las relaciones pedagógicas y de las TIC. No se trata simplemente de una forma singular de hacer llegar la información a lugares distantes, sino que es toda una perspectiva pedagógica.”

Es así que aparecen los *modos* a los que se alude para un primer acercamiento, ya que la virtualidad, o mejor, la educación por medios virtuales entra en el escenario educativo pensada como una posibilidad dentro de la denominada educación a distancia, dejando a la presencialidad como un otro *modo* de educación y en su encuentro dando paso a la bimodalidad, por medio de la conjunción de estos dos *modos* (virtual y presencial).

De esta forma, la bimodalidad no alude al ejercicio exclusivo de la educación virtual, ni mucho menos al de la educación a distancia en el sentido estricto con que ésta es pensada, en cambio, la bimodalidad es concebida según Barbará (2001) como:

el aprovechamiento y combinación de presencialidad y virtualidad según sea el objeto de la propuesta docente... En él se pueden combinar: presencialidad, telepresencia, centro de recursos, o campus virtual, definidos como cuatro ámbitos de utilización del sincronismo/asincronismo en el tiempo y el espacio (p. 2).

6 Esta visión acerca de la educación virtual pertenece a lo expuesto en la página web del Ministerio de Educación de Colombia.

Así, la docencia bimodal tendrá una conjunción de todas las características del ejercicio de la presencialidad o que aquí llamamos como profesor “convencional”, junto con las lógicas de la educación virtual, dando como resultado que en cuanto a los mismos factores presentados anteriormente se caracterice a la docencia bimodal de la siguiente manera.

Para empezar, una característica fundamental del docente bimodal se verá desde la vinculación misma dentro del mercado laboral por medio de su suscripción en un contrato de trabajo, esto sucede fundamentalmente porque este tiene especificaciones que establecen la bimodalidad no como una opción de la cual es docente puede rescindir, sino como una de las condiciones básicas de su ejercicio laboral. Las instituciones privadas, cada una de su propia forma, establecen de entrada las tareas, labores y responsabilidades que el docente ahora bimodal deberá asumir, aun cuando no se le denomine a este de esta forma. Por otro lado, en el sector público se acude a una serie de eufemismos legales donde se le faculta la asignación de labores como las asociadas a la virtualidad al rector de la institución a la que llegue el docente, lo cual pone de manifiesto la bimodalidad como una obligación contractual aun cuando no aparezca de manera tácita.

Espacialmente, se ve al docente bimodal en su salón de clase, sin embargo, en este caso, su *hábitat* no se dará de manera ni exclusiva, ni predominante en este escenario únicamente, es así que el docente tiene dos focos en su ejercicio, uno que está en los espacios físicos dentro de la escuela y otro en los ambientes virtuales de aprendizaje dispuestos por la institución, para el desarrollo de las actividades de forma virtual desde lugares distintos a la escuela, normalmente desde su propia casa. De esta manera, al no habitar de manera predominante el salón de clase los desplaza cambiando radicalmente el punto de encuentro generacional docente-estudiante, agregándole a su relación connotaciones diferentes a las que normalmente se le adjudicaban e inherentes a las lógicas digitales por medio de la red, tales como la ausencia de la presencia sincrónica y la inserción valores como el *multitasking*⁷ a las necesidades del encuentro docente-estudiante. Esto se evidencia en que

7 La idea del *multitasking* refiere a la habilidad de realizar varias actividades simultáneamente, normalmente enmarcada para aquellas tareas que son desarrolladas en los entornos digitales. Un docente o estudiante ya no solo podrá estar en su clase, sino que además y simultáneamente, tendrá el manejo de sus redes sociales, juegos, manejo de contenidos y muchas otras posibilidades que ofrece el internet, desencadenando la idea de la necesidad del *multitasking* como valor fundamental para la bimodalidad.

las temporalidades en términos de sincronía y asincronía para una clase se desdibujan colocando la posibilidad de las dos dentro de un mismo espacio, y obligando a unos y otros al desarrollo de más acciones en el mismo tiempo, justificando los nuevos valores. Pero quizás, la mayor consecuencia en este primer punto tiene que ver con el hecho de la invasión del trabajo en el hogar, dado que si bien anteriormente, el docente “convencional” tenía que manejar esta intromisión en el desarrollo de actividades como planeaciones, evaluaciones y otros, ahora se da de formas mucho más contundentes y controladas por medio de los ambientes digitales.

En cuanto a la jornada de un docente bimodal, como su segundo factor se entra en una diatriba de la incerteza, porque debe cumplir con el mismo tiempo “convencional” dentro de la institución, cosa que configura la jornada que nominal y salarialmente se le reconoce al docente, pero, adicionalmente a ésta, debe desarrollar las acciones virtuales, lo cual supone una dedicación adicional a dicha jornada por fuera de los muros escolares, sin contar con alguna mejora salarial o un reconocimiento de estas acciones, ya que se ancla desde una percepción de la virtualidad como una labor simple y menor. Ésta dedicación en términos de cantidad invertida resulta ser muy voluble y variante, no solo en cuanto a la época marcada en el calendario escolar (los ritmos de trabajo se pueden incrementar y disminuir por cuenta de las marcaciones realizadas en los calendarios escolares, como la época de evaluación, entrega de informes, entre otros), sino respecto al mismo docente y sus manejos informáticos.

Dentro de los muros del salón de clases el docente bimodal al igual que el “convencional” tiene unas métricas ya instituidas como las horas clase y un horario diario, cosa que marca una frontera de inicio y finalización de cada actividad académica, además de establecer un máximo de interacción entre docente y estudiantes.

Pero para el caso de aquella jornada que se llamará de virtual, las métricas de dedicación son variables, no tendrá un tiempo máximo establecido para el desarrollo de las acciones en estas plataformas. Además, un docente que por múltiples razones no resulta muy afín a las herramientas digitales, a la hora de aprestarse a llevar a cabo sus acciones académicas por estos medios, estará más proclive a tener que invertir una mayor cantidad de tiempo, que aquellos que tienen manejos más profundos y una mayor práctica al respecto, haciendo así que su jornada virtual se extienda mucho más tiempo y, normalmente,

desde lugares distintos a la escuela, principalmente en sus casas, que utilizaba para compartir con su familia o el desarrollo de actividades diferentes al trabajo, lo que genera tensiones al interior de dicho espacio como lo presenta Jonathan Crary (2016), en su ensayo titulado “24/7: capitalismo tardío y el final del sueño”.

Habitamos um mundo onde a antiga ideia de experiência compartilhada está se atrofiando, e ao mesmo tempo, as gratificações ou recompensas prometidas pelas opções tecnológicas mais recentes jamais serão alcançadas. Apesar das declarações onipresentes da compatibilidade, ou mesmo harmonia, entre o tempo humano e as temporalidades dos sistemas em rede, disjunções, fraturas e desequilíbrio contínuo compõem a experiência real dessas relações⁸ (p. 41).

Otra característica que singulariza al docente bimodal, reside en su formación, ya que este debe dar cabal cumplimiento a los procesos formativos de cualquier docente en Colombia, bajo las mismas directrices y estándares, pero adicionalmente debe enfrentarse a una otra formación naciente de una necesidad impuesta por la bimodalidad, los manejos informáticos para el desarrollo de acciones por plataformas en el ciberespacio. El desarrollo de cursos, diplomados y posgrados de actualización dedicados a docentes durante los últimos años, han tenido que incluir el manejo de herramientas digitales como computadores desde los aspectos más básicos hasta los más avanzados.

La mayoría del magisterio bogotano ya se encontraba en ejercicio, cuando aparecieron estas tecnologías teniendo en cuenta que su implementación aún se encuentra en una fase de pilotaje; esto causa que estas maestras y maestros se vean en la obligación de acudir de nuevo a las instituciones de educación superior por capacitación en los campos de la informática. La presente situación, supone para los docentes bimodales no solo una inversión temporal muy grande, sino que además, implica una inversión monetaria proveniente de los bolsillos de los mismos docentes, con el agravante de los altos costos de

8 Traducción propia: “Habitamos un mundo donde la antigua idea de experiencia compartida se está atrofiando, y al mismo tiempo las gratificaciones o recompensas prometidas por las opciones tecnológicas más recientes, jamás serán alcanzadas. A pesar de las declaraciones onnipresentes de la compatibilidad o de la armonía, entre el tiempo humano e las temporalidades de los sistemas en red, disyunciones, fracturas y desequilibrio continuo componen la experiencia real de esas relaciones.”

los estudios superiores en Colombia. De este modo, la formación del docente bimodal se singulariza dadas las exigencias en el campo de los manejos informáticos para su ejercicio cosa que el docente “convencional” no tenía.

En cuanto a la estructura organizativa institucional, los y las docentes bimodales continuarán con la misma asignación tanto de grados, cursos y claramente de estudiantes con una variación fundamental, es que cada estudiante se duplica teniéndolos en los entornos presenciales y en los ambientes virtuales. Fuera de las clases, en los ambientes virtuales, ese mismo docente conserva la misma cantidad de grupos y de estudiantes, organizados bajo las mismas estructuras organizativas de grados y cursos, teniendo los mismos trescientos veinte en los ambientes virtuales. Así las cosas, se podría decir que los estudiantes son presenciales y virtuales, “estudiantes bimodales”, dando como resultado que los docentes se vean en la obligación de desarrollar actividades, ya no para trescientos veinte, sino para seiscientos cuarenta estudiantes, la mitad en la escuela y otra mitad en la virtualidad, aunque unos y otros son los mismos.

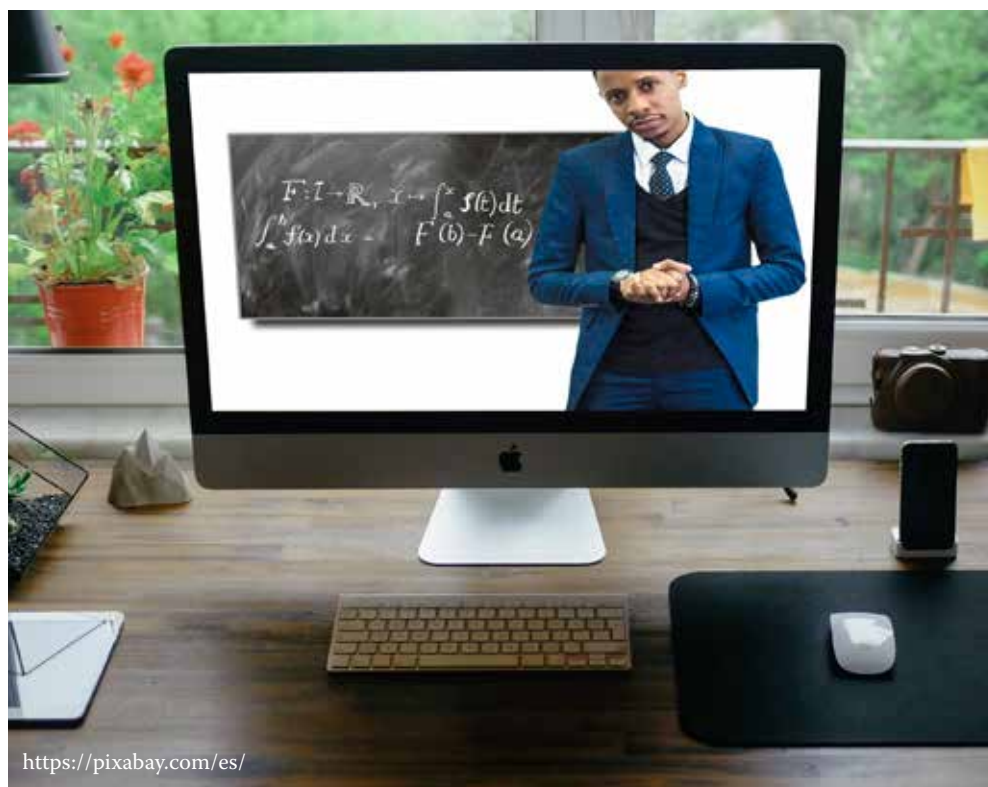
De esta forma, se ponen ante al docente bimodal una serie de circunstancias que hacen de su labor una particularidad, espacios de encuentro con estudiantes cada vez menos presenciales que cambian las lógicas del encuentro docente-estudiante, una jornada laboral extendida por la virtualidad a niveles difíciles de estimar, formación adicional, en campos que no necesariamente son del gusto del docente, y una intensificación por la duplicación de labores con los mismos estudiantes, son esas características fundamentales del ejercicio de la bimodalidad por parte de los docentes en Bogotá.

Trabajo docente bimodal en Bogotá (Colombia)

El trabajo docente bimodal llega a Colombia y en específico a su capital Bogotá, como resultado de un proceso histórico que inicia en la década de los 40, con el desarrollo de la educación a distancia como mecanismo de masificación de la escuela para lugares de difícil acceso, producto justamente de la agreste geografía Colombiana, sin embargo, es solo hasta el año 1990 y como resultado de la “declaración mundial sobre educación para todos”, el 9 de marzo en Jomtiem, Tailandia, que el país asume compromisos a nivel internacional donde se potencia la educación por medios multimediales, que se han ido tecnificando cada vez más hasta llegar a la virtualidad y las

herramientas digitales en red para la educación, de esta forma, se crean universidades e instituciones educativas que con el ánimo de encajar en dichas directrices internacionales, normalmente asociadas con la calidad educativa, naciendo paulatinamente la bimodalidad como forma de ejercicio laboral para los docentes bogotanos.

En términos de implementación, se debe destacar que este modelo ha tenido un mayor recorrido en las instituciones de educación superior, dando como resultado que se incluya la utilización de ambientes virtuales de aprendizaje como un factor dentro de la acreditación de programas profesionales. De este modo, en las universidades colombianas el modelo bimodal es altamente utilizado en estas instituciones, con pocas excepciones. Ya en el campo de la educación escolar, para el 2015, se tenían registrados treinta y dos colegios públicos con la modalidad de bimodal, estos se relacionan en el informe final del proyecto “educación en la nube” desarrollado por la Secretaría de Educación y la Universidad de la Sabana (2014). En la actualidad, este número ha crecido



exponencialmente, pero se desconoce su valor exacto, dado que por cuenta de la implementación de políticas como la jornada única, y el carácter de piloto de esta modalidad, se han detenido los registros de su implementación, sin embargo, según informaciones suministradas en el marco del proyecto “Saber digital”, durante el primer semestre del año 2019, un aproximado de 150 instituciones distritales estarían participando del implementación de estrategias como la bimodalidad.

En el caso de los colegios privados, la estadística acerca de la cantidad de instituciones que utilizan dicho modelo es aún más escasa, la falta de investigación en este campo y el carácter de piloto lo mantiene con un aura de incerteza, aunque su utilización en aquellas instituciones con mayores recursos económicos es casi generalizada.

A pesar de este panorama de incertidumbre, la presencia de la bimodalidad en las instituciones educativas colombianas y, en específico, en Bogotá resulta innegable. Es interesante ver como aún después de casi una década de implementación y una diseminación exponencial, además de solicitudes como las realizadas a las universidades por parte de los entes de control y proyectos estatales como “Educación en la nube” y “saber digital” (ambas desarrolladas por la Secretaria de Educación de Bogotá) para las escuelas públicas, se siga asumiendo la bimodalidad como en fase de pilotaje e implementación, por ende no promueva la investigación de esta estrategia, no solo en sus aspectos técnico-tecnológicos, sino en sus impactos en la vida de los que deben hacer frente a su implementación. Es por ello, que aquí se darán unas pinceladas iniciales al respecto para el caso de los docentes.

La autonomía de la docencia en la bimodalidad

La sociología clásica del trabajo señala a la autonomía profesional como su capacidad colectiva de sustraerse al control de los patrones o empleadores, como lo presenta Lessard (2010). Cosa que los docentes han venido perdiendo paulatinamente, esto se refleja, en primera medida, en el control de la administración de los programas de enseñanza, ya que por medio de reglamentaciones se establecen el qué y el cómo enseñar, lo cual claramente merma la ya deteriorada autonomía docente.

A un docente bimodal, en la ciudad de Bogotá, no solamente le es establecido el qué enseñar, por medio de regulaciones nacionales como “los

derechos básicos de aprendizaje”⁹ y “lineamientos curriculares”¹⁰ al igual que todos los docentes, como también lo sugiere Hipolyto (2010, 2013) y Andrade (2007), sino que debido a su labor en los entornos digitales, el seguimiento al cumplimiento cabal y al hilo de dichas reglamentaciones, tal y como es planteado en los documentos oficiales, se da de manera continua e inmediata, cosa que puede permanecer un poco más oculta para aquellos que habitan únicamente la presencialidad, disminuyendo considerablemente el control sobre el bien simbólico con el cual el docente trabaja, además de su autoridad frente al manejo exclusivo del ejercicio y por ende su autonomía.

Ahora, respecto del cómo enseñar, la situación se complejiza, ya que mientras que en el salón de clase el profesor bimodal cuenta con la autonomía relativa con la que cuenta el docente presencial, en los entornos virtuales el cómo, se encuentra delimitado por una serie de herramientas preestablecidas y programadas (computacionalmente hablando), foros, chats, actividades, entre otras, que demarcan el cómo de manera sustancial, además de agregar la ilusión de continua simultaneidad a la relación, dado que por medio de estas herramientas, las interacciones sufren un cambio temporal y espacial radical respecto de las que se dan en el salón de clase, el lugar es cualquiera que tenga un equipo con internet y el tiempo puede ser básicamente todo, porque tanto el docente como el estudiante deberán dar cuenta de lo dispuesto en red fuera de los momentos marcados por la jornada, es así que el docente bimodal va perdiendo paulatinamente la organización de su actividad y el control sobre su proceso de trabajo, además de permitir el inicio de la substitución de la actividad humana por la de las máquinas, en este caso, a través del llamado computador.

9 Reglamentación aparecida en Julio de 2015 y proveniente del Ministerio de Educación Nacional (MEN), donde se establece como derecho el aprendizaje de temáticas específicas para los estudiantes en cada nivel, marcando de esta manera un plan de estudios nacional. Estos fueron creados inicialmente para las asignaturas de lenguaje y matemáticas, pero, en la actualidad, se ha expandido a otras asignaturas como ciencias sociales y ciencias naturales. Fueron creados por “especialistas del Ministerio de Educación, las mejores universidades del país y maestros de diferentes regiones” (Ministerio de Educación de Colombia, MEN. 2015) y pensados como una herramienta de implementación para docentes y una de seguimiento para los padres de familia (según lo expuesto por el MEN, 2015) en el proceso escolar de sus hijos.

10 “Son las orientaciones epistemológicas, pedagógicas y curriculares que define el MEN con el apoyo de la comunidad académica educativa para apoyar el proceso de fundamentación y planeación de las áreas obligatorias y fundamentales definidas por la Ley General de Educación en su artículo 23.” (MEN. 2018)

Es por ello, que es posible apuntar que la bimodalidad, dentro de la labor docente y, específicamente en las condiciones de trabajo aporta en la proletarianización de los maestros como el mismo Enguita (1991) lo sugiere,

*A proletarianização é um processo pelo qual um grupo de trabalhadores perde, mais o menos sucessivamente, o controle sobre seus meios de produção, o objetivo de seu trabalho e a organização de sua atividade*¹¹ (p. 46).

Sin embargo, a pesar de notar como la bimodalidad incrementa la proletarianización en los docentes, esto no significa de ninguna manera que la docencia bimodal haga parte del segmento del proletariado en su sentido completo, significa que este aún se bate como un territorio en disputa, donde gobierna la ambigüedad y la continua lucha; “ser maestro en el nuevo contexto familiar y de los sistemas de producción y difusión de sentidos puede constituir una ocasión para profesionalizar al maestro o bien puede tener un efecto contrario” (TEDESCO Y TENTI FANFANI. 2002: 6), como por ejemplo sucede actualmente con la libertad de cátedra¹² que está en debate en la cámara de representantes de Colombia, las nuevas exigencias laborales a los docentes en aulas virtuales, principalmente en escuelas privadas y las luchas sindicales por el establecimiento de modelos de evaluación docente cada vez más constructivos y menos constrictivos.

La precarización del trabajo docente y los entornos digitales

La precarización del trabajo docente en América Latina y, particularmente, en Colombia es un tema escabroso y claramente polémico, es por ello, que aquí se verá con una mirada particular en el entendido de un encuentro básico de partida, es así que para este caso, se acude a aquellas palabras indicadas por Alda Junqueira (2012) quien la señalara refiriéndose cómo:

11 Traducción propia: “La proletarianización es un proceso por el cual un grupo de trabajadores pierde, más o menos sucesivamente, el control sobre sus medios de producción, el objetivo de su trabajo y la organización de su actividad”

12 El tema de la libertad de cátedra en Colombia se encuentra siendo debatido en la actualidad debido fundamentalmente a la propuesta realizada por un representante de la cámara y radicada como proyecto de ley en febrero de 2019, donde se busca establecer límites a la libertad de cátedra, principalmente en temas referentes a militancias políticas y perspectivas en este mismo orden.

*Há mudanças marcadas por características com conotações negativas no conjunto do exercício da função docente*¹³ (p. 147).

Normalmente, asociadas a lo largo de las múltiples investigaciones¹⁴ en el campo, a las reglamentaciones y políticas nacionales en su implementación y posteriores consecuencias.

Ahora bien, las regulaciones nacionales durante las últimas décadas en América Latina se han gestado desde la base de los esfuerzos por entrar en los referenciales de desarrollo impuestos por la globalización como lo presenta Andrade (2004), de esa manera, la educación se piensa para la competencia a nivel planetario y como el medio más eficaz en la movilidad social individual en la idea de la supuesta reducción de las desigualdades sociales (por lo menos teóricamente), que para el modelo económico imperante, se da desde la empleabilidad o la capacidad de ejercer un trabajo remunerado por medio de mano de obra calificada, dando así, la labor a la educación de ser esa fuente de cualificación laboral e insertando a la escuela como estandarte de perspectivas de corte administrativo y de manera general al evento pedagógico.

*Essa nova regulação repercute diretamente na composição, estrutura e gestão das redes públicas de ensino. Trazem medidas que alteram a configuração das redes nos seus aspectos físicos e organizacionais e que têm se assentado nos conceitos de produtividade, eficácia, excelência e eficiência, importando, mais uma vez, das teorias administrativas as orientações para o campo pedagógico.*¹⁵ (Andrade, 2004: 1130).

Así y puntualmente, producto de los acuerdos firmados durante 1990 en la “conferencia mundial de educación para todos” en Colombia, se comienzan a implementar estrategias orientadas hacia la educación para el trabajo, creando políticas que permitan manejar la inversión en educación y las condiciones laborales, de manera tal, que desde esa base se puedan tener resultados en la consecución de esos objetivos, proveyendo trabajadores calificados que

13 Traducción propia: “a cambios marcados por características con connotaciones negativas en el conjunto de ejercicio de la función docente”

14 Se hace referencia a las sesenta y un investigaciones indicadas por Junqueira (2012) que tienen por foco la precarización del trabajo docente en Brasil y América Latina.

15 Traducción propia: “Esa nueva regulación repercute directamente en la composición, estructura y gestión de las redes públicas de enseñanza. Traen medidas que alteran la configuración de las redes en sus aspectos físicos y organizacionales y que se vienen asentando en los conceptos de productividad, eficacia, excelencia y eficiencia, importando, una vez más, de las teorías administrativas las orientaciones para el campo pedagógico”

puedan inserirse en el mercado laboral de la sociedad del tercer milenio. En este sentido, los docentes como responsables de los procesos pedagógicos en las instituciones educativas deben llevar a cuestras las imposiciones de aquellos objetivos, viendo así, modificada su labor de manera estructural. Uno de esos cambios desde aquella visión es justamente la bimodalidad.

La utilización de herramientas digitales en la continuación de las acciones pedagógicas presenciales, permiten desde los planteamientos realizados en el plan de desarrollo nacional¹⁶ posibilitar una mejora sustancial en la calidad educativa, ya que estas permiten no solo el ejercicio pedagógico, sino el contacto con las nuevas tecnologías de la comunicación en miras a una nación globalizada, según dice el texto, pero el contexto parece ilustrar cosas no solo diferentes, sino mucho más complejas.

Os trabalhadores docentes se sentem obrigados a responder às novas exigências pedagógicas e administrativas, contudo expressam sensação de insegurança e desamparo tanto do ponto de vista objetivo – faltam-lhes condições de trabalho adequadas – quanto do ponto de vista subjetivo (Andrade, 2004: 1141).

Un primer factor está asociado con las modificaciones en el espacio producto de las relaciones virtuales. El ambiente virtual de aprendizaje se convierte en un ambiente de trabajo para el docente bimodal, otorgando nuevos valores a esta idea que normalmente se suscribía a la escuela y al salón de clase como en foco del *locus* docente, ya que este puede darse en cualquier lugar para bien o para mal, es de este modo que lo que antes se planteaba como unas labores complementares en casa (planeación de clases, calificación de trabajos, etc.), ahora se dilucida como otra jornada más desde el lugar llamado hogar, o desde el lugar denominado como “cualquiera”.

Como o indivíduo pode ser alcançado em qualquer lugar do mundo pelos meios de comunicação, a convocação para o trabalho a qualquer momento tornou-se uma rotina invasora da privacidade. É a submissão do mundo da vida ao mundo do trabalho¹⁷ (Dal Rosso, 2010).

16 El plan de desarrollo nacional consiste en una serie de estrategias pensadas a toda escala en la nación con el objetivo de impulsar el desarrollo económico y social de Colombia. El plan de desarrollo actualmente imperante está pensado en proyección y ejecución entre los años 2018 al 2022.

17 Traducción propia: “Como el individuo puede ser alcanzado en cualquier lugar del mundo por los medios de comunicación, la convocatoria para el trabajo en cualquier momento se

Esa rutina invasora de la privacidad, aludida por Dal Rosso, no solamente se presenta con fuerza en su intromisión de los espacios, de hecho, su mayor y más fuerte desdoblamiento se da en las temporalidades de los docentes; la intensificación y el incremento de las rítmicas de trabajo, son algunas de esas consecuencias que en la precarización del trabajo docente se pueden notar.

En ese mismo sentido, la precarización, sin importar el trabajador del cual se esté hablando, tiene una relación indisoluble con la remuneración, esto resulta ser claro cuando se entiende que en la relación capitalista, el trabajo está marcado por la contraprestación de los servicios o productos realizados por el empleado al empleador, aun cuando en esta, el capitalista reciba una mayor renta por el trabajo del asalariado de lo que este último y como lo han expresado extensamente estudios como Saforcada et al. (2008), Liang (1999), Santibáñez (2002), Andrade (2004), entre otros, los salarios docentes en América Latina, de manera general son bajos.

De esta manera, el salario ocupa un punto central en este campo, dejando ver algunos elementos dentro del establecimiento de aquella retribución y una tendencia en la distribución del capital económico.

Se hace necesario hacer una hipótesis que pareciera dialogar por otro camino, pero para este caso será perentorio, además de intentar no realizar generalizaciones absolutistas. Las tecnologías de la comunicación e información, dada su novedosa aparición y continuo cambio en los últimos años, han creado una brecha social entre las generaciones anteriores y las más contemporáneas, dado que estas últimas asumen sus manejos de forma que pareciera más natural que aquellas que han tenido un contacto tardío en sus vidas, como lo sugiere Castells (1997).

Es de esta manera que los gobiernos nacionales en América Latina han iniciado una campaña por el reclutamiento de docentes cada vez más jóvenes, personas que ingresen a las escuelas en el rol de docentes que pudieran utilizar de maneras más “eficientes”, las herramientas digitales que se dispongan para el mejoramiento de la “calidad”, entendida bajo los parámetros por ellos mismos establecidos.

Las propuestas de política internacional, en relación con los salarios para los maestros, señalan que es conveniente atraer a los mejores jóvenes a las filas del magisterio, y reconocen que es imprescindible que incrementen

convirtió en una rutina invasora de la privacidad. Es la cárcel del mundo de la vida al mundo del trabajo”

sus percepciones económicas. Sin embargo, contradiciendo sus propias iniciativas, recomiendan que un aumento de salario a nivel nacional no es lo mejor para atraer y retener a los docentes (Sanchez Cerón; Corte Cruz. 2012: 39).

Al atraer nuevos docentes a iniciar la carrera, estos comenzarán su proceso con salarios mucho menores que aquellos que tienen una mayor experiencia y mayor trayectoria en el ejercicio pedagógico, creando políticas que promuevan el retiro de aquellos docentes bajo las banderas del cambio generacional, y la necesidad de la inserción de docentes con mayores manejos informáticos en las filas del magisterio nacional, además de reestructurar las normativas bajo las cuales ingresan los nuevos docentes precarizando aún más la profesión.

Consideraciones finales

La docencia bimodal, desde la perspectiva expuesta a lo largo del presente trabajo, se esgrime como una nueva configuración laboral, cargada de puntos a debatir en la construcción de una sociedad acorde con las exigencias globales, pero no por ello rescindiendo ni la autonomía, ni las condiciones laborales necesarias para un ejercicio docente favorable.

La discusión, de cómo en la actualidad pareciera que se está más al servicio de la tecnología que ella a nuestro servicio, escala ahora en el ejercicio de la docencia obligando a la apertura de espacios donde se puedan encontrar caminos para evitar la precarización y desprofesionalización y, sin embargo, no dejar a la escuela anquilosada en modelos que desconozcan las herramientas digitales como herramientas no solo útiles sino necesarias.

Todo lo anterior debe iniciarse desde una base sólida de debate acerca el trabajo docente, donde el recurso principal de la actualidad sea el foco (las nociones temporales) y no el satisfacer voluntades particulares. Dicho de otro modo, las temporalidades docentes en la discusión, por un ejercicio moderno de la profesión, deberían ocupar lugares preponderantes y no solo decretos o normativas que pretendan reglamentar y dirigir las vidas de las personas que ahora se debaten en el territorio llamado bimodalidad. Es por ello, que el estudio de dichas temporalidades y sus desdoblamientos debería ocupar los principales espacios del análisis de la labor docente para, de esa manera, evitar posibles consecuencias negativas en la construcción de una nueva profesión docente, una profesión en el siglo XXI.

Referencias

- ANDRADE, D. *Condiciones de trabajo y carrera docente en las escuelas públicas brasileñas*. Propuesta Educativa, núm. 45, junio, 2016, pp. 50-62
- _____. *Política educacional e a reestruturação do trabalho docente: reflexões do contexto Latino-americano*. Educação e sociedade. vol. 28, N. 99. 2007, pp. 355-375.
- ARAUJO, K; MARTUCCELLI, D. *Desafíos comunes: Retrato de la sociedad chilena y sus individuos*. Tomo I. Santiago de Chile: Editorial LOM. 2002
- BARBARÁ, P. *Experiencias del modelo docente bimodal de la universitat autónoma de Barcelona en el marco de la formación de un colectivo de reclusos de la prisión de "can brians"*. Barcelona: Virtual Educa. 2001
- CASTELLS, M. *La Sociedad Red: La era de la información: economía, sociedad y cultura*. Vol 1. Madrid: Alianza Editorial, S. A. 1997
- CRARY, J. 24/7. *Capitalismo tardío y el fin del sueño*. Ubu Editora. Sao Paulo. 2016
- DAL ROSSO, S. *Jornada de trabalho*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM
- ENGUITA, M. *A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização*. En: Teoría y Educación. pp. 41-61. Pannonica Editorial Ltda. Porto alegre: 1991
- HIPOLYTO, A. *Novas configurações do trabalho docente*. In: CABRAL, A.; ANDRADE, D.; FRAGA, L. Trabalho docente: Desafios do cotidiano da educação básica. UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte. 2013. p. 253-269
- _____. *Políticas curriculares, estado e regulação*. Educação e sociedade, Vol. 31, N. 1, 2010, pp. 63-78
- JUNQUEIRA, A. *O trabalho docente e a inclusão escolar: impactos e mudanças em sala de aula*. Olhar de Professor, vol. 15, núm. 1, 2012, pp. 145-155. Paraná, Brasil. 2012
- LESSARD, C. *Autonomía profesional*. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

- LIANG, X. *“Teacher Pay in 12 Latin American Countries: How does teacher Pay Compare to Other Professions, What determines teacher Pay, and Who are the teachers”*, World Bank, Working Paper, 1999.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. *Educación virtual o educación en línea*. 2009. Recuperado de: <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-196492.html>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE COLOMBIA. *Gobierno lanza nueva herramienta para maestros y padres de familia*. 2015. Recuperado de. <https://www.mineduacion.gov.co/cvn/1665/w3-article-351473.html>
- _____. *Lineamientos curriculares*. 2018. Recuperado de. <https://www.mineduacion.gov.co/1759/w3-article-339975.html>
- _____. Ministerio de Educación Nacional, MEN. *Ley 115 de 1994*.
- SAFORCADA, F. et al. *Trabajo docente y reformas neoliberales: debates en la Argentina de los noventa*, en Myriam Feldfeber et al. (comps.). Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones ¿Nuevos sujetos?, Buenos Aires, Noveduc, 2008.
- SÁNCHEZ CERÓN, M; CORTE CRUZ, F. *La precarización del trabajo. El caso de los maestros de educación básica en América Latina*. Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XLII, núm. 1, enero-marzo, 2012, pp. 25-54.
- SANTIBÁÑEZ, L. *¿Están mal pagados los maestros de México? Estimados de los salarios relativos del magisterio*, en Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXXII, núm. 2, México, CEE, 2002.
- TEDESCO, J; TENTI FANFANI, E. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. UNESCO. IPE Buenos Aires. 2002.
- TEIXEIRA, I. *Tempos enredados: teias da condição professor*. Tesis (Doctorado) Facultad de Educación, Universidad Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1998.
- UNESCO. *Declaración mundial sobre educación para todos*. Jomtiem, Tailandia. 1990. Recuperado de: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa
- UNIVERSIDAD DE LA SABANA. *Proyecto educación en la nube*. Chía. Colombia. 2014.

Miguel Alejandro Uribe Martín

Licenciado en Diseño Tecnológico (2008) de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (UPN), Especialista en Educación en Tecnología (2011) de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Magister en Educación (2013) en la Universidad Militar Nueva Granada (UMNG) y Doctor en Educación (2020) por el Doctorado Latinoamericano en Educación: Política Pública y Profesión Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG), en Belo Horizonte – Brasil. Se ha desempeñado como docente en múltiples instituciones educativas desde hace trece años, dedicándose fundamentalmente a la educación pública durante los últimos nueve en el Colegio San Agustín IED, además de la educación superior. Publicó el libro titulado “Qué tan virtuales son los ambientes virtuales de aprendizaje” en 2015, además de artículos, ensayos y documentos de trabajo a nivel nacional e internacional asociados con la profesión docente, las experiencias docentes y la educación con y en tecnología. miguelalejandrouribe@gmail.com

Inês Assunção de Castro Teixeira

Bacharel y Licenciada en Ciencias Sociales, Magíster en Educación y Doctora en Educación por la *Universidade Federal de Minas Gerais* - UFMG. Post Doctora en Educación (Universidad de Barcelona. Universidad Autónoma Municipal de Méjico. Universidade de São Paulo). Profesora Titular (jubilada) de la Facultad de Educación de la UFMG y profesora jubilada de la Pontificia Universidad Católica de Minas Gerais -PUC Minas. Profesora visitante de la *Universidade Federal da Paraíba (Centro de Educação)*. Becaria de Productividad en Investigación del *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* - CNPQ. Investigadora del grupo sobre Condición y Formación Docente de la Facultad de Educación de la UFMG (PRODOC/FAE/UFMG). Investigadora del Grupo MUTUM: Educación, Docencia y Cine. Miembro fundador de la KINO (Red Latinoamericana de Educación, Docencia y Cine). Miembro de comités científicos y de comités editoriales de periódicos de educación. inestei@uol.com.br

Docentes esperanças entre grades*

Docentes esperanzas entre rejas

Teachers hope behind bars

Marília Sousa A. Dias
Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte
mariliasousadias@gmail.com

* Artigo construído a partir da pesquisa de doutorado intitulada: “Para estes meninos e meninas, qual docência? (Escolas de Sistemas Socioeducativos – Brasil e Colômbia)”, sob a coordenação da Prof^ª. Dr.^ª Inês Assunção de Castro Teixeira. Realizada entre os anos de 2015 a 2019, pela Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente, a pesquisa contou com valiosas contribuições da Professora Dra. Sandra Patrícia Guido Guevara da Universidade Pedagógica Nacional de Bogotá (UPN).



Foto: Marília Dias.

Resumo: Nos territórios da cidade, vê-se espaços não raros maltrapilhos e maltratados: os presídios. Deles fazem parte os Centros Socioeducativos e os *Centros de Atención Especializados* onde encontram-se jovens e adolescentes cumprindo medida socioeducativa, com privação de liberdade em Belo Horizonte (Brasil) e em Bogotá (Colômbia). Nos dois países, os jovens conflitados com a lei são, em sua maioria, homens, pobres e negros das periferias das grandes cidades, dos quais os adolesceres e a jovialidade foram sequestrados pelas estruturas e dinâmicas sociais que marcam a história social da América Latina. Entre eles estão seus professores/as nas lidas de uma docência entre grades, dando a ver seus traçados e trançados, suas alegrias e dores, suas tensões e desafios, bem como docentes esperanças. Este artigo tem como objetivo apresentar reflexões oriundas de pesquisa de doutorado, realizada entre os anos de 2015 a 2019, que trata dessa singular configuração da condição docente que se constrói envolta em uma trama entrecortada por sucessões de silêncios, ruídos e cheiros, entre grades e cadeados.

Palavras-chave: Docência, Jovens em privação de liberdade, Sistemas socioeducativos em Brasil e Colômbia.

Resumen: En los territorios de la ciudad, se ven espacios no tan raros, roídos y maltratados: las cárceles. De ellos hacen parte los *Centros Socioeducativos* y los Centros de Atención Especializados donde se encuentran jóvenes adolescentes cumpliendo una medida socioeducativa con privación de la libertad en Belo Horizonte (Brasil) y en Bogotá (Colombia). En los dos países, los jóvenes en conflicto con la ley son, en su mayoría, hombres, pobres y negros de las periferias de las grandes ciudades, de los cuales su adolescencia y la jovialidad fueron secuestradas por las estructuras y dinámicas sociales que marcan la historia social de América Latina. Entre ellos, están sus profesores y profesoras, en las lides de una docencia entre barrotes, dejando ver sus trazados y tranzados, sus alegrías y dolores, sus tensiones y desafíos, como docentes-esperanzas. Este artículo tiene como objetivo presentar reflexiones nacidas de la investigación de doctorado de la autora, que dialoga acerca de esa configuración singular de la condición docente, que se construye envuelta

en una trama entrecortada por continuos silencios, ruidos y olores, entre rejas y candados.

Palabras clave: Docencia, Jóvenes en privación de la libertad, Sistemas socioeducativos en Brasil y Colombia.

Summary

In the territories of the city gnawed and battered spaces are seen: prisons. These are part of the Socio-Educational Centers and Specialized Care Centers where young adolescents meet a socio-educational measure with deprivation of liberty in Belo Horizonte (Brazil) and in Bogotá (Colombia). In both countries, young people in conflict with the law are, for the most part, men, poor and black people from the peripheries of large cities, from which their adolescence and youth were kidnapped by the social structures and dynamics that mark the social history of Latin America. Among them are their professors, on the lines of teaching behind bars, showing their paths and paths, their joys and pains, their tensions and challenges, as teachers-hopes. This article aims to present reflections born from the author's doctoral research, which talks about this unique configuration of the teaching condition, which is built wrapped in a plot broken by continuous silences, noises and smells, between bars and locks.

Keywords: Teaching, youth deprived of liberty, Socioeducational System in Brazil and Colombia.

Introdução

Na entrada da unidade socioeducativa, assim que cheguei, me deparei com duas meninas algemadas, levadas por dois agentes socioeducativos. Uma das meninas era aquela que dissera para a sua colega: “A gente tromba por aí”. Segui pensando, nós – professoras e professores –, também vamos nos trombando nesse mundão afora! (Marília Sousa A. Dias)¹

Essa mesma justiça prende negros e pobres todos os dias, aos milhares, adotando nítido viés de classe e cor, sem qualquer escrúpulo. (Luiz Eduardo Soares, 2018)²

As ações e os jovens sujeitos que habitam os territórios dos Centros Socioeducativos, no Brasil, e dos *Centros de Atención Especializados*, na Colômbia, são, via de regra, associados à violência. Em seus mais variados contornos, esse tema pauta conversas e habita preocupações. Os jovens são a parcela mais afetada por este fenômeno social da violência, seja na condição de vítima, seja na condição de agressores, vivendo em sociedades “majoritariamente convencidas de que, prendendo aceleradamente pobres e negros, está no caminho certo para reduzir a violência e fazer justiça”.³ As notas de Caderno de Campo (2016), seguidas das palavras de Luiz Eduardo Soares, em epígrafe, evocam cenas, trazem personagens, montam o cenário e nelas a temática deste estudo, discutindo a sua questão central: as características e singularidades da docência nos territórios das escolas nos centros de privação de liberdade de jovens.

Nessa singular configuração da condição docente estão histórias humanas e sociais, escolares e profissionais enredadas em uma convivência repleta de calor humano, de sentimentos, e não apenas estabelecida em funções e

1 Notas de Caderno de Campo da pesquisadora.

2 Matéria publicada pela rede de comunicação livre Mídia NINJA, em 06/04/2018. Disp. em <http://midianinja.org/luizeduardosoares/e-preciso-que-os-democratas-deixem-de-lado-suas-divergencias-e-se-unam-contr-a-prisao-de-lula/> Acesso em 28/04/2018

3 SOARES (2011).

papéis sociais. Por certo, além das relações epistemológicas, na docência, as relações humanas estão fortemente presentes entrelaçando e tecendo as vidas, as histórias e as experiências de docentes e discentes, construindo e desconstruindo imagens de si e dos outros, instaurando e fundando o exercício e a realização da docência.⁴ Estas interações nas lidas de uma docência “*na tranca*”,⁵ entre as grades e cadeados, dão a ver seus traçados e trançados, suas alegrias e dores, suas tensões e desafios, suas ambiguidades, bem como docentes esperanças.

A ambiência institucional nas unidades de privação de liberdade de jovens desses dois países –Brasil e Colômbia– ,⁶ forjaram minha suposição no sentido de que existe uma singularidade da escola que se encontra inserida nessas instituições. E, por conseguinte, na docência que nela se realiza. Nessa perspectiva, as perguntas que orientaram minhas reflexões iniciais, antes formuladas com base na própria experiência, foram reformuladas com novos elementos, que me foram oferecidos generosamente pelos sujeitos e realidades observados. Ao lado das observações que fui reunindo acerca dos territórios nos quais adentrava cada vez mais, estavam também norteamentos sobre as noções de “condição docente” e de “sujeitos socioculturais” que orientavam minha busca e discussão sobre os viveres de professores/as de escolas e salas de aula entre jovens adolescentes conflitados pela lei, e que estão cumprindo medida socioeducativa com privação de liberdade.

4 A esse respeito, conferir: Teixeira (2003; 2007), Arroyo (2004, 2013), Tardif e Lessard (2005), Tardif (2002).

5 A expressão “*na tranca*” é usada tanto pelos/as jovens brasileiros quanto por seus/as professores/as e professoras para se referirem à situação de estarem presos. Por expressar suas vozes, o termo será usado em algumas partes do texto, mesmo que não encontre o mesmo significado em espanhol.

6 Importante ressaltar que a construção da tese que embasa este artigo contou com extensa pesquisa exploratória e bibliográfica. Isto possibilitou-me ampliar o olhar acerca do tema, bem como estabelecer contatos com instituições e profissionais em alguns países latino-americanos. Ainda em 2015, primeiro ano do doutorado, a participação na *Conferencia Latinoamericana y Caribenha de Ciencias Sociales: Transformaciones democráticas, justicia social y procesos de paz*, em *Medellin*, oportunizou uma visita ao *Instituto Colombiano de Bienestar Familiar* (ICBF), com sede em Bogotá. No estreitamento desses laços, a proposta de pesquisa realizada foi se delineando e assumindo os contornos e traçados apresentados, e busca o conhecimento recíproco do tema com ênfase em duas realidades latino-americanas: a brasileira (Belo Horizonte) e a colombiana (Bogotá).



Fonte: Arquivo de Pesquisa - Belo Horizonte - 2015

A “condição docente”, de acordo com Tenti Fanfani (2010), designa um “estado” do processo de construção social e histórica do ofício docente. Para o autor, a docência existe como realidade objetiva e diz respeito a sujeitos que trabalham ensinando em instituições escolares oficiais ou reconhecidas pelo Estado. Para compreender a chamada “condição docente” em sua complexidade, também é preciso considerar certas dimensões subjetivas, tais como, as percepções, representações, opiniões, expectativas que nela estão inscritas, entre outras.

Compartilhando a construção social e histórica da docência, Teixeira (1996, 2006, 2007), por sua vez, destaca o que chamamos teoricamente de “condição docente” como a situação na qual determinado sujeito se torna professor/a, um processo de permanente reconstrução. Para compreender tal processo, uma das propostas da autora consiste em pensar os professores tendo por base a noção de “sujeitos socioculturais”, ressaltando alguns de seus atributos e singularidades. Entre as dimensões constitutivas desses sujeitos, estão a corporeidade, sua experiência cotidiana, a sociabilidade e a cultura, a linguagem, sua inserção nos diversos espaços e tempos da vida social, a ética, a realização como seres de ação, entre outros. Tais dimensões os constituem em seus modos particulares de ser e estar no mundo.

Assim, passando à discussão dos elementos que singularizam o sujeito sociocultural professor, priorizamos, nesta investigação, a primeira condição de ser professor/a: a relação social docente-discente que funda o exercício e a realização da docência. Mediada pelo conhecimento, a docência não pode ser pensada e construída sem essa relação. Tal convivência está no centro da condição docente, considerada o “ponto de origem” ou o “coração da docência”. As imagens dos professores sobre os estudantes dão significado e sentido às suas condutas pedagógicas. Tais imagens também atribuem sentimentos à experiência e à condição docente, imprimindo envolvimento humano e afetividade nas relações pedagógicas. Ou seja, os modos de ser e estar no mundo dos professores se fazem sempre tendo a relação deste “outro” como perspectiva, em contextos coletivos de convívio, encontros por entre partilhas e conflitos. A docência, antes de tudo, é algo exclusivamente humano, e, inevitavelmente, a docência entra em outros campos da existência, nas relações sociais, culturais e políticas.⁷

Tais explanações nos indicam ser preciso, de um lado, indagar quem são esses jovens conflitados com a lei? A que regulamentos jurídicos e normativos estão sujeitos? De outro, também nos indicam indagar quem são esses professores e professoras? Que desafios e tensões a ambiência de prisão provoca, e como os enfrentam, se inventam e se reinventam sob os regulamentos jurídicos e normativos a que estão sujeitos?

O desenho metodológico e estratégias de investigação

Em uma perspectiva democrática e sobre um arcabouço teórico decolonial, sublinho o investimento que orientou a investigação neste estudo, apresentando como principal referência teórica a perspectiva crítico-libertadora de Paulo Freire. Comprometido com a vida, Freire pensa a existência em uma pedagogia em que o esforço totalizador da práxis humana busca, em sua interioridade, (re)totalizar-se como ‘prática da liberdade’. E nessa perspectiva, busco extrapolar modos de pensar latentes na colonialidade do ser, do poder e do saber, conforme nos aponta Aníbal Quijano (2005). Modos de pensar que advém da matriz de poder eurocêntrica como sustentáculo da colonialidade do poder.

As escolhas metodológicas deste estudo, ao lado das escolhas teórico-conceituais da pesquisa, abrigaram estratégias e procedimentos

7 TEIXEIRA, 1996, p. 197 e 188; TEIXEIRA, 2007, p. 440.

metodológicos⁸ para o levantamento empírico, quais sejam: o levantamento e análise de um *corpus* documental que incluiu o arcabouço legal e normativo, referente à constituição e à implementação dos Sistemas Socioeducativos na América Latina, em especial, no Brasil e na Colômbia; a Observação e o registro em Caderno de Campo; Entrevistas semiestruturadas⁹ com três professoras e dois professores em Belo Horizonte, e duas em Bogotá, sendo uma com um professor e uma com duas professoras ao mesmo tempo. Todas as entrevistas foram acompanhadas de um Formulário Caracterização Docente¹⁰ e de termo de cessão dessas entrevistas.¹¹

Esses meninos e meninas e suas jovens histórias.

“O sentido de uma história depende do ponto a partir do qual começamos a contá-la” (Luiz Eduardo Soares).

O enlaçamento das dimensões sócio-históricas que articula a construção da docência, e o seu exercício em escolas inseridas nas instituições de privação de liberdade de jovens atentam para o acolhimento de jovens “[...] marcados pelo contexto de uma sociedade desigual, com altos índices de pobreza e violência, que delimitam os horizontes possíveis de ação dos jovens na sua relação com a escola”.¹² São jovens histórias que foram excluídas em diversos momentos e em diversas instâncias, inclusive nas escolas por onde passaram. Chegam para cumprir “medida” ou “sanção” já tendo vivenciado a exclusão dentro e fora dos muros escolares.

Em suas jovens histórias estão brasileiros e colombianos em condições subalternas, pois não se trata de exclusão.¹³ Pessoas que foram incorporadas

8 LUDKE e ANDRÈ, 1986, p. 26.

9 Acerca dessa modalidade de entrevista, nos termos de Michel Marie Le Ven (2008, p.50), ela não é nem um conjunto de perguntas e respostas e não é uma conversa livre de marcações sociais e formalidades. A pesquisa por meio de entrevistas pode ser entendida como uma relação social e uma situação discursiva sui generis, pois, configura-se por entre a estrutura e a conjuntura social. Conforme Bourdieu (2012), a entrevista é um “exercício espiritual”, é “uma espécie de amor intelectual”, que visa a obter uma conversão do olhar do pesquisador e, também, a compreensão de si, do outro e do mundo. É, ao mesmo tempo, acolher e olhar o outro e se colocar no lugar do outro.

10 (MINAYO, 2010, p. 108).

11 De acordo com as normativas do Comitê de Ética em Pesquisa (COEP/UFMG).

12 DAYRELL, 2007, p. 1116.

13 MARTINS, 2012.

a processos de marginalização, ao tráfico, ao roubo. Ali estão jovens a quem desde a infância foram negados direitos básicos de cidadania. Jovens histórias marcadas pelas estruturas e dinâmicas das sociedades de classe e das desigualdades sociais, pelas heranças da conquista predatória dos territórios e povos latino-americanos.¹⁴

Esses jovens são os sobreviventes do abandono do Estado, privatizado pelas elites, e pela inexistência de políticas sociais. Por certo, são meninos e meninas a quem restaram os conflitos com a lei. São filhos da condição de pobreza absoluta e relativa, uma parte das classes populares e de uma geração de jovens socialmente constituída e juridicamente instituída como os menores infratores. São sobreviventes de histórias que somente compreenderemos se observarmos o ponto de onde começaram, como bem destaca Soares (2011, p. 18), citado em epígrafe.

Nessa direção, é importante considerar como os jovens vivem e elaboram suas situações de vida, e como são organizadas as políticas públicas em torno da garantia de seus direitos, conforme salientam Paulo Carrano e Juarez Dayrell (2003). Os autores fazem uma observação fundamental acerca da discussão sobre adolescência e juventude na implantação de políticas públicas. Enquanto o “Estatuto da Criança e do Adolescente” (ECA) estabelece que adolescente é a pessoa entre 12 e 18 anos de idade, o “Estatuto dos Jovens” (Lei nº 12.852/2013) declara que são jovens as pessoas cuja faixa etária esteja entre 15 e 29 anos de idade. Desse modo, parte dos adolescentes em conflito com a lei compõe a categoria jovens.

Ainda quanto à atenção das políticas públicas para a juventude, Marília Sposito e Paulo Carrano (2003) alertam que esse recorte etário (adolescente), proposto pelo ECA, impõe modos próprios de conceber as ações públicas que, se tomadas exclusivamente pela idade cronológica e pelos limites da maioridade penal, acabam por excluir um conjunto de indivíduos que permanecem no campo possível de ações. De um lado, porque esses jovens adolescentes ainda estão, efetivamente, na condição juvenil. De outro, porque as políticas públicas desconsideram uma faixa de jovens pobres, filhos de setores populares e segmentos oriundos de classes médias urbanas empobrecidas.

Ao deixar em aberto o período da juventude, a legislação acaba provocando frequentes imprecisões e lacunas na consideração das realidades

14 QUIJANO, 2005.

e demandas dos que estão acima de 18 anos de idade. Além de uma tendência a homogeneizar uma condição social, tais imprecisões colaboram para que as análises recaiam sobre o fenômeno da violência, e não sobre o sujeito sociocultural e suas múltiplas formas de ser e estar no mundo. A noção de juventude, como permanente construção, permite-nos pensar além dessas fronteiras e considerar a multiplicidade dos grupos juvenis, bem como suas várias formas de interação com a sociedade, de organização e de expressão social, econômica, cultural e política.

Salientamos essas proposições e a importância de considerar os contextos sócio-históricos que constituem e circunscrevem a condição juvenil, que não se reduz a uma passagem para a vida adulta. Sobre isso, Carrano e Juarez Dayrell (2003), discutindo as reflexões de Alberto Melucci (1992), declaramos que há outra forma de compreender a adolescência e a juventude, partindo da ideia de que o início da juventude pode ser marcado fisicamente por algumas características corporais e psicológicas, como a capacidade para uma vida sexual ativa e para assumir responsabilidades sem a intervenção familiar. Existe um desenvolvimento físico, psíquico, social e econômico que marcaria a entrada nessa etapa da vida, porém, esse caminho temporal não implica, necessariamente, uma evolução linear, crescente ou, simplesmente, cronológica.

Tendo em vista essas reflexões, justificamos a opção de chamar de “jovens”, ou mesmo “jovens adolescentes”, os jovens que se encontram acautelados nos centros socioeducativos. Ao conjugar as noções de adolescência e juventude, acreditamos alargar a compreensão sobre essas categorias socialmente construídas e ampliar as possibilidades de discussão das políticas públicas que lhes são dirigidas. Ressaltamos também a noção de juventudes, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovem, tal como formula Dayrell (2006). Além do mais, estamos tratando de sujeitos socioculturais que vivem sua condição com base nos modos de ser e de viver, característicos de sociedades distintas, embora unidas pela construção social que configura a América Latina.

Nos dois países, Brasil e Colômbia, esses jovens estão sempre na mídia. Em notícias nas quais, alguns quase crianças, foram envolvidos em agressões, roubos, consumo e tráfico de drogas e homicídios. Esses jovens adolescentes, negros, mestiços, pobres, moradores das periferias, geralmente são apresentados nos noticiários como sendo a causa da violência, sendo culpabilizados por ela, quase que exclusivamente. Suas imagens negativas e



Fonte: Arquivo de Pesquisa - Belo Horizonte - 2014

culpabilizadoras, raríssimas vezes vinculadas aos problemas decorrentes da ausência de políticas públicas ou a fatores históricos e sociais. Com imagens associadas à irresponsabilidade e à desordem, são vistos e considerados como verdadeiros “bandidos” ou “monstros”, a depender do ponto de vista de quem está falando, sendo, assim, percebidos como uma grave ameaça à ordem pública, tendo sua imagem associada às representações mais contemporâneas sobre o medo das ruas, dos pobres, dos movimentos e coletivos sociais, da diversidade.

Nesses contornos, observa-se uma preocupação em discutir a punição de jovens que praticam atos infracionais, quando tão urgente também se faz impedir assassinatos brutais de jovens como vem acontecendo todos os dias, como aponta a pesquisa realizada por Waiselfisz, 2015.¹⁵ A pesquisa não ignora que os jovens ampliam os índices de violência e têm participação como autores nos percentuais de mortes. Entretanto, dos 21 milhões de

15 Disponível em <https://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapaViolencia2015.pdf> Acesso em: 10 outubro de 2018.

jovens envolvidos em algum crime, apenas 0,01% cometeu atos contra a vida e menos de 5% dos delitos são cometidos por jovens, sendo que entre eles, a maioria absoluta, são delitos contra o patrimônio”. A Nota Técnica do Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (IPEA, 2015)¹⁶ revela, ainda, que 60% dos jovens privados de liberdade eram negros, 95% eram do sexo masculino, 60% com idade entre 16 e 18 anos 51% não frequentavam a escola, 49% não trabalhavam quando cometeram o delito e 66% viviam em famílias consideradas extremamente pobres.

Na mesma direção, os dados da Secretaria de *Integración Social de Bogotá da Alcaldía Mayor*, entre os anos de 2008 a 2011, evidenciam um aumento de 53,7% no número de jovens adolescentes vinculados a processos judiciais. Para o período de 2005 a 2011, a principal causa de morte entre crianças e adolescentes foram os homicídios, concentrando um percentual de 52% do total de casos.¹⁷ Os estudos da *Procuraduría General de la Nación y el Instituto de Estudios Del Ministerio Público de Colômbia* sobre a evolução do Sistema de Responsabilidade Penal de Adolescentes apontam que, em geral, nos *Centros de Atención Especializados*, encontra-se alta proporção de jovens (75%) provenientes de extratos socioeconômicos 1 e 2, caracterizados como grupo social de mestiços (38,2%), brancos (36,1%), negros (4,4%), indígenas (1,0%) e rom (gitanos) (0,4%). Os motivos pelos quais esses jovens cometem atos infracionais se agrupam em motivos combinados dentre os quais, o maltrato e o abandono familiar, o consumo de substâncias psicoativas, as dinâmicas culturais juvenis e, sobretudo, à satisfação de suas necessidades básicas.¹⁸

No que concerne à escolarização, os dados apresentados são similares nos dois países. No relatório “Panorama Nacional: A execução das Medidas Socioeducativas de Internação”, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça

16 Disponível em: http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/livros/160513_livro_dimensoes.pdf Acesso em 20 de agosto de 2018.

17 COLOMBIA. *PROYETO 760: Protección Integral y Desarrollo de Capacidades de Niños, Niñas y Adolescentes. Secretaría Distrital de Integración Social de Bogotá, 2004.* Disponível em: http://old.integracionsocial.gov.co/anexos/documentos/2014_proy_boghum/proyecto_760.pdf. Acesso em: 18 jun. 2018.

18 Tais estudos encontram-se na *Revista Del Observatorio de Derechos Humanos - Rostros y Rostros. Justicia, comunidad y responsabilidad social.* Edición: Año 8/ n° 13/ julio-diciembre de 2014, p. 28.

(CNJ/2012, p. 16, 17),¹⁹ aponta que 86% dos jovens brasileiros privados de liberdade estão no ensino fundamental, mostrando a defasagem idade/série entre eles. Além disso, 57% desses jovens não frequentavam a escola antes de ingressar na medida de privação de liberdade. A pesquisa realizada em *Medellin*,²⁰ chama a atenção para o fato de que somente 05% dos jovens colombianos apreendidos haviam terminado sua formação escolar ou a formação secundária. Ao se relacionar esse dado com a idade, observa-se que quase 70% desses jovens colombianos têm entre 17 e 18 anos.²¹

Trata-se, pois, nos dois países, de jovens com possibilidades de escolha mais limitadas que aqueles das classes com melhores condições financeiras. Carregam como prioridade o trabalho, a obtenção de fonte de renda, fatores que impactam negativamente seus percursos de escolarização. Para esses jovens adolescentes conflitados com a lei pode-se considerar essa dupla interferência. Soma-se à condição de pobreza a que estão submetidos, os “convites” da criminalidade, que acabam também redefinindo suas relações, inclusive com a escola antes do cumprimento da medida ou sanção com a privação da liberdade, conforme pesquisas brasileiras e colombianas.²²

Nesses cenários, enredos e cenas encontram-se pesadas histórias vindas de infâncias roubadas, presentes e pretéritas histórias, na Colômbia, como no Brasil, como enfatiza o professor *Jacobo*: “*Ellos son el rostro del abandono estatal, son el rostro de las víctimas del Estado*”. São histórias, são “trajetórias humanas e inumanas” que eles e elas carregam. São histórias que se repetem não por serem iguais, mas por fazerem parte de coletivos que, segregados ao longo dos séculos, vivenciam práticas de exclusão social, política e cultural.²³ A compreensão mais ampla dessas relações e seus significados nessas jovens histórias estão inscritas na judicialização dos jovens adolescentes brasileiros e colombianos, pobres, negros, mestiços, conflitados com a lei e que se encontram acautelados em instituições com privação de liberdade.

19 Disponível em: http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/crianca-e-adolescente/programa_justica_ao_jovem_CNJ_2012/view. Acesso em: 3 maio 2018.

20 Pesquisa “*Procesos y procedimientos en la atención al adolescente que ha sido sancionado bajo privación de libertad en centros de atención especializado* (MESA, 2012, p.136).

21 MESA, 2012, p. 136.

22 PRADO (2012); CAMACHO (2015).

23 ARROYO, 2011.

Essas jovens histórias entre as legislações nos cenários latino-americanos

No contexto sócio-histórico do atendimento à infância e à jovem adolescência latino-americana, constata-se que responsabilidade penal juvenil na região é um tema que tem sido discutido desde a constituição dos estados nacionais, passando pelo caráter tutelar à etapa que surge com a Convenção Internacional dos Direitos da Criança (CIDC, 1989), representando o início da mudança de referenciais e paradigmas na concepção de criança e adolescente em todos os países da região, instituída pela Doutrina de Proteção Integral.²⁴

A CDIC oficializada como lei internacional e instrumento de direitos humanos em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1989, condensa os preceitos expressos em documentos internacionais,²⁵ e no Brasil, é referendada pelas normativas do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA, 1990). Com base na CDIC, os países da região passaram a contar com legislações próprias, observando características sócio-históricas, políticas e regionais. Tais legislações fazem distinção entre a criança (de zero a 12 ou 14 anos) e o adolescente (de 12 ou 14 anos até os 18 anos incompletos), tendo em vista a necessidade de oferecer respostas diferenciadas no que concerne a questões como saúde, trabalho e participação social.

Em casos de responsabilização pelos “atos de infração”, os adolescentes estão sujeitos à ordenamentos jurídicos, que recebe denominações como

24 É importante ressaltar o contexto político e econômico em que se ratificou a CIDC, na região latino-americana. Em meados de 1980, a América Latina começa a deixar os tempos duros do autoritarismo e das ditaduras que marcaram sua história. Ainda que incipientes, processos de redemocratização despontam pelo território dessas Américas, demonstrando uma maior sensibilidade de governos e da própria população para a discussão dos direitos das crianças e dos jovens adolescentes. A REDLAMYC construiu um balanço regional sobre a implementação da CIDC na América Latina e Caribe, após 20 anos de sua aprovação. Tal estudo se encontra no documento intitulado “*Estudio de balance regional sobre la implementación de la Convención sobre los derechos del niño en América y el Caribe. Impactos y retos a 20 años de su aprobación*”, nov. 2009.” Disponível em: <http://www.derechosinfancia.org.mx/libro%20balance%20regional%20interior%20web.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.

25 “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores – Regras de Beijing” (1985); “Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção dos Jovens privados de liberdade” (1990); “Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência juvenil – Diretrizes de Riad” (1990).

“sanções” ou “medidas”, cuja finalidade é responsabilizá-los pelos atos cometidos e assegurar seus direitos como sujeitos em processo peculiar de desenvolvimento. Em sua operacionalização, esses ordenamentos notificam os jovens de que devem responder pelos seus atos, e, ao mesmo tempo, buscam criar condições para que eles encontrem um caminho diferente daquele do crime e da violência. Para tanto, tais “medidas” ou “sanções” preveem um conjunto de práticas políticas, jurídicas e pedagógicas a serem desenvolvidas nas instituições e órgãos executores do sistema de responsabilidade penal juvenil.

No Brasil, o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE, 2006/2012) elaborou parâmetros e diretrizes para a execução das seis medidas socioeducativas, conforme previsto pelo ECA, no atendimento aos jovens adolescentes com idades entre 12 a 18 anos. Na Colômbia, por sua vez, o *Sistema de Responsabilidad Penal para Adolescentes* (SRPA), a partir das diretrizes do *Código de la infancia y La adolescência* (CIA, 2006), é responsável pela elaboração das diretrizes para a execução das medidas que se apresentam ao mesmo tempo protetoras, educativas e restauradoras²⁶ no atendimento aos adolescentes com idades entre 14 e 18 anos.

Ao confrontar esses dois sistemas, verificamos que as sanções colombianas são semelhantes às medidas socioeducativas brasileiras. Nos dois países, cada um desses ordenamentos jurídicos de responsabilização comporta um tempo e um conjunto de regras específicas. No que concerne à aplicação da privação de liberdade, ela é praticada em toda a região latino-americana, e é a mais complexa, severa e excepcional das medidas ou sanções de responsabilização aplicadas a jovens adolescentes. Ela implica, sem eufemismos, a prisão do jovem e está prevista para casos de infrações que envolvam grave ameaça ou violência à pessoa, reincidência de ato infracional grave ou descumprimento reiterado e injustificável de medida anteriormente imposta. Deve ser aplicada somente em último recurso, quando todas as demais já tiverem sido executadas, durar o menor tempo possível, e deve ser efetivada em centros de detenções separados dos adultos, ou seja, exclusivos para jovens e em local distinto ao destinado ao abrigo de crianças e adolescentes órfãos e abandonados pela família.

26 COLOMBIA. Código de Procedimento Penal Ley 906/2004, p. 400. Disponível em: <http://www.corteconstitucional.gov.co/relatoria/CODIGO%20DE%20PROCEDIMIENTO%20PENAL.php>. Acesso em: 7 out. 2015.

O que os idealizadores dessas normativas esperam é que tais punições, associadas à assistência oferecida, constituam meios para que o jovem adolescente modifique atitudes e condutas sociais e possa se recuperar. O direito à educação faz parte do conjunto de direitos que devem ser observados pelo poder público, e assegurados com absoluta prioridade, mesmo sob o contexto de privação de liberdade, seja no Brasil ou na Colômbia. E o caráter punitivo e educativo das medidas ou sanções, determinado pelas lógicas de coerção (privação de liberdade) e de socialização (escolarização) confere uma forma singular às instituições escolares abrigadas em sistemas prisionais. Além das características próprias às relações escolares, jovens e docentes precisam enfrentar as condições objetivas e determinantes da “*tranca*”. Precisam enfrentar, sobretudo, as contradições contidas no próprio termo “medidas socioeducativas com privação de liberdade” ou sanção *con privación de la libertad* e, ainda, sobreviver à densidade desse lugar atravessado e cingido pelos antagonismos, pelos autoritarismos e pelas desigualdades sociais.

Os que trabalham em tais escolas, enredados em múltiplas experiências, convivem com a necessidade de garantir a segurança da sociedade, da instituição e de prestar contas à justiça, ao lado da necessidade de oferecer, aos jovens, a possibilidade de se reintegrarem à sociedade. Decerto, considerando que portões, grades, cadeados e paredes são elementos definidores na vivência dos jovens e dos docentes nessas escolas, esses espaços e projetos caracterizam-se como menos educativos para os que estão privados de liberdade, e mais protetores das liberdades das classes altas, nos dizeres de Arroyo (2018).

Junto desses meninos e meninas, suas escolas, seus professores e professoras

Os professores que atuam nessas escolas,²⁷ em Belo Horizonte, são contratados pela Secretaria de Estado de Educação/MG e passam por um processo

27 De acordo com o Formulário de Caracterização Docente, a faixa etária dos/as docentes, dois homens e três mulheres, entrevistados/as em Belo Horizonte compreende idades entre 37 a 43 anos, três autodeclaram-se brancos e dois pardos. São casados e possuem dois filhos, e um professor não é casado e não tem filhos. Com mais de dez anos de magistério e de experiência com o trabalho no Sistema Socioeducativo, possuem carga horária média de 30 horas semanais. Em Bogotá, as duas professoras entrevistadas têm respectivamente, 31 e 32 anos, são casadas, com dois filhos. O professor tem 26 anos, é solteiro, sem filhos. Os três

de seleção anual com as equipes gestoras do Sistema Socioeducativo. Em Bogotá, os docentes que participaram das entrevistas, são contratados pela *Corporación Educativa Minuto de Dios*²⁸ e não possuem vínculos com a Secretaria de Educação Distrital de Bogotá. Semelhante ao caso brasileiro, esses profissionais para atuarem nos *Centros de Educación Especializados* participam de um processo de seleção que considera a experiência, o conhecimento dos lineamentos, a normatividade ante o SRPA.

A realização da docência entre grades, na “tranca”

Em busca da singularidade da atuação da docência nesse contexto, é importante ressaltar a arquitetura e o ambiente peculiares desses territórios, que são pensados para interferir na forma como as pessoas circulam no espaço, como também nas funções e ocupações de cada um de seus espaços físicos, pontua Dayrell (1996, p. 147) ao apresentar a dinâmica do espaço e tempo da escola para a juventude. Funcionando como um “dispositivo disciplinar”,²⁹ o efeito colateral dessa arquitetura se torna a expressão indiscreta da vigilância, pois está em toda a parte e sempre alerta, porém, discreta, no sentido de que, silenciosamente, funciona permanentemente e em grande parte, em silêncio. De maneira flexível e fina, cada indivíduo em seu lugar, em cada lugar um indivíduo,³⁰ conferem o caráter anônimo do exercício do poder do olhar.

O esquadrinhamento disciplinar exercido por essa arquitetura marca a importância da dimensão arquitetônica do presídio, pois por ela se fabrica o indivíduo. E os efeitos dessa técnica utilizada para fabricação do indivíduo é que nos interessa. Por isso, a importância de considerarmos o que acontece com a aula e com a docência nesse território, evidenciando ainda mais as

autodeclaram-se mestiços. Possuem menos de dez anos de experiência no magistério e de dois anos de experiência de trabalho nos *Centros de Atención Especializados*. No momento da entrevista, a carga horária das duas professoras era de 48 horas semanais e do professor de 16 horas semanais.

28 Disponível em: www.colegiosminutodedios.edu.co/.../202-corporacion-educativa. Acesso em: 20 ago. 2018.

29 O conceito de “dispositivo” desenvolvido por Foucault compreende igualmente, instituições e práticas. Diz respeito à uma estratégia que pretende abarcar em sua definição as múltiplas relações de poder e as dimensões de seu exercício permitindo compreender os diversos espaços fabricados da realidade social. (REVEL, 2005)

30 FOUCAULT, 2010, p. 164 -170.

dimensões socioculturais da condição docente, conforme podemos observar nas vozes e nas docentes esperanças neste estudo.

Nesse espaço cercado, heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, acostumar-se a uma convivência forçada, torna-se uma primeira tarefa dos jovens adolescentes. Não tem como desconsiderar as regras específicas e rígidas que constituem o ambiente da instituição disciplinar. Na rotina da instituição prevalecem regras controladas do amanhecer ao entardecer. Assim, todos horários devem ser vividos conjuntamente, devem ser estabelecidas ou mesmo impostas para a convivência do grupo. Nesse cotidiano, é necessário aprender e desaprender para sobreviver, para conviver, para desenvolver atitudes que possibilitem guardar, um pouco que seja, de intimidade, na cruel ausência de privacidade, de desumanização à qual esse grupo social fica ainda mais expostos.³¹

Assegurando a ordem disciplinar nessa arquitetura e ambiente peculiares, apresentamos um personagem presente na docência que inexistente em outras escolas: os agentes socioeducativos em Belo Horizonte e os formadores em Bogotá.³² Em todas e quaisquer atividades, sua presença é condição básica e compõe o espaço e tempo de configuração do ensino e da aprendizagem. Junto aos agentes socioeducativos e formadores, destacam-se as singularidades presentes nos momentos da aula. Podemos compreender a sala de aula como espaço e tempo da escola onde as relações são intensificadas e marcadas pela proximidade vivida entre diferentes temporalidade de sujeitos socioculturais, como nos aponta Teixeira (1996). A realidade social dinâmica e multifacetada da sala de aula se apresenta como um lugar de mesmice e de repetição de rituais, onde professores e estudantes, passam juntos um tempo prolongado na escola e por meio de suas interações, constroem o cotidiano escolar, conforme estudos de Rezende (2004). Nesse ambiente complexo e dinâmico a cultura escolar, em vez de ser mecanicamente reproduzida, é constantemente reconstruída pelas ações desses sujeitos socioculturais.

Como podemos observar, as relações em sala de aula são necessariamente partilhadas com os agentes socioeducativos e os formadores e os docentes são também controlados e vigiados. Antes de entrar em sala de aula, os docentes apresentam para o agente socioeducativo ou o formador tudo que

31 DOSTOIÉVSKI, 2015.

32 Denominações conferidas em Belo Horizonte e em Bogotá, respectivamente, aos profissionais responsáveis pela segurança dentro dos centros de privação de liberdade.

estão levando e todo esse material é contado e registrado. Ao final da aula, todo material é novamente conferido, como também os jovens que, a cada entrada e saída da sala de aula, têm que se submeter à revista pessoal feita pelo agente socioeducativo ou pelo formador. Essa revista ou inspeção, se explica pelo receio por parte da segurança de algum jovem carregar consigo qualquer objeto utilizado na aula para construir “*chuchos*”,³³ conforme aponta um professor e, usá-los em caso de uma briga ou mesmo rebelião. Esses “excessos de cuidados” com a segurança são muitas vezes vistos pelos docentes como uma forma particular de controlar a docência, como apontam estudos sobre o trabalho docente e a condição docente.³⁴

Outro aspecto que se destaca na condição docente nesse contexto, diz respeito à organização das turmas que são compostas por um número máximo de quinze jovens em sala de aula. Nesse cenário, desenvolvem-se variadas relações pedagógicas, quase sempre limitando suas possibilidades em alguns aspectos, intensificando por outros. Apesar de serem os aspectos da segurança e do espaço físico dessas instituições que levam a essa organização das turmas com poucos jovens, a perspectiva apontada pelos estudos acerca da profissão docente,³⁵ apontam o número de estudantes em sala de aula como um indicador importante das condições de trabalho dos professores, como também das condições de aprendizagem dos estudantes. Para esses autores, as classes menos numerosas tornam a carga de trabalho menor e, sobretudo, possibilita dar mais atenção a cada estudante. Com um número menor de jovens em sala, as atividades podem ser melhores desenvolvidas, o acompanhamento pode ser quase individualizado, como a professora Renata amorosamente conversa em sala de aula: “aproveita que eu estou aqui do seu ladinho, tenho cinquenta minutos de aula só para você.”

Seporumlado, onúmeromenordejovensem sala favorece o desenvolvimento das atividades, de outro, intensifica as relações interpessoais. Os estudos de Fanfani (2005) acerca da condição docente em quatro países apontam que

33 “*Chucho*” é uma expressão usada pelos jovens para descrever uma espécie de arma fabricada a partir de partes de variados objetos, desde um pequeno papel, fio de luz, barbante, pontas de lápis etc.

34 Refiro-me aos estudos de Hargreaves (1998), Fanfani (2005, 2011), Evangelista e Shiroma (2007), Oliveira (2004, 2005, 2007), Birgin (2010), Ávalos (2010), Tello e Almeida (2014), Tardif e Lessard (2004), dentre outros.

35 TARDIF e LESSARD (2012, p. 111).



Fonte: arquivo de Pesquisa - Belo Horizonte - 2015

os desafios para os professores na atualidade são mais complexos, pois as legítimas e distintas aspirações e necessidades educativas da população não podem ser satisfeitas mediante uma simples expansão da oferta educacional. E os docentes são convocados a mediar relações sociais, tensões e dilemas a cada nova situação, na busca de construir sentidos e significados à experiência escolar para esse público que trazem essas marcas vivenciadas para sala de aula vivida na privação de liberdade.

Assim, tanto na realidade brasileira quanto na realidade colombiana, observamos que a vida escolar desses jovens é marcada por sucessivos abandonos, repetências e evasões, ocasionando irregularidades em suas trajetórias escolares. São rupturas precoces, muitas vezes, ocasionadas pela regularidade dos currículos que não atendem à realidade desses jovens, alerta Arroyo (2007). São jovens com histórias de pertença socioeconômica e étnico-raciais coletivas. Esse contexto social não é abstrato, está tanto dentro quanto fora, ao mesmo tempo individual e coletivo, sendo vivenciado em uma rotina sob inúmeras regras.

Ao discutirem acerca das práticas pedagógicas nas escolas, Caldeira e Zaidan (2013, p. 21), destacam que, nesse cotidiano, o professor atua segundo suas experiências e aprendizagens, construindo conhecimentos e saberes, num processo contínuo de fazer e refazer, exercitando novas maneiras de

desenvolver seu trabalho docente. Essas novas maneiras, sejam elas criativas ou meramente mecânicas e repetitivas, são todas necessárias e constitutivas de seu trabalho na docência em sala de aula. Nesse sentido, podemos observar os desafios que se apresentam no planejamento dos trabalhos docentes e como ele constroem suas práticas pedagógicas a partir de suas experiências.

As jovens histórias presentes nas salas de aula desafiam os docentes e fazem emergir relações de afetividade, sensibilidade e escuta como o relato do professor Said: ‘tenho dois biológicos e 80 filhos pedagógicos’. Com um olhar compreensivo acerca do itinerário desses jovens meninos, o professor consegue se colocar ao lado deles e estabelecer um diálogo que possibilita a construção da aprendizagem. Abandonando imagens quebradas³⁶ e reconduzindo o olhar para outras luminosidades de afeto, conforme aponta o professor *Jacobo*: “*Me gusta hablar no como una relación de poder del profe, o el estudiante el que va a perder, y que el profesor tiene un control sobre estos, entonces por eso, ellos se acercaban y me contaban sus historias.*”

A construção desses vínculos é importante para construir e manter uma relação de confiança e empatia com os jovens. A autoridade docente vai sendo construída nesse processo, baseada na formação de homens e mulheres para a solidariedade, e não para o egocentrismo. Paulo Freire nos lembra e adverte que a emancipação só acontece por meio de práticas voltadas para a liberdade. Embora construída individualmente, deve-se atentar para que essa construção da liberdade de cada indivíduo não seja centrada no individualismo. A questão que se coloca é: nesse contexto de ordem e disciplina da prisão, como a escola pode ajudar a construir essa liberdade? A permanente postura crítica do homem nas relações com a realidade é a defesa de Paulo Freire.

Importante ressaltar, ainda, que essa restrição e controle de material não se dá somente e especificamente pelas questões de riscos à segurança. Assim, como nas demais escolas públicas, os docentes convivem com a falta de recursos materiais. A professora Gilmara salienta o desafio de se reinventar com tão pouca disponibilidade de material e ressalta o desencontro que a burocracia na gestão dos recursos financeiros da escola provoca no trabalho docente no cotidiano das atividades pedagógicas. Essa característica da condição docente sobrecarrega a “carga de trabalho”,³⁷ entrecruzando e influenciando

36 ARROYO, 2004.

37 TARDIF e LESSARD, 2005.

as atividades em sala de aula. Os materiais didáticos são considerados pelos professores como instrumentos importantes à prática docente. Como auxiliar e enriquecedor desta prática.

É nesse cotidiano que as práticas pedagógicas dos docentes se contextualizam e são, portanto, atravessadas por desafios. Os desafios enfrentados nessas escolas possibilitam que o professor exercite, de uma maneira ou de outra, novas maneiras de desenvolver seu trabalho docente. Refletindo com base no pensamento de Paulo Freire (1995, p. 96), a melhor afirmação para definir o alcance da prática educativa diante dos limites a que se submete é a seguinte: “não podendo tudo, a prática educativa pode alguma coisa”. Neste sentido, não somente os docentes aprendem e desaprendem a organizar e planejar suas atividades, permanentemente, como apresentam visões sobre a importância da escola para esses jovens tão diversos quanto ambíguos. Se misturam com a importância da medida ou sanção com a privação e com as necessidades básicas humanas: “Ela está privada de liberdade, mas ela está melhor que lá fora”, salienta a professora Renata. Este sentimento aberto e sincero, relatado pela professora Renata, se por vezes nos chocam, pois, a privação da liberdade como um prêmio tende a ser inimaginável, por outras carregam a virtude de também desvelar as desigualdades que permeiam a sociedade, como destaca o professor *Jacobo*: “*yo entendí que estas personas eran mucho más víctimas, o sea, muchísimo más víctimas que victimarias, sus crímenes son crímenes sociales, son crímenes de supervivencia.*”

O relato do professor aponta para a importância de considerarmos, como alerta Paulo Freire (2005, p. 32), que a opressão e a desumanização, embora fato concreto na história, não podem ser consideradas como um destino dado, mas como resultado de uma ordem injusta que gera a violência dos opressores. Por certo que esses relatos docentes nos colocam na radicalidade do encontro com as imagens quebradas das infâncias, das juventudes, conforme Arroyo (2004) nos aponta. Exige-se ampliar os limites da emoção e da disposição. E nos apontam as ambiguidades que marcam a vivência docente nesses territórios, como também evidenciam algumas possibilidades de se realizar uma docência libertadora, na perspectiva dos direitos, que se traduzem e se constituem como docentes esperanças.³⁸

38 Este termo tem como inspiração três discussões: a discussão das Discretas Esperanças, de Olgária Matos; a discussão de uma Sociologia da Esperança, nos termos do Seminário

Considerações finais: ao encontro com docentes esperanças

A discussão dos traçados que marcam a docência “*na tranca*”, atribuindo-lhe singularidade ante a outros territórios da escola e da docência, conduziu-nos a reflexões acerca das ambiguidades dais quais são feitas. Os fenômenos se constituem de contradições que os movem, que devem ser compreendidas, para que possamos alcançá-los em seu movimento e historicidade. No caso da docência, para que possamos alcançá-la em seus gerúndios: do fazer-se docente, do se fazer trabalhador professor como um permanente movimento.³⁹

Tais ambiguidades foram percebidas, à medida que fomos escavando a questão em análise neste estudo, que conforma a hipótese no sentido de que a docência entre grades tem atributos próprios. Ela é singular. Sem fugir ao que possa ter em comum ou semelhante com as formas da docência que se realizam em outros espaços, sem fugir à historicidade perante a diferença da docência em outras épocas históricas, desde os primórdios nos quais conhecemos as “casas de escola” e, nelas, a figura dos preceptores homens. A docência “*na tranca*” tem seus traçados e trançados particulares. Nesta direção, identificamos ambiguidades constitutivas de uma “docência entre isto aquilo”. Ambiguidades, neste estudo, indicadas nos termos das antinomias que constituem essa forma singular de exercício da docência. Nela, estão elementos que a impulsionam em seu movimento e historicidade, que se expressam em seus contrários, como isto e aquilo ao mesmo tempo, tal como encontramos nos demais fenômenos da natureza e da vida social, segundo os princípios da lógica dialética.

Uma primeira antinomia se revela a concomitante “segurança e risco” presentes nas sociedades modernas,⁴⁰ tal como nas situações e territórios da docência “*na tranca*”. As grades de ferro, os cadeados, os espaços com poucas janelas ou aberturas, a revista, os guardas armados, os agentes socioeducativos e os formadores sempre vigilantes, os inúmeros objetos proibidos nos recintos prisionais, são alguns dos fatores que asseguram que, nesse espaço, nada

organizado por José de Souza Martins; e as formulações de Boaventura Souza Santos quanto à Sociologia da ausência e das emergências.

39 TEIXEIRA, 2018.

40 GIDDENS, 1991.

acontecerá além do controle, do vigiar e punir. Contudo, a segurança plena se confronta com o risco permanentemente e que está sempre no ar, no imaginário social ou com indicativos concretos, em maior ou menor grau, em uma ou outra situação, a possibilidade de que algo aconteça, que confronte a ordem e segurança ali existente.

Observando a antinomia da segurança e risco, por outro prisma, os professores que atuam nas escolas dos centros de privação de liberdade de jovens, se, de um lado, podem estar minimamente seguros porque têm um emprego por algum tempo, se comparados a milhares de brasileiros e colombianos que estão desempregados e subempregados, de outro lado, o risco de ser mandado embora daquelas escolas é real. A condição de professor contratado é, em si mesma, insegura, é arriscada, é precária. Nesse sentido, as condições laborais, as bases da contratação e desligamento dos docentes são um fato real que se sobrepõe à segurança de ter encontrado uma escola para trabalhar por um período, no qual o salário, ainda que muito baixo, estará na conta daquele trabalhador professor mensalmente.

Não propriamente como risco, mas como algo próximo deste sentimento de insegurança, desse desconforto, observa-se seis outras antinomias, que, mesmo podendo estar presentes em outras situações da docência, entre as grades elas se intensificam e se apresentam de modo peculiar. Trata-se aqui dos pares de uma docência vivida entre “tranquilidade versus sobressalto”, “sob respeito, mas com revista ou inspeção”; uma docência com “autoridade e obediência”; “excesso de repressão e controle versus ausência de liberdade”, “o reconhecimento e desvalorização” da docência e dos docentes. Por fim, mesmo sob condições adversas, contraditoriamente, observa-se que pode haver livre expressão do pensamento e da palavra nas salas de aula neste estudo. Nos acontecimentos da aula, dependendo das atividades propostas pelos docentes, o conhecimento, a imaginação e o pensamento podem vagar, arrebatando grades. Talvez, por isso, a professora Gilmara tenha lembrado, em sua entrevista, daquilo que os meninos ali costumam dizer: “*A gente tá na tranca, mais suave*”,⁴¹ ao se referirem às atividades da escola. Aqui estaria, talvez, a

41 Aqui mantivemos a palavra “mais”, quando o sentido e o vocábulo correto para a ideia seria “mas”, do porém, do entretanto, do contudo, para manter a fórmula original. Para preservar o dito genuíno dos meninos que a professora Gilmara escuta falando, frase que ela repetiu em sua entrevista, concordando com eles. Salientando o seu sentido contido nessa expressão, a professora lembrou-se dela para falar de como ela vê e sente a docência onde trabalha.

antinomia maior: a possibilidade de que a aula, a docência, o conhecimento, a imaginação e a liberdade do pensamento possam tornar “*suave*” a docência “*na tranca*”. Aqui parecem estar as origens das “docentes esperanças, discretas docentes esperanças”, talvez seja mais adequado, lembrando a expressão de Olgária Matos (2006). A docência “como dor e alegria”.

Ao lado dessas ambiguidades, encontramos possibilidades de registrar o que entendemos como iluminuras de esperança, vindas de práticas educativo-pedagógicas que contêm indícios e marcas de uma pedagogia emancipatória: quando a docência se mostra como uma feliz e fecunda oportunidade de humanização, em contraposição a cruéis processos de desumanização, tão fartos nas jovens histórias dos meninos e meninas acautelados. Se a docência “*na tranca*” é feita de dificuldade e sofrimento, de tensão, de submissão, insegurança e risco; se, nela, há suspeição e desconfiança, situações vindas do encontro, a cada dia, com aquelas vidas encarceradas, “*vidas pesadas, tristes vidas*”, repetindo os adjetivos do professor *Jacobo*, sua outra face é luminosa, é potente, é promissora. É, contraditoriamente, “*suave*”. Por esses caminhos, como abandonar a esperança?

Nesses tempos sombrios do presente, é preciso não descuidar da esperança, ainda que sejam elas “discretas esperanças”. Nesses tempos em que, em defesa dos direitos humanos, centenas de ativistas e militantes são assassinados, perseguidos, humilhados, por suas lutas em defesa dos direitos humanos mais elementares. Nesses tempos de banalização da vida dos pobres, dos negros, de banalização da justiça e da liberdade, é mais que preciso não desesperar.

Nessa perspectiva, agora a procura é outra: é preciso pensar e buscar indícios da docência realizada como ato criativo emancipatório e libertador junto desses meninos e meninas. Aquela docência “*na tranca, mas suave*”. Na prisão, mas realizada como prática de liberdade (FREIRE, 2013). Talvez deva ser ela, a “humana docência” em sua forma mais radical (ARROYO, 2004). A docência, o ato pedagógico do trabalhador professor, professora, que, entre grades, faz voar o pensamento, a imaginação, o desejo de outras histórias. Uma docência que sonha e faz sonhar. Que constrói projetos, cria novas identidades juvenis e cidadãs. Uma docência para aqueles meninos e meninas se saberem de outras formas.

Referências

- ARROYO, Miguel González. *Imagens quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel González. *Ofício de mestre: imagens e autoimagens*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2013.
- BOURDIEU, Pierre. *A miséria do mundo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012a.
- CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues; DAYRELL, Juarez Tarcísio. Jóvenes de Brasil: dificultades de finales del siglo y promesas de un mundo diferente. *Revista de Estudios Sobre Juventud*, México, v. 17, pp. 160-203, 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/1204546/J%C3%B3venes_de_Brasil. Acesso em: 8 fev. 2019.
- DAYRELL, Juarez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1105–1128, 2007a. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>. Acesso em: 8 fev. 2019.
- FANFANI, EmílioTenti. *La condición docente: análisis comparado de la Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000144319>. Acesso em: 8 fev. 2019.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GIDDENS, Anthony. *As consequências da modernidade*. São Paulo: Unesp, 1991.
- GOFFMANN, Erving. *Manicômios, prisões e conventos*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LE VEN, Michel Marie. *Afeto e Política – Metodologia Qualitativa: História Oral e Sociologia Clínica*. Belo Horizonte: Tela e texto, 2008.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

- MATOS, Olgária C.F. *Discretas esperanças: reflexões filosóficas sobre o mundo contemporâneo*. São Paulo: Nova Alexandria, 2006.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec, 2007.
- QUIJANO, A. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas**. Colección Sur Sur. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: CLACSO, 2005.
- RESENDE, Tânia de Freitas. *No interior da 'caixa preta': um estudo sociológico das interações em sala de aula*. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 27., 2004. **Anais [...]**. Caxambu: ANPEd, 2004. Disponível em: <http://27reuniao.anped.org.br/gt14/t149.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2019.
- REVEL, J. *Michel Foucault: conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005.
- SANTOS, Boaventura Souza. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Revista Crítica de Ciências Sociais, Coimbra, p. 237-280, 2018. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF. Acesso em: 14 fev. 2019.
- SOARES, Luiz Eduardo. *Justiça: pensando alto sobre violência, crime e castigo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.
- SPOSITO, Marília Pontes. Estado da Arte sobre a Juventude: uma introdução. In: SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). *Estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social (1999-2006)*. Belo Horizonte: Argvmentvm, 2009.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Os professores como sujeitos socioculturais. In: DAYRELL, Juarez (Org.). *Múltiplos olhares sobre a educação e a cultura*. Belo Horizonte: UFMG, 1996.
- TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Da condição docente: primeiras aproximações teóricas. *Educação & Sociedade*, Campinas, n. 99, v. 28, p. 426-443, 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n99/a07v2899.pdf>. Acesso em: 9 fev. 2019

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Cartas para professora e professores, gente vagalume. *In*: SANTOS, Maria Angélica dos; LAZZARETI, Angelene; COSTA, Juliana Vieira. (Org.). *Escritos de alfabetização audiovisual: luz na docência*. Porto Alegre: Cinemateca Capitólio, 2018.

Marília Sousa Andrade Dias

Graduação em Psicologia, Mestrado em Educação (2012) e Doutorado em Educação pelo Programa de Doutorado Latino-Americano em Educação: Políticas Públicas e Profissão Docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG/FaE (2019). Professora da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte, atuando como docente na Educação de Jovens, Adultos e Idosos (EJA) na Escola Municipal Vila Fazendinha. Integra o Grupo de Pesquisa sobre formação e condição docente da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Minas Gerais (PRODOC/FaE/UFMG); o Grupo MUTUM: Educação, Docência e Cinema e a KINO - Rede Latino-americana de Educação, Cinema e Audiovisual. mariliasousadias@gmail.com.

Juvenescencias en América Latina*

Juvescencias em América Latina

Youth sciences in Latin America

Diego Fernando Bolaño

Dr. en Educación.

Docente de dedicación exclusiva del programa de Psicología de la
Facultad de Salud (Universidad Santiago de Cali).

diego.bolanos04@usc.edu.co.

* Este capítulo tiene como base la investigación de tesis doctoral realizada por el autor entre los años 2013-2017 en el Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la línea de investigación Psicología, Psicoanálisis y Educación del Programa de Posgraduación en Educación: Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais (Brasil). El orientador de tesis fue el Profesor Dr. Marcelo Ricardo Pereira y se contó con beca de la Fundación de Apoyo para la Investigación de Minas Gerais (FAPEMIG).

Dedico este extracto a mi PRIZUL: Elisa Jazmín Bolaños Pedersen... motor de vida y maestra hija.

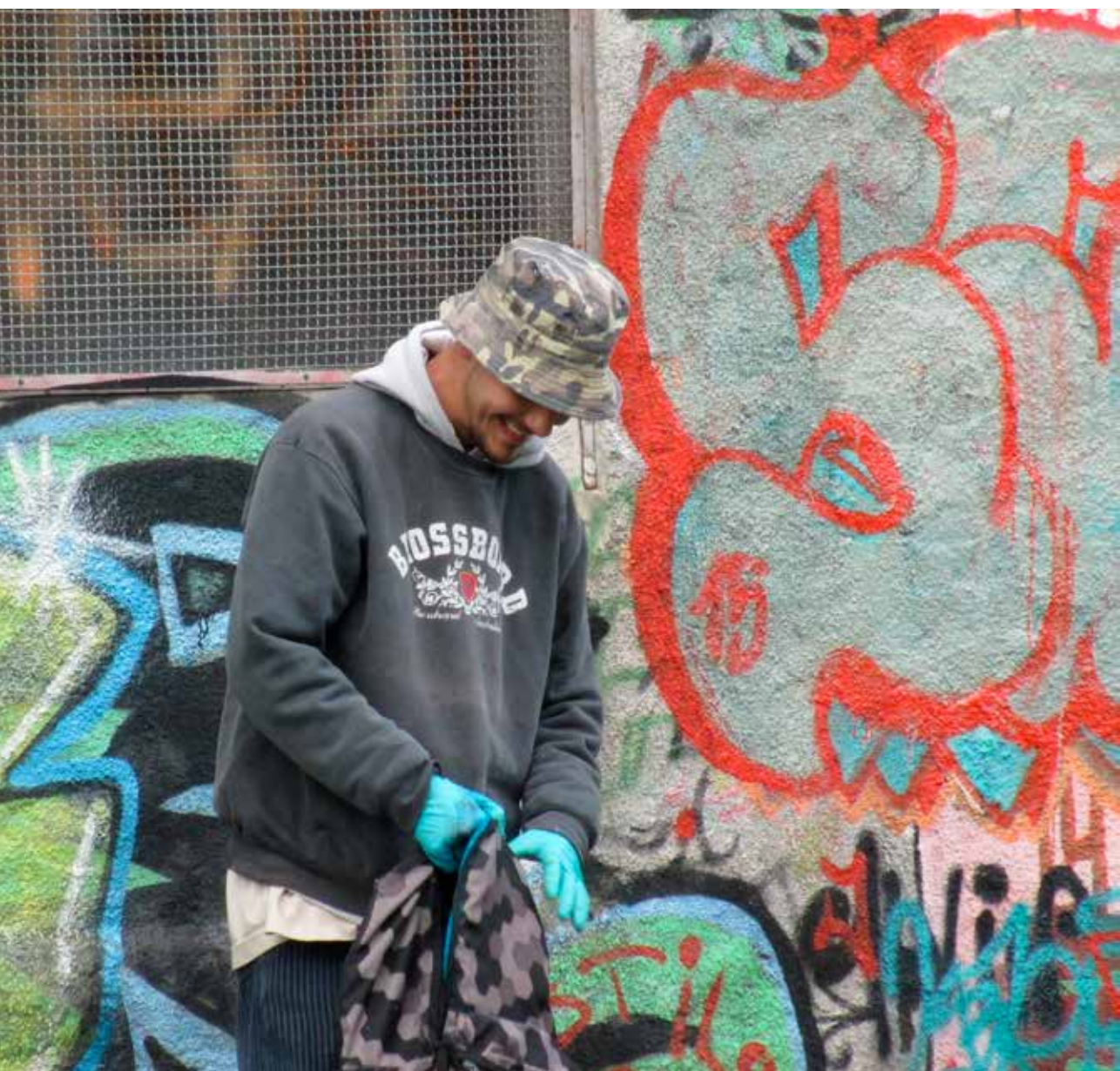


Foto: Diego Bolaños

Resumen: Este texto pretende tratar de uno de los hallazgos de una investigación/intervención con orientación clínica psicoanalítica, realizada en Argentina y en Colombia (2013 y 2016). Su objetivo fue analizar procesos de constitución de subjetividad en adolescentes integrantes de Agrupaciones Juveniles de Ciudad. En el proceso de revisión teórica, se recupera el concepto psicosocial “*juvenescencia*” aparecido en un periódico de Nueva Zelanda en 1872 y referido a percepciones sobre jóvenes deportistas jugadores de cricket, que habían actuado en una comunidad, adjetivándolos como “desordenadores sociales” y denominándolos “*juvenescentes*”. Para este capítulo, se relaciona el concepto con las formas como son asumidos, vistos y señalados los adolescentes contemporáneos en diferentes escenarios y contextos, así como con algunas de sus “realidades” y experiencias. De dicha relación, emergen temas como concepciones sobre adolescencia, goce, agrupaciones y prácticas presentes en la cotidianidad de los adolescentes en Latinoamérica, y desde donde se consigue pensar cierta orientación de resistencias y tendencia antisistema de esas generaciones.

Palabras clave: Juvenescencia; Percepciones sobre adolescentes; Agrupaciones de ciudad; consumo; Constitución de la Subjetividad

Resumo: O texto pretende tratar sobre um dos achados de uma investigação - intervenção com orientação clínica psicanalítica, realizada na Argentina e na Colômbia nos anos 2013 – 2016. O objetivo foi analisar processos de constituição da subjetividade em adolescentes membros de Agrupamentos Juvenis de Cidade. No processo da revisão teórica, recupera-se o conceito psicossocial *juvenescencia* que apareceu em um jornal da Nova Zelândia em 1872, e que se referia às percepções de jovens atletas de críquete que haviam agido em uma comunidade, e foram adjetivados como “desordeiros sociais” e chamando-os de “*juvenescentes*”. Para este capítulo, relaciona-se o conceito com as maneiras como são representados, vistos e apontados os adolescentes contemporâneos, em diferentes cenas e contextos, assim como com algumas de suas “realidades” e experiências. Dessa relação, emergem os temas como concepções sobre adolescência, gozo, agrupamentos e práticas presentes na cotidianidade dos adolescentes na América Latina. Também

se consegue pensar certa orientação de resistência e tendência antissistema dessas gerações.

Palavras-chave: Juvenescencia; Percepções sobre adolescentes; Agrupamentos de cidade; Consumo; Constituição da subjetividade,

Abstract: This text aims to account for one of the findings of an intervention made with psychoanalytic clinical orientation carried out in Argentina and Colombia (2013 and 2016). Its main goal was to analyze processes of constitution of subjectivity in adolescents members of City Youth Groups. In the process of theoretical revision, the psychosocial youth concept appeared in a New Zealand newspaper in 1872 and referred to perceptions of young sportsmen cricketers who had acted in a community adjecting them as “social messengers” and calling them “youngsters”. For this chapter the concept is related to the ways in which contemporary adolescents are assumed, seen and pointed out in different scenarios and contexts, as well as with some of their “realities” and experiences. From this relationship emerges the issues of nomination, family and consumption present in the daily lives of adolescents in Latin America and from which it is possible to think of some resistance orientation and anti-system tendency of these generations.

Keywords: Youthfulness; Perceptions about adolescents; Nomination; consumption; Constitution of the Subjectivity

Introducción

La contemporánea temporalidad, llamada por algunos postmodernidad (MAFFESOLI, 1990); *modernidad y sociedad líquida* Bauman (2000); *mundo fragmentado y desparramado* (MARTUCCELI, 2007); hiper-modernidad (TOURAINÉ, 1996); era del vacío (LYPOVETSKY, 2011) era de la información o sociedad Red Castells (1999) y era global (BILAÑOZ, 2004) otros, retomados por Tiramontí (2007), la refieren como *modernidad reflexiva* (GUIDDENS); sociedad de riesgo (BECK) y *sociedad mundial* (LUHMANN). Esta temporalidad trae consigo una particularidad que atraviesa a los sujetos y es la de *comportamientos globalizados* producto, entre otras cosas, del desarrollo tecnológico en las comunicaciones con las que se han derribado barreras y diferencias culturales, permitiendo afirmar que hay también, prácticas y hasta *costumbres “generalizadas”*.

Comportamientos globalizados y costumbres generalizadas tienen como particularidad, el ser extensivos a diversos grupos etarios y sociales; de ahí que no pueda ya hablarse de conductas exclusivas por edad. De estas hipótesis, con aspectos sociales, culturales, comerciales y de consumo emerge el centro de lo que se quiere presentar: la existencia de *juvenescencias* en América Latina como una condición que se condice con lo global temporal, pero, también, como un elemento de resistencia de carácter contestatario frente a lo tradicional conservador de generaciones previas.

Según Bolaños (2016, p.11), *juvenescents* y su derivado *juvenescencia*, para el español, serían conceptos “... recuperados de finales del siglo XIX¹”, a los

1 Sobre el hallazgo conceptual, Bolaños (2016, p.11), amplía:

“se consiguió rastrear el término, a partir de la búsqueda en Google académico en donde apareció como *juvenecents*, retomado de un *Journal* de Nueva Zelanda ‘*The Wallengton independent*’ (<http://paperspast.natlib.govt.nz/cgi-bin/paperspas>) del año 1872. Allí se hace referencia, entre otras cosas, a ciudadanos que bajo la premisa ‘los chicos siempre serán chicos’, lograron descifrar una situación anómala de la región consistente en fugas de gas ocasionadas por acciones de ‘**señores deportistas**’ o ‘**caballeros deportivos**’ integrantes de un equipo de Cricket: **el United Club**. La referencia se amplía de manera crítica

que quiere dar categoría o status de “condición psíquica en contraposición a tendencias evolucionistas que hablan de madurez precoz de un púber o madurez tardía de un joven, según sea el caso de sus comportamientos y desenvolvimiento en la familia y la sociedad” (Bolaños, 2014, p. 1; 2015, p. 2). Es decir, la *juvenescencia* viene a ser un término:

(...) con el que se pretende resaltar que la adolescencia y la juventud se hayan unidas, más por aspectos de condición mental y de actitud hacia la vida que por sobre-posicionamientos (idea evolucionista que pone a la juventud como etapa inmediatamente posterior a la adolescencia). Entonces, juvenescencia (jovenescente) indicaría que no hay un momento en el que sujeto ya debe empezar a mostrar madurez y con ella abandonar prácticas de otros (BOLAÑOS, 2016, p. 11).

Aquí, para viabilizar la recuperación de los conceptos se plantea un recorrido conceptual por la subjetividad y su constitución a la vez sobre concepciones de adolescencia.

La subjetividad y la adolescencia como procesos inacabados

Se toma la subjetividad como el proceso dialéctico de “hacerse sujeto en y con el mundo”; de sujetarse a él desde la singularidad de cada uno y en respuesta a condiciones circundantes. Proceso que implica el vínculo del ser y el hacer de un sujeto que 1. “se hace”, 2. “hace” y 3. “es hecho”; para lo primero, cuenta el devenir del sujeto en su mundo (sus pulsiones y la cultura), en lo segundo cuenta su discurso y para lo tercero es de vital importancia el lenguaje. La subjetividad, como múltiple relación establecida entre el conjunto de elementos, lenguaje, norma, estructuras de poder y de obediencia, entre otros, que instituyen a un sujeto de la cultura. No es posible desligar la subjetividad de su constitución ya que en su curso constitutivo la subjetividad presenta un carácter estructurante que va permitiendo a cada sujeto reconocerse,

en el *journal* al describir diversos actos contra la población por parte de estos personajes. Del mismo diario, se detecta que se trataba de hombres de más de 30 años que se dedicaban a la disciplina deportiva (próxima a profesionalizarse), pero que antes de los juegos, con cierta actitud lúdica y delincencial, ocasionaban daños en las poblaciones que visitaban. Así, mientras se esperaba de ellos actuación con madurez de jóvenes o señores, ellos actuaban ‘infantil’ o ‘adolescentemente’ cabiéndoles el adjetivo de ‘juvenescent’”

diferenciarse, identificarse y caracterizarse frente a otros. Para ello, la imagen que se tiene de los otros es trascendental. Pero es cierto que es un proceso inacabado, se reconocen instancias “vulnerables” o “sensibles”, además de los primeros años de vida, que posibilitan modificaciones o reorientaciones.

Entre las instancias se encuentran, casi que universalmente reconocidas, la adolescencia y la juventud de las cuales la Sociología, la Antropología y una parte de la Psicología han visto que aspectos como conflictos emocionales, búsquedas de identificación, agresividad, violencia, aislamientos, consumo y dependencias emergen de manera muy acentuada. Incluso, se llega a un punto de naturalizarse y a asumirse como un solo campo, el del comportamiento y estado juvenil. Al respecto Martínez (2011) afirma:

La línea que une las temáticas juveniles y la referida a la subjetividad es imperceptible en algunos momentos; por eso, al hablar de un tema se puede pasar a otro sin mayores discusiones académicas, dando por hecho que las categorías, conceptos o enunciados de subjetividad, están presentes en los temas referidos a la juventud. (p. 190).

Ahora, ¿Que es la adolescencia? Hay autores que la ven como etapa, fase, periodo o estadio del desarrollo necesario atravesar. Otros la complejizan sometiéndola a disecciones temporales con características especiales como si se tratara de compartimentos; así, indican que hay adolescencia temprana, media y tardía o resolutiva (QUIROGA, 1997, pp. 17-20), adolescencia inicial y adolescencia final (DE OLIVERA, CAMILO Y ASSUNÇÃO, 2003, p. 6) y, hasta la ubican como “patología” adjetivándola como “precoz”, tardía o “prolongada” (QUIROGA, 1997, p. 37) según “el caso”. También es calificada como fenómeno (QUIROGA, 1997; Zacché, 2012); crisis y moratoria (ERIKSON, 1971); tempestad (ALBERTI, 2009); transición (LACADÉE, 2011); transformación y conflicto (DE OLIVERA, CAMILO Y ASSUNÇÃO, 2003); mito; edad y hasta problema.

La adolescencia, con todo y su pluralidad de significados, puede asumirse como “conjunto de conductas sintomáticas, que en ese momento de la vida son elaboradas por los sujetos como respuesta a la metamorfosis de su pubertad” (Ramírez, 2014, p. 11). Aquí, se toma como una condición psíquica o mental acaecida en la resulta de los cambios estructurales y funcionales de la pubertad, aunque no limitada a ellos, de ahí la propuesta del concepto *juvenescencia*. Así, es posible hablar de la adolescencia, la juventud y la *juvenescencia*, como

condiciones psíquicas en donde se mantienen posibilidades para la constitución de la subjetividad. En la teoría psicoanalítica, existen sustentos para ver la constitución de la subjetividad como proceso inacabado y a la adolescencia como instancia sensible para la transformación reconocida, además, como:

1. Escenario de búsquedas sin fines y profundización de la insaciabilidad o, “de las ensoñaciones y las desesperanzas desmesuradas (...) en su necesidad de absorción total del mundo bajo los modos del gozar” (Lacan, 2008/1932, p. 34) que imponen, según Pereira (2014, p. 2), un “imperativo hedonista de satisfacción pulsional” que con-trae diversas conductas de riesgo, desafío a la ley, desacato de la norma”.
2. Retorno a la ambivalencia del “sadismo oral” en el cual se mixturán amor y odio, el querer introducir y a la vez expulsar (personas, objetos, sustancias). El querer devorar-se unido a la fantasía de ser devorado “vivo”. Tal vez por ello el gusto de los filmes de terror y de las mutilaciones, perforaciones y marcas en la piel.
3. RefloreCIMIENTO del complejo de Edipo ahora acompañado de repugnancia y miedo de llevar a cabo ese “apetitoso deseo” de poseer a los padres. Parafraseando a Alberti (2009), miedo a la posibilidad de hacer viable el desenlace del deseo edípico o conflicto original. También emergería el complejo de castración, pero como un miedo de desear y, a la vez, de disfrutar este desear (NASIO, 1991).
4. Momento de cuestionamiento a las normas y contestación a la autoridad, de ahí que “el discurso del adolescente se anuncia como aquel que pone a prueba lo establecido” (MATHEUS, 2007, p. 15). Se asume que tal situación de “desafío” a la ley se da por falta de “dispositivos simbólicos sociales que regulen el paso de la infancia a la vida adulta” (GUTIERRA, 2011, p. 29). Es importante recordar que Freud (1992/2005) se refirió a la adolescencia como un momento de oposición de las generaciones anteriores: “importante para el progreso de la cultura entre la nueva generación y la antigua”. Entonces, será la emergencia y puesta en juego de lo libidinal frente a la norma lo que hace que el sujeto sea social en la adolescencia ya que, como lo advierte Alberti (2009), los adolescentes vivencian los momentos más ricos del ejercicio de la subjetividad no determinados por el pensamiento ni los actos reflexivos y sí por lo pulsional.

Así, el adolescente es un sujeto en confirmación o redefinición de estructuras psíquicas, atravesado por la díada *demanda* – *deseo*, relación



Foto: Diego Bolaños

indispensable en la constitución del sujeto, ya que es el conjunto de acciones que, pulsionalmente y en relación al Otro (también deseoso), realiza el sujeto al ir constituyéndose. Es a partir de sus acciones de singularización de la experiencia o, parafraseando a Maheirie (2002)², de humanización de la objetividad del mundo (preestablecido), que el sujeto se va constituyendo.

Describiendo el proceso, puede decirse que en el adolescente, su esfuerzo vital - pulsional está orientado a sus metas de placer y deseos representadas en la necesidad de ubicarse, reconocerse y adaptarse al “nuevo” mundo. Ese mundo que experimenta desde su cuerpo que, a su vez, es desconocido. El mundo y su cuerpo son su objeto de deseo no aprehendido (BOLAÑOS, 2017); acciones y deambular se orientan a aprehender el mundo y a sentirse aprehendido por él, a absorberlo y verse absorbido. Tal vez, el querer aprehenderlo sea fuente de su misma pulsión. En ocasiones, muchas, eso se hace desesperada, confusa y ambiguamente; así, la/s satisfacción/es llega(n) desde lo que él/ella mismo/a se imagina que logra o que es; regularmente viéndose como héroe/heroína.

2 Maheirie (2002, pp. 5 - 14) apoyándose en Sartre plantea la idea “del proyecto de sujeto” desde la cual “la realidad humana será siempre deseo de ser... un ser que está siempre además de sí mismo, en un movimiento de transcendencia constante, que se hace dialéctico, desde su origen...”. Así, no hay un sujeto final, acabado ni formado. Lo que hay entonces es un, parafraseando a Derrida (2004), continuum flujo de constitución subjetiva o una subjetividad como, retomando a Bonder (1998, p. 16), “una paradójica condición de ‘ser’, una trama de posiciones y referencias en transición permanente”.

Saber sobre la adolescencia y su impacto en la sociedad se ha convertido en un reto desde finales de los años 60°. Este reto, regularmente, ha estado enfrentado a los posicionamientos de las políticas de gobiernos y administradores públicos que se han orientado más a mantener las estructuras sociales precedentes, en donde los adolescentes eran formados y disciplinados para la guerra y el trabajo. De ahí, el establecimiento de políticas de coerción, control e instrucción por la fuerza (BOLAÑOS, 2011). De igual forma, en la sociedad occidental contemporánea, vinculada al desarrollo de la producción capitalista que generó la emergencia de la “subjetividad del hombre moderno marcada por valores como hedonismo, consumismo e individualismo” (ZACCHÉ, 2012, p. 58) adicionales a las marcas de racionalismo y productivismo (MAFFESOLI, 1993), se tiene que todo lo que represente crisis, problema, síntoma, enfermedad y falencia, que limiten la razón y la producción, se tiende a dominar, aislar o esconder. Eso es lo que ha pasado con el sujeto adolescente, en especial, cuando mantiene esa condición sin miramientos más allá de su propio desear estar ahí, se hace pertinente entonces, traer a colación las palabras de Derrida:

Lo que es exportado a través del imperialismo, a través del colonialismo, a través de cualquier otro modo de difusión del pensamiento occidental, no son, generalmente, apenas normas, derechos adquiridos, posiciones, son también crisis, interrogantes que fragilizan en el transcurso, de las cuales el sujeto no se encuentra a no ser viéndose puesto a prueba (DERRIDA Y ROUDINESCO, 2004, p. 213).

El/la *jovenescente* y la *juvenescencia* advienen como sujeto y condición psíquica en América Latina

La referencia al *jovenescente* y *juvenescencia* se hace partiendo de hechos sociales y culturales presentados en las sociedades contemporáneas, entre ellos, el que en algunos contextos, los ritos de paso o de pasaje hacia la vida adulta tienden a desdibujarse (REGUILLO, 2000). Se desdibujan debido al descenso de lo tradicional que ha perdido fuerza y valor simbólico llevando a que niños, adolescentes y jóvenes las re-signifiquen³; ejemplo de ello, lo da

3 Tal re-significación les presenta como “cuestionadores”, “resistentes”, “capaces” (cualidades que eran ausentes en los “pequeños” de épocas pasadas) incluso “exterminadores” de personajes

Minnicelli (2010) con las ceremonias mínimas. Entonces, institucionalmente, ya no se dan ritos inaugurales; esto ha llevado a pérdida de referentes simbólicos para nuevas generaciones y pérdida de dominio de las más viejas. Pereira (2014), plantea que el estatuto de sujeto postmoderno pasa por la centralidad infante – juvenil; que son ellos, los niños, niñas, adolescentes y jóvenes, los que se encargan, en esta era tecnológica y cibernética, de realizar las marcas civilizatorias. Tienen el poder que les da el saber, para instruir e introducir al ignorante o excluirlo. Así, las marcas simbólicas de la transmisión y del saber, no están en el adulto exclusivamente y el significativo maestro ya no es reconocido.

Frente a las anteriores realidades, los sujetos que detentan condiciones de niñez, adolescencia, y juventud no esperan permiso y autorización para actuar y no lo piden; puede pensarse que trasgreden la “ley” y la tradición para crecer. Es ese el imaginario de los adultos que se hace escuchar con frases como “los jóvenes de hoy: ‘no respetan’; ‘no sirven para nada; ‘no tienen valores’; ‘se creen grandes’; ‘son vacíos’” (Bolaños, 2017, p. 105) que, en líneas generales, responde a percepciones sobre estos sujetos y se erigen como *discursos particulares*. Al respecto, las concepciones que tienen algunos adultos (educadores, psicólogos, médicos, trabajadores sociales y personas adultas del común) sobre adolescentes en Mar del Plata y Cali fueron:

[...] En líneas generales los adolescentes son percibidos y clasificados como soñadores, rumberos, consumistas, rebeldes, solitarios, acelerados, apáticos políticos vulnerados, entre otros. [...] profesionales de la ciudad colombiana ubicaron a los adolescentes en escenarios de violencia social y estructural “... nuestros muchachos son vulnerados por el Estado” (Psicóloga 1) [...] personas del común afirmaron: “la generación de ahora sólo piensa en la rumba y no se preocupan por más [...]” (Adulto mayor) mientras que en la ciudad argentina los profesionales no ubicaron a los adolescentes tan siquiera como víctimas de violencias. (BOLAÑOS, 2017, p. 102; BOLAÑOS Y PEREIRA, 2019, p. 42).

Frente a esos discursos, están los de los adolescentes (*discursos singulares*) que, regularmente, son distantes a como son percibidos; por ejemplo: “[...] sobre las violencias los adolescentes de Colombia no las mencionaron, y los de Argentina hicieron explícita su posible participación en actos de violencia y

mitológicos, fantásticos e irreales que garantizaban aún la existencia de un “in-maturo” al que se le abría paso o daba permiso en la colectividad a partir de ritos iniciáticos.

siendo víctimas, apuntando que el Hip-Hop les ayuda a prevenirla” (BOLAÑOS Y PEREIRA, 2019, p. 43).

Volviendo a los ritos de paso, pareciera, entonces, que lo que importa a los adolescentes en relación a su vida es dar ese paso para sentirse grandes. Para ello, sí es necesario que se impongan retos y reglas que, en ocasiones, son replica de las de los adultos. Interesante es que paralelo a los caminos tomados por adolescentes para sentirse grandes, se presentan adultos que miran hacia sus años adolescentes con deseo de volver y de quedarse (en otra dimensión, otro tiempo, otra “era”, otra tecnología, otro consumo, otro goce y otros cuerpos). El deseo de ser joven, el mito de la eterna juventud se encarna en estos sujetos y su accionar se enmarca en los que, supuestamente, detenta la adolescencia para sentirse como ellos.

Entonces, cada vez es más común hallar sujetos mayores de 25 años retornando, llegando o no saliendo de espacios, escenarios, prácticas y andanzas “propias” de y para adolescentes, entre ellas, integrando grupalidades de ciudad. En la investigación realizada como tesis doctoral titulada “respiramos el mismo aire, pero somos diferentes”, que sirve de base para este escrito, se encontró a “*Constanza*” (mujer mayor de 40 años y madre de dos hijas adolescentes, que integra la escena o agrupación Punk); Johny “*secreto*” (hombre de 30 años, integrante de una barra de un equipo de futbol y de una agrupación Rap) y a Filipi (rapero de 25 años integrante de una agrupación de Crew, sub-agrupación hip hop de grafiti). Pero también estuvieron Paola y Claudia de 11 y 13 años integrantes de una *Crew*. Es de destacar que en sus discursos fue común no importarles la edad ya que se sienten acogidos e importantes ahí, en la tribu o agrupación.

“Aquí en la escena me siento súper... Ellos me dicen abuela, pero qué... Yo les pruebo que ando y pogueo mejor que cualquiera” (Constanza)

“En la banda la cosa es bacana, no soy capo, pero me respetan, en especial los nuevos y quieren aprender... combino barrismo social y rap: es todo un parche... mi vieja pregunta que cuando me voy a ajuiciar y yooo... parece...” (Secreto).

“Yo amo manchar paredes y más cuando hay adrenalina, la Crew es como mi familia y si viene la gorra los mandamos a cagar y corremos... ellos no me dejan” (Claudia)⁴

4 Nombres ficticios para proteger la identidad de los y las participantes del estudio.



Fotografías 3 y 4. Adolescentes, jóvenes y juvenescentes en Cali (Parque artesanal “Loma de la Cruz”) y Mar del Plata (Plaza España). Fuente: archivo fotográfico de la investigación doctoral. FaE. UFMG. (2017)

Así, la *juvenescencia* es hallada en las dos vías desde púberes (preadolescentes) realizando acciones de adultos; es decir “*yendo hacia*” y de adultos volviendo a acciones y dinámicas de menores de edad (adolescentes); es decir, “*volviendo a*”; pareciera que, en estos casos, las agrupaciones juveniles (AJC) sirven de dispositivos integradores y canalizadores; albergues de sueños y deseos que se “realizan” en colectivo a través de acciones como parloteos banales con bromas continuas y sarcasmos; uso de vestuario estafalarios; perforaciones en la piel y tatuajes; iniciación sexual, sexo grupal y en público o *dogging*⁵; consumo (a veces exagerado) de alcohol y otras sustancias psicoactivas; conducción de vehículos a alta velocidad, retos, competencias y hasta trabajo infantil, robos, microtráfico, etc. (Bolaños, 2017). *Jovenescentes* todos; que se cruzan en las calles sin conocerse, pero compartiendo códigos o que comparten momentos, lugares, viajes; conciertos, jornadas artísticas y deportivas sin excluirse ni discriminarse; porque también hacia allá apunta la concepción de *juvenescencia*: a la desaparición de espacios vedados y de barreras por edad o experiencia.

Entonces, se observa en la *juvenescencia* una posible salida de los conflictos psíquicos generado(s) en sujetos que la sociedad obliga a definirse, orientarse, madurar, producirse, etc., ya que, de acuerdo a las épocas, los requerimientos del Otro social serán diversos, acorde a lo que se espera del comportamiento

5 Es parte de lo que suele llamarse sexo prohibido y desbordado, consistente en tener relaciones sexuales en lugares públicos con una o incluso con varias personas. Esto se convoca por redes sociales.

de los sujetos y esto se hará teniendo como fondo la diferenciación de los sexos (RAMIREZ, 2014). Así, encontramos que, de cara a tal responsabilidad de “progreso” en los países latinoamericanos que detentan altos índices de pobreza y exclusión con diezmadas posibilidades y oportunidades para realizarse, el ser *jovenescente* sería un optar por salir, pero siguiendo adentro, por abandonar sin dejar de ser; es decir, la ubicación en el intermedio, en la indefinición, en la ambigüedad; posición que no le genera conflicto y que además le permite moverse en escenarios de goce y “protección”.

¿Cómo opera psíquicamente lo anterior?

El pre-adolescente o adolescente, implementa un actuar equilibrado, muestra madurez para su edad, se viste y habla como le quieren ver y oír, especialmente en casa; pero en la calle, con el parche guardaría su imagen (reflejo) de adolescente en especial lo que le ha pautado y ofrecido goce, acciones como bromas a más pequeños o a iguales, búsqueda de adrenalina y vértigo, generación de riesgo, actividades estruendosas, consumos, infringir las leyes y el faltar a sus obligaciones, entre otras acciones “típicas” de adolescentes. A ellas, tal vez, vuelva también después.

En el otro sentido, el del que ya “quemó” la adolescencia, pero quedaron experiencias que le marcaron satisfactoriamente, encuentros amorosos, prácticas corporales (baile, teatro, deporte); ese seguirá su vida de trabajo, estudio, familia que tenga constituida, etc.; pero, se escapará, tenderá a integrarse a grupos donde haya menores que él o ella, asistirá a conciertos y actividades de adolescentes de ahora (BOLAÑOS, 2016).

La *juvenescencia*, asumida también como condición mental; opción de resolución de conflictos y ambivalencias advenidas con la pubertad y que encuentran su demarcación y/o acentuación en la adolescencia y la juventud. De ahí que se hace posible ubicar esta condición tanto de manera “*retro*” (un adulto - joven que vuelve a comportamientos, modas y demás estilos de los adolescentes actuales) como de manera “*pro*” (púberes que asumen y se muestran como jóvenes y adultos). No se trata de alargamiento de la juventud/adolescencia o de des-temporalización de la vida. La propuesta está en pensar la deconstrucción de límites y limitantes de edad para el goce de la existencia. Un des-anclaje (MARTIN BARBERO, 2014)⁶ del evolucionismo y del

6 http://www.clacso.tv/perspectivas.php?id_video=368

desarrollismo que permitan asumir lo que son los/las adolescentes y jóvenes actuales en Latinoamérica, no como un conjunto de prácticas (deberes, obligaciones y derechos) preestablecidas y determinadas por otros, si no como un “nuevo tipo de sujeto humano, desconcertado, caótico, rebelde, insumiso, desobediente” (MARTIN BARBERO, 2014), si se quiere, contestatario; en un espacio de la vida que habita sin tiempos. Sujeto que encuentra goces sin vergüenzas ni temores. Que se mezcla en multitudes, conforma grupos, patotas, tribus, parches, barras o cofradías en donde suple necesidades y búsquedas encontrándose en las agrupaciones y grupalidades (tribus) que le instituyen o en su mismidad que le impulsa hacia más goces en una especie de resistencia inacabada e insaciable.

Conclusión

Si todo lo anterior llega a leerse como descabellado, ¿Por qué a nivel de leyes, de la mayoría de los países latinoamericanos, se ha aprobado la reducción de la edad de responsabilidad penal? (*juvenescencia* jurídica que proveerá estado de excepción) ¿Cuál es el interés de darle el status de adulto -prisionero y recluso- a un sujeto que se encuentra en lógica de travesuras?; ¿qué se busca al pretender encerrar a un ser que se halla en deficiencia de comprensión, contención y aprehensión social, no tanto por su propia decisión o sus deficiencias sino por la misma falta de condiciones para adherirlo a las estructuras e instituciones de las sociedades? La propuesta final, entonces, es seguir en el trasegar del análisis de lo que podría ser la constitución de una tendencia adicional que se oriente a responder a un sujeto postmoderno, que actúa en otras lógicas que se desmarca de los determinismos y flexibiliza su vida y que, no por falta de adjetivos, sino por su propia condición analizada, ha recibido la denominación aquí de *juvenescente*.

Referencias

- Alberti, S. (2009). *Esse sujeito adolescente*. 3 ed. Rio de Janeiro, Brasil: Contracapa.
- Bauman, Z. (2000). *Modernidad Líquida*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bolaños, D. (2011). *Fútbol: Tradiciones y pasiones en fanáticos*. Armenia, Colombia: Kinesis.

- Bolaños, D. (2014). “Relato Fotográfico de *Juvenescencias*” de una ciudad intermedia. X Coloquio internacional de LEPSI “Crianças públicas, adultos privados” V Congresso da RUEPSY – Red Universitaria Internacional en Educación y Psicoanálisis y I Congreso Brasileño da Red INFEIES | São Paulo, Brasil. 05/11/2014 - 08/11/2014
- Bolaños, D. (2015). “*De discursos oficiales a prácticas juveniles en busca de Escenarios para visibilizarse en una ciudad de Colombia*”. II Jornadas de la cátedra de Psicología Jurídica “Las violencias, de lo instituido a lo instituyente”, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. 2/10/ 2015 – 3/10/2015
- Bolaños, D. (2016). *Constitución de subjetividad en Adolescentes que integran agrupaciones juveniles de ciudad en Cali (Colombia) y Mar del Plata (Argentina)*. Documento base para cualificación de tesis (14/02/2016). Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil.
- Bolaños, D. (2017). *Respiramos el mismo, pero somos diferentes. Constitución de subjetividad en Adolescentes que integran agrupaciones juveniles de ciudad en Cali (Colombia) y Mar del Plata (Argentina)* (Tesis doctoral). Universidad Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Brasil. Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUOS-AQRNGJ>.
- Bolaños, D.; Pereira, M. (2019). “Re-nacimientos y bautismos en el rap: misticismo y religiosidad representados en seudónimos de adolescentes”. *Affectio Societatis*, 16(30), 39-62.
- Bonder, G. (1998). *Género y Subjetividad: Avatares de una relación no evidente*. En: *Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas*. Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG). Universidad de Chile. Santiago de Chile.
- Castell, M. (1999). *La sociedad red*. Madrid, Alianza Editorial.
- De Olivera, M; Camilo, A & Assunção, C. (2003). “Tribos urbanas como contexto de desenvolvimiento de adolescentes: relação com pares e negociação de diferenças”. En: *Temas em Psicologia de SBP*. v.11; n.1, p. 61-75. Brasilia, Brasil.
- Derrida, J y Roudinesco, E. (2004). *De que amanhã* (Diálogo). Rio de Janeiro. Zahar,
- Erikson, E. (1971). *Infância e sociedade*. Rio de janeiro, Brasil: Zahar (Original de 1950)

- Freud, S. (1992). Tres ensayos de la teoría de la sexualidad. Obras completas de Sigmund Freud. Vol. VII. Buenos Aires, Argentina. Amorrortu, (Original de 1905)
- Gutierra, B. (2011). *Adolescência, Psicanálise e Educação*. São Paulo, Brasil: Avercamp.
- Lacadée, P. (2011). *O despertar e o exílio*. Rio de Janeiro, Brasil. Contra capa.
- Lacan, J. (2008). *De la psicosis paranoica en sus relaciones con la personalidad*. Buenos Aires, Argentina. S XXI. (Original de 1932)
- Lipovetsky, G. (2011). *La era del Vacío*. Madrid. Amagrama.
- Maffesoli, M. (1990). *El Tiempo de las Tribus*. Barcelona. Icaria.
- Maffesoli, M. (1993). *El Conocimiento Ordinario*. México. Fondo de Cultura Económica. (Original en francés de 1985)
- Maheirie, K. (2002). “Constituição do sujeito, subjetividade e identidade”. En: *Interações*; v 7, n.13. 2002. p. 31-44. Universidad de San Marcos (Brasil).
- Martin Barbero, J. (2014). Los jóvenes siguen queriendo ser ciudadanos, pero de otro planeta. Entrevista realizada por Omar Rincón de la Universidad de los Andes de Colombia en el marco de la I Bienal Latinoamericana de Infancias y Juventudes. Democracias, Derechos Humanos y Ciudadanías 17/11/2014 – 21/11/2014 Manizales, Colombia: Recuperado de http://www.clasco.tv/perspectivas.php?id_video=368.
- Martuccelli, D. (2007). *Gramáticas del individuo*. Losada. Buenos Aires
- Martínez, J. E. (2011). “Subjetividad, política y multitud: tres referentes para abordar la juventud”. En Vasco U. *Jóvenes, cultura y poderes*. Siglo del hombre, editores. Manizales, Colombia: pp. 190- 219.
- Matheus, T. (2007). *Adolescência*. São Paulo, Brasil: Casa do Psicólogo.
- Minnicelli, M. (2010). *Infancias en estado de excepción: derechos del niño y Psicoanálisis*. Buenos Aires, Argentina: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Nasio, J. A (1991). *A criança magnífica da psicanálise*. 2 Ed. Rio de Janeiro, Brasil: Zahar
- Pereira, M. (2014). “Quem come as uvas verdes dos excessos pulsionais na transmissão?” En: X Colóquio internacional do LEPSI “Crianças públicas, adultos privados” V Congresso da RUEPSY – Rede Universitária Internacional em Educação e Psicanálise e I Congresso Brasileiro da Rede INFEIES. São Paulo 05/11/2014 - 08/11/2014

Quiroga, E. (1997). *Adolescencia: del goce orgánico al hallazgo del objeto*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Psicología. Oficina de Publicaciones. Buenos Aires, Argentina.

Ramírez, M. (2014). *Despertar de la adolescencia*. Buenos Aires, Argentina: Grama.

Reguillo, R. (2000). *Emergencia de las culturas juveniles: estrategias del desencanto*. Bogotá, Colombia / México. Norma.

Tiramonti, G. (2007) *La trama de la desigualdad educativa*. Compilación. Manantial. Buenos Aires. Recuperado de <http://books.google.com.ar/books>

Zacché, S. (2012). “Adolescência e infração: questão da modernidade”. En: Pereira, M. R (Org). *A Psicoanalise, escuta e educação. 10 anos depois*. Belo Horizonte, Brasil. Fino Traço, pp. 55 – 73.

Diego Fernando Bolaños

Es doctor en Educación por el Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente del Programa de Posgraduación en Educación: Conocimiento e Inclusión Social de la Facultad de Educación (FaE), de la Universidad Federal de Minas Gerais (UFMG) Brasil; magister en Educación y con formación de graduación en Psicología y Ciencias del Deporte. Realizó residencia post-doctoral de dos años en la FaE - UFMG, en la línea Psicología, Psicoanálisis y Educación. Actualmente es docente de dedicación exclusiva del programa de Psicología de la Facultad de Salud (Universidad Santiago de Cali) y miembro de las redes internacionales INFEIES; COLETIVO AMARRAÇÕES y LEPSI – MINAS. diego.bolanos04@usc.edu.co.

Reflexiones sobre el sentido de “cultural popular” para Acción Cultural Popular–ACPO*

Reflexões sobre o sentido de “cultural popular” para a Ação Cultural Popular – ACPO

Reflections on the sense of ‘popular cultural’ for Popular Cultural Action – ACPO

Sara Evelin Urrea Quintero**

* El presente artículo hace parte de la investigación doctoral en proceso (2018-2022), titulada: La educación de los campesinos colombianos entre los años 1947 y 1974: experiencias en los marcos de actuación de Acción Cultural Popular-ACPO. Orientada por el profesor Marcus Aurelio Taborda de Oliveira, de la Universidad Federal de Minas Gerais, con beca CAPES. Se inscribe, también, como parte de los resultados del proyecto “Corpos, natureza e sensibilidades em perspectiva transnacional (entre as décadas finais do século XIX e a década de 1970), financiado por el CNPq en la modalidad Edital Universal n. 409171/2018-2.”

** Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad de San Buenaventura-Medellín. Magíster en Educación por la Universidad Federal de Mato Grosso, Brasil. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: políticas públicas y profesión docente de la Universidad Federal de Minas Gerais. Miembro del Núcleo de Pesquisas de la Educación de los Sentidos y las Sensibilidades –NUPES, UFMG; y participante del Centro de Pesquisa em História de la Educación GEPHE de la misma Universidad. saraurrea0718@gmail.com



Campeños en la central de servicio de ACPO. Fotografía: Acción Cultural Popular.

Resumen: La Acción Cultural Popular-ACPO nació en 1947, en Sutatenza-Colombia, con el objetivo de actuar en la formación del campesino. Su cobertura se pretendió nacional y abarcó casi toda la segunda mitad del siglo XX. Se reconoce como un proyecto pedagógico y político de la Iglesia Católica, inscrito en las lógicas del desarrollo económico y la modernización. Una primera aproximación al nombre de Acción Cultural Popular genera una serie de preguntas con respecto a propósitos y sentidos sobre el concepto de “Cultura Popular”. Lo que entendieron sobre este ofrece pistas para entender su propuesta educativa. Por ello, el presente texto se propone reflexionar en torno al concepto de Cultura Popular para la institución, utilizando como fuentes principales sus libros: *Principios y medios de acción: consideraciones sociológicas y teológicas*, y, *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*.

Palabras clave: Cultura popular; ACPO; Educación rural.

Resumo: La Acción Cultural Popular-ACPO nasceu em 1947, em Sutatenza-Colômbia, com o objetivo posto na formação do camponês. Sua abrangência procurou ser nacional e durou quase toda a segunda metade do século XX. Reconhece-se como um projeto político e pedagógico da Igreja Católica, inscrito nas lógicas do desenvolvimento econômico e da modernização. Uma primeira aproximação ao nome de *Acción Cultural Popular* gera uma série de perguntas com respeito a propósitos e sentidos posto ao conceito de “Cultura Popular”. O que entenderam sobre ela oferece pistas para entender a sua proposta educacional. O objetivo do presente texto é, precisamente, refletir em torno deste conceito para a instituição, utilizando como fontes principais seus livros: *Principios y medios de acción: consideraciones sociológicas y teológicas*, e, *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*.

Palavras-chave: Cultura popular; ACPO; Educação rural.

Abstract: Acción Cultural Popular-ACPO was born in 1947 in Sutatenza-Colombia with the objective of acting in the training of the peasant. Its coverage was national and covered almost the entire second half of the twentieth century. It is recognized as a pedagogical and political project of the Catholic Church, inscribed in the logic of economic development and

modernization. A first approach to the name of Popular Cultural Action generates a series of questions regarding purposes and meanings about the concept of ‘Popular Culture.’ What they understood about this offers clues to understand their educational proposal. Therefore, the present text intends to reflect on the concept of Popular Culture for the institution, using its books as main sources: Principles and means of action: sociological and theological considerations, and, Theory and practice of Popular Cultural Action.

Keywords: Popular culture; ACPO; rural education

Introducción

“En agosto de 1947, llegó a Sutatenza, como coadjutor de la parroquia, el padre José Joaquín Salcedo. Desde los primeros días estudió y valoró la situación casi infrahumana de sus dispersos feligreses y con *celo apostólico se entregó a la obra de redención del campesinado*” (TORRES & CORREDOR, 1961, p. 11, cursiva propia).

La obra del padre Salcedo sería conocida en toda Colombia como Radio Sutatenza. Su creación se da en el mismo año en el que llega el padre a esta población. Dos años después es formalizada y bautizada como Acción Cultural Popular-ACPO¹. En diversos textos, ambos nombres aparecen como sinónimo, sin embargo, Radio Sutatenza es una emisora desde la cual se estructuran las Escuelas Radiofónicas, elemento fundamental para el desarrollo de la propuesta general de ACPO, pero no el único. Acción Cultural Popular está constituida por diversos medios de comunicación, que plantean el uso combinado de estos bajo un mismo objetivo (Artículo 3° de los estatutos de ACPO):

La educación Fundamental Integral cristiana del pueblo, especialmente de los campesinos adultos, mediante las Escuelas Radiofónicas, con sistemas que abarquen la cultura básica y la preparación para la vida social y económica de acuerdo con su condición, para despertar en ellos el espíritu de iniciativa que los disponga a seguir contando con su propio esfuerzo, en el trabajo de mejoramiento personal y social (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 39).

El uso de medios masivos de comunicación con fines educativos, no es un proyecto exclusivo de ACPO, a nivel mundial, para mitad del siglo XX, la intersección entre la comunicación y la educación, era una herramienta que permitía mayor acceso y menor costo en poblaciones reconocidas como vulnerables. La cual fue promovida por diferentes organizaciones tanto de

1 En octubre se realiza en Tunja la Junta Constitutiva de Acción Cultural Popular-ACPO. En este año obtiene la persona jurídica de derecho privado (Resolución N° 260 de 1949) y en 1951 el obispo de Tunja la constituye en persona jurídica eclesiástica (Decreto del obispo de Tunja, del 29 de julio de 1951 citado por MUSTO, 1971, p. 48).

carácter popular como por Agencias Internacionales. Para el caso colombiano, las características geográficas del territorio, la incapacidad estatal para llevar educación a todas las regiones y el contexto de violencia, hacían que una propuesta como esta fuese viable y se expandiera con mayor facilidad que una de educación formal. A pesar de no ser único en su especie, ACPO se constituye en la historia de la radio educativa como uno de los principales exponentes en su género, no solo a nivel nacional, sino regional e incluso mundial. Llegando a ser inspiración para la creación de otras similares en países latinoamericanos. En Brasil, por ejemplo, inspiraría el *Movimiento de Educação de Base* MEB, con gran cobertura de *Escolas Radiofônicas* por el país, durante la década de 1960.

El último censo² realizado antes del inicio de la obra de las Escuelas Radiofónicas, muestra que a nivel nacional había un analfabetismo del 57.5%; en la ruralidad era del 66%. En el caso específico de Sutatenza, por ejemplo, el 78,3% de la población era analfabeta; de esa población el 98% vivía en zonas alejadas de la cabecera municipal. Muchas críticas pueden ser lanzadas frente a las cifras de las estadísticas nacionales, sin embargo, estudios como los realizados por Camilo Torres y Berta Corredor muestran unos porcentajes de analfabetismo en las veredas de actuación de ACPO coherentes con las cifras presentadas por los censos. Las cuales, seguramente, sirvieron no sólo para animar la obra, sino para que su labor fuera ampliamente legitimada. Vale aclarar, que la alfabetización, no fue su única, ni más importante labor; para ellos, esta era solo una herramienta, a través de la cual, el campesino tendría acceso a otros conocimientos.

Siguiendo a Bernal Alarcón (2012), Gómez Mejía (2012) y Rojas Álvarez (2014), es posible identificar tres momentos en ACPO: crecimiento, consolidación y agotamiento. Sin embargo, es importante mencionar que al mismo tiempo que conseguía consolidarse, comenzaba su declive. Entre 1947 y 1968 se da su crecimiento y expansión. Entre 1968 y 1987, se consolida su modelo pedagógico “Educación Fundamental Integral”, crecen las instalaciones de emisoras, ubicándose en las grandes ciudades, se crea la Editorial Andes³, y nacen los Institutos Campesinos quienes formaron a los líderes, profesores y promotores campesinos. De acuerdo con Bernal (2012, p. 5), estas acciones

2 Censo General de Población-República de Colombia-1938

3 La cual diseña y produce las cartillas, los libros para la Biblioteca del Campesino y el periódico El Campesino; elementos impresos fundamentales en el desarrollo de la propuesta educativa.

se realizaron “en coordinación con varias entidades estatales y de la sociedad civil, como la Caja Agraria, el Instituto Colombiano Agropecuario (ICA), la Acción Comunal, la Federación Nacional de Cafeteros y con el apoyo del Ministerio de Educación a través de contratos de prestación de servicios para la instrucción de los adultos”. Vale la pena recordar que aunque ACPO recibió financiamiento y apoyo del Estado y de Agencias Internacionales, se comprende como una iniciativa privada de la Iglesia Católica.

Su cierre se da en 1994, aunque desde finales de los años 70 comienzan a profundizarse las problemáticas de financiamiento y los conflictos con sectores de la Iglesia; el agotamiento termina por resquebrajar la institución a finales de los años 80, etapa

[...] en la cual los desacuerdos con las autoridades episcopales, la competencia de emisoras comerciales de radio en los pueblos, los conflictos con revolucionarios de izquierda y el retiro de la financiación por parte del Gobierno Nacional y las agencias internacionales; forzaron a sus directores a disolver el instituto y a vender Radio Sutatenza a la Primera Cadena Radial Colombiana (Caracol), una de las emisoras comerciales más importantes del país. (ROJAS, 2014, p. 25)

Esta institución no sólo puede considerarse como modelo de educación radial, sino como modelo de educación de adultos campesinos. Su objetivo no estaba en escolarizar, ellos se denominan como “educación social por excelencia” (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 44), su apuesta es por una educación para la vida, la cual pretende modificar los patrones de pensamiento y comportamiento, las costumbres y hábitos cotidianos, en general, la cultura campesina.

El análisis de la institución implica reconocerla como todo un sistema, en el cual los diferentes elementos se articulan bajo un mismo objetivo, sin embargo, para una comprensión más profunda se hace necesario abordar algunos elementos por separado. Por ello, y partiendo de la manera en la que se nombra la institución, se propone como objetivo del presente texto reflexionar sobre los sentidos atribuidos al concepto de “cultura popular”, ¿qué significaba?, ¿cómo la abordaban?, y al final, ¿qué intenciones se tejían frente a esta? Para lo cual, el texto se organiza en dos partes, la primera presenta la discusión sobre cultura y sociedad como conceptos base de los principios ideológicos de ACPO, en la segunda parte, el análisis se centra en el concepto de “cultura” y de “cultura popular” en las fuentes institucionales utilizadas.

Sobre ACPO, se han escrito gran cantidad de textos⁴, desde diversas disciplinas y variados géneros. En estos estudios, es posible percibir tres formas predominantes de entenderla. La primera, hace alusión a ACPO como una idea revolucionaria, que le apuesta a la transformación de la realidad socio-cultural, combinando el uso de medios masivos de comunicación. Aquí pueden encontrarse trabajos como los de Zalamea (1994), Sarmiento (2008, 2009), Rojas (2012, 2014), Gómez Mejía (2012), Rasuch (2012), Torres Álvarez (2012), Pérez Pinzón (2015) y Cortés (2017). Una segunda mirada analiza, críticamente, su lugar como institución católica, vinculada a las lógicas desarrollistas y a las propuestas políticas de ideas conservadores (aunque siempre se declaró ajena a cualquier partido político), su apuesta férrea y permanente a la lucha anti-comunista y su mirada frente al campo como un lugar atrasado y necesitado de intervención externa. Aquí se ubican trabajos como los de Acevedo Ruiz (2014), Silva Cantillo (2014) Acevedo Ruiz & Yie Garzón (2016) Osses Rivera (2015) Londoño Ardila & Mejía Cruz (2014) Mora (2014). Una tercera aproximación podría ser vista como síntesis de las dos anteriores. Por supuesto, aquí múltiples matices aparecen. Vaca Gutiérrez (2009), Carranza (2010), Romero Peña (2015), Hurtado Arias (2016) y Lopera López (2016).

En el marco de estas investigaciones, la presente propuesta pretende ubicarse en una mirada intermedia. No puede leerse sin crítica una apuesta educativa como la de ACPO, teniendo en cuenta el lugar desde el que habla, su carácter católico, y los contenidos políticos que vehicula; sin embargo, quedarse en esta mirada sería reduccionista, además de condenar a los sujetos a una especie de pasividad, que los define como totalmente determinados por los agentes externos. Como una investigación que permita entender las experiencias de los sujetos, escapa a la posibilidad que las fuentes utilizadas para este texto abren, se declara que las afirmaciones aquí contenidas nacen de elementos prescriptivos, y se asocian a ideas y fines más que a realidades de concreción.

4 Aunque son muchos los textos escritos sobre ACPO, no se tomaron los institucionales, por comprenderse no como antecedentes de investigación, sino como fuentes para el estudio sobre ACPO. Muchos otros textos escritos sobre ACPO no son relacionados por no ser relevantes para la presente investigación.

ACPO: Un proyecto socio-cultural

La Acción Cultural Popular tiene como intención explícita participar de la educación del pueblo campesino para la transformación de sus esquemas de pensamiento y comportamiento; modificando el “*way of life*”, es decir, su manera de pensar y de vivir (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 26 y 37). Para ACPO, en sus inicios, estos esquemas o modo de vivir son, precisamente, los componentes de lo que comprenden por cultura. Para la institución, una intervención en la cultura, implicaría, a su vez, una transformación en la sociedad, esta última es definida como “un todo, como una colectividad organizada de personas, que habitan en conjunto, un territorio común, cooperan a la satisfacción de sus necesidades sociales fundamentales y funcionan como una unidad social distinta de otras sociedades” (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 21).

En cuanto la sociedad define quienes “son” las personas sociales, la cultura define qué “hacen”. Una relación armónica entre ambos es el objetivo al que deben apuntar las sociedades. Si hay correspondencia entre lo social y lo cultural, es porque “[...] la organización social es tal, que permite la acción de las personas y de los grupos, y, por otra parte, [porque] los esquemas de pensamiento y de comportamiento, los papeles y las instituciones son capaces de responder a la organización social” (Ibídem, p. 26)

Estas definiciones sobre la cultura y la sociedad que presenta ACPO, se encuentran en la base de su propuesta educativa y se constituyen en su proyecto socio-cultural. Para el análisis del mismo, se toman inicialmente documentos institucionales reconocidos por su nivel de importancia y capacidad para presentar de manera compleja a ACPO. El primero titulado “*Principios y medios de acción: consideraciones sociológicas y teológicas*”, el segundo “*Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*”. Entre una publicación y otra hay 15 años de diferencia, la primera es considerada el texto base de ACPO en sus inicios, el segundo es en parte una actualización del primero, pero también, se concibe como un estudio sistémico de la Institución.

Existe una misma línea de argumentación en torno a la idea de cultura en ambos textos, se mantiene una concepción de esta como esquemas de pensamiento y de comportamiento, que le permiten al sujeto actuar en la vida social; sin embargo, el peso colocado en el primer texto sobre la idea de organización social no es tan fuerte en el segundo. Dejando, entonces, un protagonismo a la idea de cultura y de acción cultural.

Para trazar una línea de análisis del proyecto socio-cultural ACPO, se plantea que en esta propuesta se asiste a la búsqueda⁵ de transformación de la naturaleza de la relación social, pasando de una vida en comunidad con los otros y lo otro, sin la necesidad de diferenciación individual constante, hacia una lógica individualista, que exalta y motiva el desarrollo personal. Esta idea hipotética se basa teóricamente en los estudios realizados por Williams (2001) sobre cultura y su desarrollo histórico.

Teniendo en cuenta que para ACPO cultura es un “modo de vivir” constituido por esquemas de comportamiento y de pensamiento compartidos en una unidad social, la construcción de una nueva sensibilidad como la definida en la hipótesis, sería realizada a través de una educación en y para la vida cotidiana, una educación desde la intimidad de la casa campesina, una educación que coloca en el centro de sus preocupaciones el desarrollo humano y el reconocimiento del ser como “ser en el mundo”, distinto del mismo.

Sociedad y cultura

En el libro *“Principios y Medios de Acción: Consideraciones Teológicas y Sociológicas”*, los autores discurren ampliamente sobre la organización social, la vida cultural y la importancia de la existencia de una armonía en la relación entre ambas. Estos tres aspectos son pilares fundamentales para entender su visión sobre la sociedad y la cultura. Sin embargo, en el libro *“Teoría y Práctica de la Acción Cultural Popular”*, Bernal afirma que “la teoría sociológica que sirve como marco de referencia de dicho libro [el primero mencionado], ha sido superada en parte, tanto por la sociología misma, como por ACPO como Institución” (BERNAL, 1975, p. ii). Por ello, la relación entre los textos fuente será no solo de complementariedad, sino de comparación en la transformación y sofisticación del pensamiento prescriptivo institucional.

Houtart & Pérez (1966) dividen el análisis de la vida en sociedad en tres partes: Organización social, vida cultural e integración socio-cultural. “La organización social significa el modo según el cual los elementos de la vida social (personas y grupos) están relacionados; por ejemplo: qué sitio ocupa el campesino en la sociedad, o cuál es la relación entre el municipio y la provincia”

5 Esta búsqueda no es exclusiva de ACPO, hace parte de una transición hacia el desarrollo y la modernización de la vida en el campo colombiano, impulsado por varios frentes, sin embargo, es fundamental entender cómo participó la institución en ella.

(HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 17), la vida cultural se toma como el conjunto de esquemas de pensamiento y de comportamiento, papeles e instituciones. La integración socio-cultural se trata de equilibrar las posibilidades sociales con las acciones culturales. Los autores afirman que “en muchos casos, esta relación no es satisfactoria porque la organización social no corresponde al nivel cultural; por ejemplo: el sistema de tenencia de tierras que no permite a los campesinos capacitados ejercer la agricultura” (Ibídem, p. 17). Para que sea posible la integración social con la vida cultural, los autores colocan en la base a “los valores”.

Los valores sociales resultan del consenso de las personas sociales respecto a la importancia de los hábitos, de las costumbres, de los usos y de su conformación a tales modelos, a la adquisición de tal status, a la participación de tal institución, al desempeño del papel, etc. Los valores sociales son los que unen lo social y lo cultural, porque son la base de aquello que las gentes desean hacer para ‘ser’ o subsidiariamente lo que desean ser para poder ‘hacer’ (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 28)

En este sentido, los valores sociales permiten establecer escalas para determinar qué pensamientos y comportamientos son adecuados frente a una organización social. La transformación de los valores pasa por la definición de lo que es deseable, a través de la presentación de modelos para “ser” y “hacer” en el mundo. Se trata de modificaciones en aspectos cotidianos, de relaciones consigo mismo, con los otros, con el mundo. Se trata de establecer una escala de valores acorde con un sujeto higiénico, sano, cristiano, alfabetizado, productor y consumidor.

Regresemos a don Juan. Su manera de pensar acerca del jabón y las legumbres, por ejemplo, es el resultado del escaso valor que él da a estas cosas. El día que don Juan les reconozca un valor, su pensamiento y después su comportamiento van a cambiar. Podríamos imaginar a una dictadura que, sin hacer cambiar el valor de esos dos objetos en la mente de don Juan, impusiera por ley la utilización del jabón y de las legumbres. El comportamiento de don Juan cambiará, pero no su esquema de pensamiento. Esta es la razón de una verdadera educación, actuar primero sobre los valores. Poco importa un comportamiento mecánico, si el hombre no lo ha adoptado como un valor (Ibídem, p. 28).

El proceso de modificación en la propuesta educativa de ACPO, no pasa por imposición o punición física; sino por la transformación de una mirada evaluadora del mundo, que le atribuye desprecio a comportamientos

y pensamientos tradicionales del modo de vivir campesino, para dotar de valor positivo a nuevos esquemas de pensamiento y comportamiento. Lo que llama la atención es el nivel de “invasión” a aspectos de la vida íntima de los sujetos. Desde qué comen, cuántas veces se bañan, cómo dividen su casa y su tiempo, hasta sus relaciones familiares y sociales. Todos estos aspectos pasan por una revisión constante a la luz de modelos deseables civilizados.

Influir sobre los valores es el punto fundamental de la acción cultural, “porque ellos son la base de toda actitud y de toda actividad. Si don Juan no asigna un valor al mejoramiento de la tierra, a la higiene, a la participación en la vida parroquial, no actuará en este sentido”. (Ibídem, p. 37)

La acción cultural es priorizada por encima del cambio de una estructura social, esto hace parte del discurso de ACPO, en sus diferentes medios de comunicación. Las transformaciones promovidas son a nivel personal, están relacionadas con el esfuerzo individual o comunitario, no para proponer subversiones a gran escala, sino modificaciones a nivel “mental”.

El cambio de mentalidad, la influencia en los valores y la postura frente al concepto de cultura como un “hacer” son constantes tanto en el texto escrito por Houtart & Pérez, como en el de Bernal. Sin embargo, otros conceptos y aspectos sufrieron sofisticaciones con el paso del tiempo. La importancia atribuida a la relación socio-cultural pasó a darle mayor protagonismo a la cultura como tal. Y de una clara preocupación por la vida en sociedad, se da paso a un enfoque en el ser, en su desarrollo y en su forma de habitar y transformar el mundo. Se pasa, entonces, de ver el cambio cultural como un medio para la transformación social, para entenderlo como una forma de mejorar la vida en particular del sujeto.

Esta transformación en la visión de ACPO, puede ser leída desde el cambio de definición que sufrió el concepto de Acción Cultural, desarrollado a continuación.

Acción Cultural

Al revisar el texto de Houtart & Pérez, “Acción Cultural” se refiere al cambio de mentalidad en específico, podría inferirse que la acción cultural es realizada por la institución en la medida en que genera influencia sobre los valores, ofrece conocimientos y técnicas y modifica el modo de vivir y de pensar de los

sujetos, lo que a su vez tiene impactos en la organización social. En esta visión, la relación definida anteriormente entre sociedad y cultura es fundamental. Se afirma, por ejemplo, que, si bien, “en la labor sobre la sociedad no es suficiente organizar una acción de tipo cultural, sería injusto, sin embargo, decir que esa acción no tiene impacto social. Porque, por una parte, crea las exigencias de adaptación social y por la otra, prepara al hombre para recibir estos cambios, capacitándole para ellos”. (HOUTART & PÉREZ, 1966, p. 38).

En el texto de Bernal la “acción cultural”, no es la acción que realiza la institución, sino la acción que realiza el ser humano. Y es cultural en la medida en la que “comunica existencia” (BERNAL, 1975, p. 21). En esta mirada, el ser humano se relaciona con su entorno, con el otro y con lo otro, transformándolo. No es un individuo pasivo. “El hombre debe cultivar el mundo, no solo utilizarlo sin destruirlo, sino hacer que florezca, se perfeccione y dé más fruto. Cultivar el mundo significa hacer cultura. La cultura es por lo tanto la resultante de la acción del hombre sobre el mundo” (Ibídem).

Tanto al revisar el primer texto, como al revisar este, un aspecto sale a la luz: en ninguna de las afirmaciones sobre cultura, esta se presenta asociada a la producción cultural erudita⁶. Eso no significa que los modelos culturales propuestos como deseables o más adecuados no hicieran referencia a formas “más civilizadas” de ser y habitar el mundo; sin embargo, cultura está asociada a la idea de cultivo, de acción sobre el mundo, más que a una idea de conocimiento erudito.

Para entender la acción cultural, Bernal hace una discusión sobre diferentes conceptos y su valor para la propuesta educativa de ACPO. En términos generales, para ‘la comunicación de existencia al mundo’, el ser humano debe reconocerse como diferente a este, entendiéndose como sujeto y al mundo como objeto dotado de utilidad. Aquí hay una primera transformación en la relación con el mundo, con respecto a la experiencia campesina; por lo menos, la que se documenta en los relatos utilizados en el mismo texto; y en esta experiencia, no hay una clara división entre la existencia de las cosas (incluidos los animales) y la existencia de lo humano. El distanciarse del mundo le permite reconocer su utilidad y hacer uso del mismo. En esta premisa, el

6 En algunos programas radiales y en el periódico se habla de producciones culturales eruditas, y la importancia de conocerlas, pero no son ni el centro de la discusión, ni tampoco la definición de lo que es cultura.

hombre es dominador, pero al mismo tiempo pastor del mundo. Por lo cual hay una obligación con el cuidado y con el cultivo.

Dominar al mundo es ubicarse como productor, distribuidor y consumidor, por lo tanto, es fundamental tomar “conciencia de que el hecho económico no es ajeno a la naturaleza del hombre” (Ibídem, p. 35). Si se retoman, nuevamente, los relatos sobre las experiencias campesinas antes de la llegada de ACPO, existe un sujeto que produce y consume, pero que lo hace para su sobrevivencia y la de su familia; la producción y distribución del alimento para otras personas cumplía el papel de proveerse de elementos que no podían producir por sí mismos. El proceso que busca modificar ACPO no es el de hacer tomar conciencia de la naturaleza económica; porque esta hace parte de la vida del campesino; sino de modificar las metas frente a las cuales apunta esta naturaleza económica. Más allá de las críticas positivas o negativas que esto podría tener en términos de inclusión del campesino en las lógicas del desarrollo capitalista a las que apuntaba el país, es importante reconocer la búsqueda de cambios en la forma de producción de la vida cotidiana; otra de las experiencias campesinas que pretendían ser modificadas.

Al tiempo que se diferencia al hombre del mundo, se reconoce la ‘igualdad ontológica’ de él con los otros, se comprende la relación de convivencia y la construcción de comunidad. La cual, además, se presenta como ‘vivencia epistemológica’, pues en ella se aprenden patrones culturales, que determinan formas de leer al mundo y de actuar en él. Es interesante hacer notar que la comunidad campesina y la vivencia epistemológica que le ofrece al sujeto se presentan como limitantes para el desarrollo humano. Por lo cual, es necesario una transformación de la misma. En el texto, se afirma que “la visión cultural es transmitida entre grupos y entre generaciones, que es al mismo tiempo limitante y limitada, pero que puede ser cambiada” (Ibídem), y no solamente durante las etapas tradicionalmente reconocidas como escolares; sino a través de la comprensión de la educación como un proceso que se lleva a lo largo de toda la vida. En esta concepción, es necesario que el sujeto se eduque fuera de la comunidad o a partir de una influencia externa, para que regrese a modificar los patrones culturales tradicionales, vistos como limitantes del desarrollo humano.

En el texto el concepto de limitación es utilizado varias veces, para hablar sobre procesos inherentes a lo humano y como potencia para la realización del desarrollo. Así, por ejemplo, la conciencia del tiempo y el espacio que adquiere el sujeto, le permiten reconocer no solo limitación, sino la necesidad

de comunicar su existencia, en cuanto esta dura, es decir cultivar al mundo. “Si él logra comunicar existencia, encontrará que en la medida que cumple su misión como hombre, su presencia durará, aunque se diluya” (Ibídem, p. 21-22). A su vez y como consecuencia de la necesidad de superar la propia limitación, se “toma conciencia de la vocación de perfeccionamiento y autorrealización” (Ibídem, p. 34).

“La función última síntesis de todos los roles del hombre en el mundo, es hacer cultura” (Ibídem, p. 35), lo cual implica, descubrir al mundo, comprender su utilidad, explotarlo, aplicarle tecnología, dotarlo de valor, transformarlo, producirlo y consumirlo. En resumen, la misión del hombre es la “acción cultural”.

El tomar conciencia de lo anterior, genera un cambio de mentalidad, que en el caso de ACPO, es desarrollado a partir de una educación existencial, que desemboca en su propuesta de Educación Fundamental Integral, en esta toda búsqueda de cambio, debe estar enfocada en la mente del hombre. “Dado que es en el hombre, en la mente del hombre, donde ocurren todos los hechos importantes, el hombre puede ser definido con Heidegger, como ‘el ser ahí’ (DASSEIN)” (Ibídem, p. 33)

La discusión que mantiene Bernal para presentar cultura, tiene como protagonista al individuo, no a la comunidad, además de lo anterior, el individuo para llegar a su desarrollo, necesita dejar atrás las costumbres, la vivencia epistemológica que dicha comunidad le ha ofrecido. Después de hacerlo, a la manera del hombre de la caverna de Platón, deberá regresar para mostrarles la luz a sus demás compañeros.

¿Qué es lo popular en la Acción Cultural Popular?

Una primera aproximación al nombre Acción Cultural Popular genera una serie de preguntas con respecto a propósitos y sentidos puestos en los conceptos de “cultura” y “popular”, sin embargo, para la institución la preocupación por definir conceptos estuvo puesto con mayor énfasis en la idea de “acción cultural”, que en “lo popular”. Percibir este último concepto como algo obvio, que no necesita explicación filosófica como si lo exigió la idea de cultura, parece dar entender una especie de representación de lo popular ampliamente extendida y legitimada a nivel social; en la cual enfocarse en el campo y en el campesino ya daba señal de que su interés era, precisamente, lo popular.

A pesar de lo anterior, hacer esta asociación aparentemente obvia, para abordar el concepto de “lo popular” en ACPO, no solo sería reduccionista, sino que cerraría la posibilidad de un mayor análisis de las lecturas que sobre el campo, el campesino y su cultura se hicieron desde la institución. Lecturas que se convierten a su vez en las bases desde donde se construyó el proyecto educativo, pues estas fundamentan tanto los ideales de formación propuestos, como las representaciones que sustentaban “las necesidades” de un “cambio de mentalidad” en el campesinado colombiano. Aunque la respuesta inicial debe ser buscada en ACPO, el análisis de la misma exige comprender qué tipo de representaciones sobre el campesinado eran comunes a la época en Colombia y cómo se configura esto en un telón de fondo desde donde se legitiman acciones educativas y culturales para la población del campo.

De acuerdo con el profesor Renán Silva, en la República Liberal, que antecede al periodo de gobierno conservador, en donde surgiría ACPO, es el momento en el cual en el país se produce una invención⁷ de la ‘cultura popular’, en esta nueva concepción se asistía a un doble movimiento, en primer lugar se habla de un proceso de difusión de la cultura (en términos de civilización-higiene, técnicas modernas, alfabetización-), y, en un segundo momento, de la recuperación de las producciones culturales, reconocidas como raíces identitarias nacionales, una especie de “quintaesencia del alma nacional⁸”, como lo señala el autor, al estudiar los discursos de los intelectuales de la época. Los momentos se sobreponían; en cuanto se difundía la cultura, también se hacía registro de esas producciones. Para el profesor Silva, esta idea de cultura muy atada a la concepción de Folklore, se convirtió en la versión oficial (estatal y social) de lo que era cultura popular durante el resto del siglo XX.

No puede negar la similitud de una parte de la propuesta de difusión cultural de proyectos como el de la Campaña de Cultura Aldeana de la República Liberal con ACPO, sin embargo, hasta ahora, no es posible afirmar que

7 El profesor Renán Silva habla aquí de invención en términos de Hobsbawm (1983), no para afirmar que no existieran discusiones anteriores al respecto, sino porque aquí hay un comienzo, una forma nueva de entenderla y articularla a las políticas públicas culturales.

8 Formas de adjetivar la cultura popular que datan de siglos anteriores y de escenarios lejanos como los europeos. Esto, de acuerdo con Silva, no es lo novedoso que aparece en la República Liberal, sino las formas de apropiación de esta visión que configuraron nuevos usos y preocupaciones por la cultura popular. Para el autor el rasgo distintivo se encontraba en las formas en que se utilizaba, en los nuevos vínculos entre los gobernantes gobernados, en los nuevos lazos entre las masas y sus dirigentes, que construían una identidad nacional.

había tal concepción romántica sobre la cultura popular en la institución de Sutatenza, donde se evidencie una marcada preocupación por la recuperación de producciones artísticas de las masas populares; la idea de difusión de la cultura, parece estar vinculada, sí con el ideal civilizatorio, en términos de higiene, comportamiento social y alfabetización; con un ideal desarrollista, propia de la segunda mitad del siglo XX, pero lo cultural se aproxima más a la búsqueda de la formación humana, a la ruptura con una visión del tiempo cíclica y tradicionalista, a una propuesta de ‘acción’ para el mejoramiento. Lo cual implicaría no una re-significación de sus raíces culturales, sino una propuesta de “hacer cultura”. Eso no quiere decir que en ACPO no se hicieran recolecciones de producciones artísticas como coplas, cantos, refranes, etc. Todo lo contrario, estas producciones ocupaban como mínimo una página en el periódico *El Campesino* y tenían gran presencia en la correspondencia recibida tanto para el periódico como para la emisora Radio Sutatenza. Pero, su publicación no, necesariamente, era una preocupación central, sino una forma de acercarse al pueblo, de hacer más propio el lenguaje utilizado en sus medios de comunicación, para alcanzar el objetivo principal, su “educación fundamental integral”.

La revalorización del folklore propio de la idea de cultura popular en la República Liberal no implicaba simplemente una búsqueda por conocer y enaltecer las producciones y actividades artísticas populares, había una intención de extender ‘cultura’ a las masas⁹. Estas ideas perduran en proyectos alternativos a los estatales como el caso de ACPO, lo que demuestra que más allá de una política de extensión cultural, como la de la República Liberal, existía una idea, un telón de fondo, que se actualizaba, permanentemente. La importancia de educar al pueblo, de “llevar cultura” o de moverlo a hacerla.

Una de las primeras reflexiones que lo anterior genera es la posibilidad de debatir el imaginario sobre ACPO como una propuesta adámica, muy común en investigaciones sobre ella. ACPO responde, desde su mirada religiosa, a lo que parecía una preocupación que tuvo no sólo impacto a nivel intelectual en la República Liberal, sino que llega a influenciar al país en políticas públicas culturales, que sin lugar a dudas, son antecedentes vitales para comprender las apuestas de la institución de Sutatenza. Así, por ejemplo, la utilización de la radio para llegar a los lugares más apartados de la geografía nacional o la utilización del cine para convocar en plazas públicas de pequeños poblados

9 Como lo afirma Renán Silva, (2002, p. 22).

rurales a sus gentes, e inclusive la utilización de materiales escritos como cartillas y posteriormente bibliotecas ambulantes, ferias del libro, entre otras estrategias que se reconocen en ACPO, no solo no le son exclusivas, sino que puede demostrarse que no surgieron en ella¹⁰. Otra cosa, por supuesto, es el contenido transmitido y el nivel de cobertura conseguido.

Frente a lo cultural, aparentemente, ACPO tiene respuestas más claras que sobre lo popular. La pregunta en la academia por “lo popular” es relativamente reciente, tal como lo sostienen Ginzburg (2006) y Burke (1989), lo que hace, que en términos históricos, sea difícil acceder a ella, pues no hay la vastedad de documentación que sí puede encontrarse con referencia a la historia de la cultura o clase dominante. “*Só através do conceito de ‘cultura primitiva’ é que se chegou de fato a reconhecer que aqueles indivíduos de outrora definidos de forma paternalista como ‘camadas inferiores dos povos civilizados’ possuíam cultura*”. (GINZBURG, 2006, p. 17). Con referencia a la investigación que se ha realizado sobre lo popular en el mundo académico, hay que establecer una distancia con respecto a ACPO. En ella, no se está hablando de un pasado muy distante, pero sí de una postura que al hablar de Cultura Popular no se refería a la cultura que poseía dicha camada, sino a la cultura que, de la mano de la institución, ellos podrían adquirir o producir. Aquí hay una primera diferencia en términos de producción de cultura popular. En ACPO, no hay re-valorización de una identidad cultural anterior y por ello su preocupación no parecía estar del lado del registro de producciones culturales propias del campesino.

Un segundo punto, que distancia las investigaciones sobre cultura popular de lo que podría abordarse en ACPO, es que la definición de esta en lo académico se da, inicialmente, en negativo. De acuerdo con Burke (1989), cultura popular es la cultura no oficial, la que no le pertenece a la elite, por lo cual el autor le apuesta a definirla en clave gramsciana, pensando en dicha cultura como la producida por las “clases subalternas”. Enmarcado esto en una mirada dicotómica, en la cual una cosa es la cultura erudita y otra diferente es la popular. En los textos prescriptivos de ACPO abordados para esta investigación, la idea de cultura erudita, en términos de las producciones más elevadas de la humanidad, no está presente, de manera explícita. Es, por supuesto, una propuesta de modernización cultural y de formación para el

10 Este tipo de actividades fueron comunes en la República Liberal para llegar a los territorios rurales en el país, a través de iniciativas como la Campaña de Cultura Aldeana, entre otras.

desarrollo económico, y en ese sentido en lo educativo sería necesario negar las costumbres anteriores, y apostarles a unos comportamientos más civilizados, pero no hay una promoción de lo considerado como cultura erudita. Para ACPO, no se trataría de una definición de cultura en negativo, sino de la definición de un proceso que encarna formas de ser y hacer en el mundo. Es un proceso en tanto “se hace”, no, necesariamente, existe *per sé*. Es claro que, al ser una propuesta de formación, el “hacerse” posee líneas prescriptivas de direcciones adecuadas, pero no trazadas desde la “cultura erudita”, quizás por eso, más preocupada con saberes técnicos y de vivencia cotidiana.

A pesar de lo anterior, lo popular tanto en las investigaciones en Colombia, como en otras partes del mundo, apuntan a que cuando se hable de ella, se hable de la cultura de las camadas inferiores, de las clases subalternas y en la mayoría de las ocasiones de comunidades campesinas. De acuerdo con Burke, las sociedades campesinas son lugares centrales y muy privilegiados en los estudios sobre cultura popular. Él analiza los puntos específicos (propuestos por autores de la cultura popular como Herder y los Grimm) que atravesaron



Aspecto del interior de una habitación en la vivienda mejorada por los alumnos de la Escuela Radiofónica # 71. Fotografía: Acción Cultural Popular.

las investigaciones sobre el tema: Primitivismo, comunitarismo y purismo. Un primitivismo que cree en una inmutabilidad de la cultura a través de los años; un comunitarismo según el cual “*o papel do indivíduo era menor, e o papel da tradição e o passado da comunidade era maior do que na cultura erudita*”, y un purismo que terminó por definir al pueblo como las personas incultas; aún más, “*para os descobridores, o povo par excellence compunha-se dos camponeses; eles viviam perto da natureza, estavam menos marcados por modos estrangeiros e tinham preservado os costumes primitivos por mais tempo do que quaisquer pessoas*” (2009, p. 60)

Los puntos específicos de la cultura popular explicados por Burke, se basan en representaciones sobre el campo y los campesinos que perduran y hacen parte de las formas en las cuales se continúa investigando sobre el asunto. El escenario rural aparece, simplemente, afectado por dinámicas externas, las cuales explican los diferentes rumbos que pudieron tener las sociedades campesinas, como resultados diversos de influencias de un sistema mayor. “*Normalmente, nós observamos esta sociedade de longe, estando, portanto, atentos aos resultados finais que em regra, escapam ao controle das pessoas e às suas próprias vidas*” (LEVI, 2000, p. 45).

Los puntos señalados por Burke son latentes en las visiones de ACPO sobre el campo, partiendo del *primitivismo*, en el cual las comunidades campesinas se presentan como lugares alejados de los cambios sociales y de las transformaciones culturales, en donde el tiempo prácticamente no ha pasado y se comportan de forma similar a lo que lo hicieron sus antepasados. Pasando por un *comunitarismo*, que en la visión de ACPO debía ser superado en términos de vivencia epistemológica, pues el sujeto debía desarrollarse como individuo, superar las enseñanzas de la comunidad y diferenciarse del mundo, de los otros y lo otro, como punto de partida para aprender a convivir con ellos. Y finalizando con la idea de un *purismo*, que, aunque no romantizado en el caso de ACPO, está presente en la idea de permanencia de costumbres primitivas, que debían ser superadas.

Aunque las formas en las cuales los anteriores autores estudiaron lo popular se alejan de las comprensiones de ACPO frente al mismo concepto, las apuestas de estos permiten establecer contornos sobre la definición del “popular” y su asociación con lo campesino. Abriendo espacios para analizar las representaciones construidas desde ACPO sobre la comunidad campesina que pretendían intervenir.

Raymond Williams (1999), en su libro “El Campo y la Ciudad en la Historia y en la Literatura”, revela como el campo ha sido asociado a formas de vida natural, de paz, de inocencia y virtudes simples. Es interesante notar, como diversos autores, en diferentes épocas vuelven su mirada al campo y lo definen desde la nostalgia, como un lugar romántico, contrario al bullicio y el caos ciudadano. Los autores analizados por Williams, independientemente de su época, relatan los cambios del campo como una muerte de sus mejores virtudes. ¿cómo sería posible esta misma mirada, si son distintas las épocas? Para Williams no se trata de un problema histórico, sino de perspectiva histórica, esas virtudes del campo tenían significados diferentes en cada época. Pero para todos allí había un lugar idílico. Lo que llama la atención, en la primera parte del libro de Williams, es la añoranza de los autores a esa vida campesina, a la simplicidad y tranquilidad que ofrece. Una representación que aparece en otras investigaciones, por ejemplo, en las realizadas sobre cultura popular. Pero este no es el sentido que puede encontrarse, de manera predominante, en ACPO. El campo y el campesino son descritos desde la carencia, la precariedad, el atraso, la ignorancia y desde una idea de estancamiento en el tiempo, como si desde las épocas coloniales el campesino no hubiera modificado sus formas de habitar el mundo, las cuales estaban más cerca de la vida de los animales que de los seres humanos. No significa que la mirada del campo como lugar estático no haya estado presente en otras investigaciones o en otras épocas; todo lo contrario, hace parte de una lectura bastante común; lo que llama la atención, es que lo idílico, también constante en las representaciones sobre el campo, solo es localizable en ACPO cuando la institución, al hablarle al campesino, busca frenar el éxodo rural, crear una especie de “orgullo de ser campesino” y hacerlo responsable del papel que cumple en la sociedad. Sin embargo, es una visión que no niega la urgente necesidad de cambio en el escenario rural. Para que este sea un lugar adecuado, tendría que pasar por un sinnúmero de transformaciones, iniciando con la mente del hombre. A pesar de la crítica constante sobre las características del campo, un asunto sí es resaltado, su cristiandad, su creencia y la sumisión a la Iglesia Católica. Esto se presenta como su fortaleza y como ejemplo para las ciudades, lugares que han sido corrompidos.

Consideraciones finales

En la exposición sobre el proyecto socio-cultural de ACPO, se declaró como idea hipotética el hecho de que con la propuesta institucional se asistiera a una

búsqueda por la transformación de la naturaleza social, pasando de una idea de comunidad, de relación con los otros y con lo otro sin una necesidad de diferenciación individual, a una lógica de desarrollo individual. Esta propuesta es coherente con la época en la cual se desarrolla ACPO y con las ideologías que la sustentan, especialmente las que abogan por el desarrollo económico y por la producción capitalista. Sin embargo, esta discusión se presenta en este texto, tomando como referencia a Williams (2001), para el cual, la verdadera diferenciación entre la cultura de la clase burguesa (que entenderemos aquí como cultura erudita) y la cultura de la clase obrera (que podría asociarse con la idea de cultura popular), no radica ni en el lenguaje, ni en la vivienda, ni en la ropa o en las modalidades de esparcimiento. “La distinción crucial es la que se establece entre ideas alternativas de la naturaleza de la relación social” (p. 266). El estudio de este autor está centrado en Inglaterra y los cambios que el industrialismo y la democracia generaron en la idea de cultura. Se utiliza aquí, no para equiparar el desarrollo de la sociedad colombiana con la inglesa; sus estudios sobre esta distinción, permiten comprender que cuando se piensa en distinción entre una forma de cultura y otra, ACPO apostó por una educación para el individuo y su desarrollo, más que en la potencia de la comunidad propia de las sociedades campesinas.

A pesar de autodenominarse como “Acción Cultural Popular”, lo popular no estaba asociado a la reivindicación de las comunidades del campo, sino a la transformación de ese popular. Una transformación que no implicaba modificar las estructuras sociales y económicas, que históricamente han generado desigualdades profundas entre el campo y la ciudad en Colombia, sino una transformación en la “mentalidad del hombre”, para adecuarse a dicha realidad y hacer “un esfuerzo propio”, por mejorar sus condiciones de vida.

Para el desarrollo de la propuesta, se parte de representar al campo como un lugar atrasado, poco higiénico, ignorante, limitado, pervertido, pero, a su vez y aunque suene contradictorio, inocente y con potencia, por lo tanto, educable. Puede parecer tentador condenar la propuesta, denominarla como inscrita entre dos aparatos ideológicos: la iglesia y la escuela. Sin embargo, no solo sería reduccionista, sino injusto con los grandes logros alcanzados en términos de democratización de la comunicación y la educación en los campos colombianos. La lectura presentada acá, está en el terreno de lo prescriptivo; las apropiaciones de los sujetos, los impactos en su vida cotidiana no han sido lo suficientemente estudiados para identificar hasta qué punto y de qué

manera esta visión de mundo llegó hacerse vida en la realidad campesina. Serán necesarios otras investigaciones que se pregunten por las experiencias de los sujetos.

Referencias

- Acevedo Ruiz, M. (2014). *La alfabetización como base para la transformación campesina: funciones atribuidas a la alfabetización en relación con la transformación del campesino en el proyecto emprendido por Acción Cultural Popular entre 1958 y 1962*. Monografía (Antropología) Facultad de Ciencias Sociales, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Bernal Alarcón, H. (1975). *Teoría y práctica de la Acción Cultural Popular*. Primera y segunda parte. Tomo primero. Documento de trabajo N° 29. Bogotá: ACPO, Departamento de Sociología.
- Bernal Alarcón, H. (2012). Radio Sutatenza: un modelo colombiano de industria cultural y educativa. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 4-41. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/67
- Burke, P. (1989). *Cultura popular na Idade Moderna*. São Paulo: Companhia das Letras. (Original inglés: 1978).
- Carranza, A. (2010). *Acción Cultural Popular: Crónicas de una historia no contada*. Trabajo de grado para optar al título de comunicadora social y periodismo. Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá.
- Cortés, M. (2017). *Legado de Acción Cultural Popular (ACPO): reflexiones en torno al reconocimiento de la educación campesina en Colombia*. Trabajo de grado para optar al título de socióloga. Universidad Nacional de Colombia. Bogotá.
- DANE, (1938). *Censo de población*. Bogotá: Departamento Administrativo Nacional de Estadística.
- Ginzburg, C. (2006). *O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela Inquisição*. Tradução: Maria Betânia Amoroso. São Paulo: Companhia das Letras.
- Gómez Mejía, G. (2012). Sutatenza: retos y sueños de un proyecto radial. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 42-67. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/68

- Houtart, F. Pérez G. (1966) *Acción Cultural Popular. Sus principios y medios de acción: Consideraciones teológicas y sociológicas*. Bogotá: ACPO.
- Hurtado Arias, A. (2016). *Cartas, rádios e impressos: cultura escrita camponesa na Colombia 1953-1974*. Disertación de Maestría (Historia social). Universidad de São Paulo, Brasil.
- Levi, G. (2000). *A Herança imaterial: trajetória de um exorcista no Piemonte do século XVII*. Tradução: Cynthia Marques de Oliveira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Londoño Ardila, S., Mejía Cruz, J. (2014). *El discurso de una ética católica modernizada*. El caso de Acción Cultural Popular 1947-1958. Resultados de investigación. Bogotá: Editorial redipe.
- Lopera López, J. (2016). *Paternidad o procreación responsable: Iglesia católica, Acción cultural popular y control de la natalidad en Colombia (1964-1978)*. Revista Historia y Sociedad, n. 31 p. 235-267. Julio- diciembre.
- Ministerio de Justicia Departamento Jurídico, (1949). *Resolución N° 260 de 1949*, por la cual se concede persona jurídica a una asociación. Bogotá: Colombia.
- Mora, A. (2014). *La historia en reserva de Radio Sutatenza-Colombia*. Ponencia presentada en el XII Congreso Latinoamericano de Investigadores de la Comunicación. Lima-Perú: Facultad de Ciencias y Artes de la comunicación. Pontificia Universidad Católica del Perú
- Musto, S. (1971). Los medios de comunicación social al servicio del Desarrollo Rural. Análisis de eficiencia de “Acción Cultural Popular”. Bogotá: Editorial Andes.
- Osses Rivera, S. L. (2015). Cincuenta años de Radio Comunitaria en Colombia. Análisis socio histórico (1945-1995). Revista Científica General José María Córdova. V. 13, n. 16, pp. 263-283, Julio – diciembre de 2015.
- Pérez Pinzón, L. (2015). Tecnología educativa radiofónica en la frontera colombo-venezolana a mediados del siglo XX. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*. V. 42 n. 1, pp. 145-176.
- Rausch, J. (2012). Promoción de la alfabetización en la frontera de los Llanos: la influencia de Radio Sutatenza y Acción Cultural Popular en el departamento del Meta, 1950 a 1990. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 92-127. Recuperado de https://publicaciones.banrepultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/70

- Rojas, Álvarez, J. (2012). El campesino: “Un semanario al servicio y en defensa de los campesinos de Colombia”. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 128-155. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/112
- Rojas Álvarez, J. (2014). *Campesinos y radios: aspectos sociales de la tecnología en las escuelas radiofónicas de Radio Sutatenza (1950-1970)*. Disertación (Historia)-Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de los Andes, Bogotá.
- Romero Peña, A. (2015). *Dos versiones de la Escuela en la radio de los años setentas*. Disertación (Educación) Facultad de Educación, Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá.
- Sarmiento, L. A; Lima, J. (2007). *Acción Cultural Popular en los Albores: La filosofía del movimiento pedagógico y la Educación Popular en Colombia*. En: *Revista Científica*. São Paulo, v.9, m.2, pp. 409-433, jul/dez.
- Sarmiento, L. (2008). Acción cultural popular: un aporte a la educación de la mujer campesina en Colombia. *Praxis*, [S.l.], v. 4, n. 1, p. 29-61, dic. ISSN 2389-7856. Recuperado de: <<http://revistas.unimagdalena.edu.co/index.php/praxis/article/view/101>>..
- Sarmiento, L. (2009). El concepto de maestro en Acción Cultural Popular. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* [en línea] ISSN 0122-7238, Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=8691238400>.
- Silva Cantilla, N. (2014). La juventud campesina en los programas de Acción Cultural Popular. *Revista Científica Guillermo de Ockham* [en línea] 2014, 12 (Enero-Junio) ISSN 1794-192X. Recuperado de:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105332478006>>
- Silva, R. (2.002). *Las culturas populares en Colombia durante la primera mitad del siglo XX*. Cali: Centro de Investigaciones de la Facultad de Ciencias Sociales y Económicas de la Universidad del Valle y Fundación para Investigación de la Ciencia y la Tecnología del Banco de la República
- Torres Álvarez, T. (2012). Hilaria: una vida al servicio de una causa. *Boletín Cultural y Bibliográfico*, 46(82), 156-164. Recuperado de https://publicaciones.banrepcultural.org/index.php/boletin_cultural/article/view/113
- Torres, C., Corredor, B. (1961) *Las escuelas radiofónicas de Sutatenza-Colombia. Evaluación sociológica de los resultados*. Bogotá: Centro de Investigaciones sociales. Departamento socio-económico.

- Vaca Gutiérrez, H. (2009). *Processos interativos midiáticos da rádio Sutatenza com os camponeses da Colombia (1947-1989)*. Tese (Ciencias de la comunicación)-Programa de Pos-Graduación en Ciencias de la comunicación, Universidad de Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo-Br.
- Williams, R. (1990). *O campo e a cidade na história e na literatura*. Tradução: Paulo Henriques Britto. São Paulo: Companhia das Letras.
- Williams R. (2001) *Cultura y Sociedad 1780-1950. De Coleridge a Orwell*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Yie Garzón, S. Acevedo Ruíz, M. (2016). Nos debemos a la tierra. El Campesino y la creación de una voz para el campo, 1958-1962. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, [S.l.], v. 43, n. 1, p. 165-201, ene. ISSN 2256-5647. Recuperado de: <<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/55068>>.
- Zalamea, L. (1994). *Un quijote visionario*. Bogotá: Jorge Plazas S. Editor.

Sara Evelin Urrea Quintero

Licenciada en Gestión Educativa por la Universidad de San Buenaventura-Medellín, Magíster en Educación por la *Universidade Federal de Mato Grosso* -Cuiabá, Brasil. Estudiante del Doctorado Latinoamericano en Educación: Políticas Públicas y Profesión Docente en la *Universidade Federal de Minas Gerais* - UFMG. Integrante del Centro de Pesquisa en Historia de la Educación – GEPHE / UFMG y miembro del Núcleo de Pesquisa sobre la Educación de los Sentidos y las Sensibilidad-NUPES de la misma Universidad. Ha sido profesora de educación básica primaria rural en Colombia, además de profesora de la Universidad de San Buenaventura-Medellín y la Universidad Católica de Oriente. Enfoca sus trabajos en la línea de Historia de la Educación y Educación Rural Colombiana. saraurrea0718@gmail.com.



FONDO

EDITORIAL

UNIVERSIDAD ANTONIO NARIÑO

Saber es disfrutar, divulgar y ver

Diálogos entre Brasil y Colombia: resultados de investigaciones
en educación se termoni de editar en octubre de 2020

El cuerpo del texto del libro está compuesto en letra tipo
Warnock Pro en 11,5 puntos.

La obra reúne trabajos de investigación que analizan importantes temas de la educación, involucrando experiencias desarrolladas en dos grandes naciones del continente latinoamericano: Brasil y Colombia. Aunque hablando y escribiendo en lenguas distintas, los investigadores que participan de la autoría de los textos analizando realidades específicas de sus países, dialogan entre sí intensamente. Los trabajos son resultantes de tesis académicas acogidas en el Doctorado Latino Americano en Educación (DLA): “Políticas Públicas y Profesión Docente”, instituido en 2010, y que también forman parte del Programa de Posgrado en Educación: “Conocimiento e Inclusión Social” de la Facultad de Educación de la Universidad Federal de Minas Gerais, instaurado en 1971. De acuerdo con las líneas de investigación del programa, los textos de esta obra tratan sobre diferentes abordajes y modos de investigar en educación y están organizados en tres capítulos: “Miradas a la educación desde la decolonialidad”, “Educación incluyente y convivencia escolar: desafíos cotidianos”, “Entre barras y escuelas: escenarios socioculturales para enseñaraprender”. En su totalidad, la obra simboliza, por medio de la circulación de las palabras, en diferentes lenguas, con distintos autores y expresando diversidades temáticas, una conmemoración de los diez años de existencia del Doctorado Latino Americano en Educación. El DLA se consolida como una instancia creada para garantizar estudios que produzcan conocimientos, teniendo la educación en América Latina como eje central de sus investigaciones doctorales; el enfoque de esa obra son las tesis que versaron sobre Colombia o Brasil contrapuesto a Colombia. En las palabras del Profesor Luiz Alberto de Oliveira Gonçalves, de quien es la autoría del prefacio: “Esperamos que cada lector pueda experimentar, en la lectura de cada uno de los artículos reunidos en esta obra, la sensación de estar dialogando con cada autor o autora que se dedicó a escribir estos textos para nuestra reflexión. Siéntase a gusto”.

ISBN 978-958-8687-99-5



9 789588 687995