

REVISTA

AiDu

MÉXICO

00

Número dedicado
al Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza

OTOÑO - INVIERNO / 2021

EDITORIAL

AIDU Internacional

Dr. Miguel Ángel Zabalza Beraza
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Felipe Trillo Alonso
Universidad de Santiago de Compostela

Dr. Carlos Moya Ureta
Instituto Latinoamericano de Altos Estudios Sociales, ILAES Posgrados

Dr. Aurelio Villa Sánchez
Vigo, España

AIDU México

Dra. Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional Ajusco

Dr. Carlos Casillas Vélez
Universidad Nacional Autónoma de México

Dr. Oscar Comas Rodríguez
Universidad Autónoma Metropolitana

Dra. Bertha Angelita Magaña Barragán
Universidad Pedagógica Nacional Ciudad Guzmán

Dr. Antonio Carrillo Avelar
UPN / UNAM / AIDU

Dr. Juan Manuel Sánchez
Universidad Pedagógica Nacional CDMX Sur

Dirección

Alicia Rivera Morales
Universidad Pedagógica Nacional / UNAM

Gladys Añorve Añorve
Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

---

Consejo Editorial

Clemente Lobato
Universidad del País Vasco

Frida Díaz Barriga Arceo
Universidad Nacional Autónoma de México

Isabel Arbesú García
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

José María García Garduño
Universidad Autónoma de la Ciudad de México

Valeska Fortes de Oliveira
Universidad del Distrito Federal Campus Santa María

Manuel Fernández
Universidad de Granada

Pedro Sánchez Escobedo
Universidad Autónoma de Yucatán

Pedro Canto Herrera
Universidad Autónoma de Yucatán

Golnaz Iran-Pur-Zeynalova
Universidad Estatal del Daguestan, Rusia

Francisco A. Enriquez Torres
Universidad La Salle

Eduardo Gómez
Universidad La Salle

Irma Patricia Flores Allier
Universidad Pedagógica Nacional

Comité Editorial

Martín de los Heros
Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales

Lorena Izquierdo Dorantes
Universidad Pedagógica Nacional

Alma Rosa Hernández Mondragón
Universidad La Salle

Monica Lozano Medina
Universidad Pedagógica Nacional

Margarita Mata Acosta
Universidad Nacional Autónoma de México

Luis García Galeano
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Edición en jefe

Gladys Añorve Añorve
Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación

Milena Zamora
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Diseño editorial, formación y fotografía

Rodrigo Manuel Ortiz Fernández
Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Xochimilco

Publicación Número: 00
Diciembre 2021

Revista AIDU México, año 1, No. 0, Otoño - Invierno 2021, es una publicación semestral, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, Tel: 55.5630.9700 ext 1779, www.aidumexico.com, aidumexico06@gmail.com. Dirección General: Alicia Rivera Morales. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 00-0000-000000000-000, ISNN: 00-0000, ambos otorgados por el Instituto Nacional del Derecho de Autor. Responsable de la última actualización de este Número, AIDU Mexico, Diseño editorial, formación y fotografía, Rodrigo Manuel Ortiz Fernández, Carretera al Ajusco No. 24, Col. Héroes de Padierna, Del. Tlalpan, 14200, México, CDMX, fecha de última modificación, 1 de diciembre de 2021

PRÓLOGO

"La vida, sin nombre, sin memoria, estaba sola. Tenía manos, pero no tenía a quién tocar. Tenía boca, pero no tenía con quién hablar. La vida era una, y siendo una era ninguna.

Entonces el deseo disparó su arco. Y la flecha del deseo partió la vida al medio, y la vida fue dos.
Los dos se encontraron y se rieron. Les daba risa verse, y tocarse también."

Eduardo Galeano

Publicación Número: 00
Diciembre 2021

PRÓLOGO

La importancia de una revista para la educación que sin importar niveles de habilitación permite exponer trabajos que van desde los grupos étnicos desprotegidos y poco atendidos; la violencia de género; el papel de la mujer en las instituciones educativas; los procesos de diseño en educación; la formación de docentes indígenas; la importancia de la educación sexual; la participación de los padres de familia como experiencia de educación intercultural; la evaluación educativa y la libertad de expresión; radica en presentar un proceso educativo transversal que se asocia a la necesidad latinoamericana de reconocer un espacio educativo como signo de la igualdad de oportunidades para entender, procesar y actuar con base en el conocimiento.

Las universidades son comunidades de debate y descubrimiento, pero no existen en forma aislada; personifican todas las tensiones y defensas de nuestra gran sociedad. También están comprometidas con la equidad, la razón y el civismo; receptivas a las controversias, a los diferentes puntos de vista, a las explicaciones en oposición y a las soluciones alternativas, persuadidas de que, al final, el entendimiento emerge del diálogo en comunidad *(Rhodes, 2009: 19)*.

Este número nos habla del presente, en tanto que, Humberto Eco en su novela *"Número cero"* nos habla de la noticia del mañana. El intento de esta revista es revisar y exponer presentes para construir la noticia del futuro. Es decir, salir de la hondanada educativa por los bajos presupuestos otorgados a la educación, salir de la hondanada para favorecer la innovación y salir de la hondanada a través de la exposición critica de fenómenos educativos llenos de olvido, invisibilidad y ausencias son el desafío que pretende atender esta revista.

La revista concentra siete artículos diversos, el primero hace referencia a los cursos de Arquitectura y Urbanismo y los expone a través de narraciones, imágenes y textos, con énfasis en los teórico de lo simbólico y lo imaginario, que permiten observar la naturaleza, la capacidad de imaginar y superar la condición humana para inventar cosas nuevas.

El segundo artículo muestra la formación de los docentes y las en relaciones étnico-racionales como un impulsor de los cambios pedagógicos para la inclusión de estudiantes afroamericanos en la escuela, al permitir la capacitación de docentes para abordar los problemas en estas relaciones étnico-raciales.

El tercer artículo se centra en las disputas y controversias para realizar prácticas educativas centradas en el género y la diversidad sexual en la escuela como una alternativa que minimizaría los procesos de exclusión basados en el género y la sexualidad en el contexto escolar.

El cuarto artículo reconstruye la experiencia educativa con padres y madres de familia en la región de la sierra norte del estado de Oaxaca, trata las maneras en que se conceptualiza y establecen la participación de estos actores en distintos escenarios que trascienden el contexto escolar y que configuran otras maneras de pensar lo educativo.

El quinto artículo aborda el agotamiento femenino en la universidad y su impacto en la salud mental y emocional, a veces positivo y otras negativo, al que se enfrenan profesionales de la universidad como efecto de los constantes aumentos en los requisitos burocráticos y de productividad.

El sexto artículo es una reseña sobre el libro *"Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México",* donde se enuncian los principales argumentos de los autores, por ejemplo: que la evaluación, es un proceso con dimensiones, asociados a un contexto y que además es circunstancial, porque responde a necesidades definidas; requiere de un engranaje humano; y es también ético, con base en los principios que la regulan. Así, la evaluación que no considera el contexto de la institución que evalúa, que no es clara en sus objetivos, es una acreditación administrativa que no tiene eco en la calidad educativa.

Finalmente, **el séptimo** artículo analiza el tema de la libertad de expresión y la participación desde la perspectiva de los procesos psicológicos de los sujetos con base en la teoría histórico-cultural de **Lev Vigotsky.**

Oscar J. Comas Rodríguez



HOMENAJE

Al Profesor Doctor Miguel Angel Zabalza Beraza.

Presidente Internacional de AIDU

Camino al cielo

El Comité Editorial de la Revista AIDU-México dedica el número inicial 00 de Otoño / Invierno del 2020, para rendir homenaje académico a quien ha sido ya por 20 años el presidente - fundador de la Asociación Iberoamericana de Didáctica Universitaria (AIDU) el Prof. Dr. D. MIGUEL ANGEL ZABALZA BERAZA. El profesor Zabalza ha sido Catedrático en Didáctica y Organización Escolar, en la Facultad de Ciencias de la Educación en la Universidad de Santiago de Compostela, recientemente emérito. Asimismo, ha sido presidente y codirigido los 10 últimos Congresos Internacionales de la Asociación (CIDU) realizados en Universidades de países diferentes tanto en la Península Ibérica como de América Latina.

Nuestro sencillo homenaje coincide con la edición reciente de un libro en el que destacados académicos(as) e investigadoras(es) dedican trabajos relevantes sobre la Educación Superior y sobre la obra del profesor Zabalza. Este libro ha sido coordinado por el Dr. Felipe Trillo, "REPENSANDO LA EDUCACIÓN SUPERIOR. Miradas expertas para promover el debate. Edición homenaje al profesor Miguel Ángel Zabalza Beraza, aparecido en Ediciones Narcea, 2020". Esta publicación homenaje se ocupa, desde sus múltiples autoras(es) de visitar distintas dimensiones o facetas de lo que consideramos ha sido ha sido el proyecto de conocimiento y el proyecto de vida del profesor Zabalza: el estudio, la investigación, la intervención y la formación del docente universitario, la docencia universitaria y la práctica docente universitaria.

Miguel Ángel Zabalza Beraza, nace en Pamplona en 1949. Casado con Elvira Cerdeiriña Vásquez una gran compañera, tienen dos hijos y cinco nietos. En su juventud, estudia Psicología en la Universidad Complutense de Madrid, donde luego obtiene su doctorado en Psicología y Pedagogía. Desde 1979 ejerce como profesor y luego como Catedrático de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Santiago de Compostela (USC), después de haber sido profesor de la Universidad Complutense, la UNED y la Universidad de Comillas. En la USC ha sido Decano de la Facultad de Ciencias de la Educación, Director del Instituto de la Ciencias de la Educación y Director del Departamento de Didáctica y Organización Escolar. Ha generado una enorme y significativa obra especializada que reúne, al día de hoy, 16 libros de su autoría y 15 más en colaboración, a lo que se debe agregar 13 libros más como Editor o Coordinador de edición; 146 capítulos de libros, 75 artículos, 24 Tesis doctorales dirigidas, 23 proyectos de investigación financiados, entre muchas otras reseñas. El profesor Zabalza dirige desde hace muchos años la Colección Editorial más relevante dedicada a los estudios universitarios con la Editorial Narcea, solo comparable en Europa con la Colección que dirige Jean Marie De Ketele en lengua francesa con la editorial De Boeck Université; no sé dimensionar por el momento la extensión de la Colección, que reúne textos de especialistas de todo el mundo. Pero, no sólo las aves migran de hemisferio a hemisferio con la estacionalidad; o no sólo se movilizan hacia el norte, -empujados por el viento del hambre, las expoliaciones y abusos- las pateras que llevan a miles y miles de gentes del Sur, rechazadas o llevadas a la muerte; también, mientras tanto, el profesor Zabalza se dedica a mover miles de ideas y pensamientos en todas las direcciones (a veces con un poco de ayuda por supuesto) sea siguiendo las manecillas del reloj o yendo al revés. Incansable, infatigable y todavía siempre lúcido, siempre dispuesto. Ante tanta virtud, digamos cuál es su defecto, uno que en este oficio muchos tenemos: no sabe decir NO.

Lo primero que uno aprende sobre Santiago de Compostela es que se trata de una ciudad de caminantes. Se podría decir de peregrinos para ser más exactos. Pero lo de caminante viene enseguida por la famosa ruta "el Camino de Santiago"; siglos de peregrinación para una oportunidad de ir al cielo. Eso me aprendió Miguel Ángel Zabalza ante la imponente Catedral de Santiago durante mi primera visita que le hiciera en 1999 a su Universidad de Santiago de Compostela. Nos conocimos en los Congresos de la Asociación Internacional de Pedagogía Universitaria (AIPU) Fue en él de 1998 cuando nos presentó el profesor Jean Marie De Ketele, quien había sido mi Director de Tesis de doctorado en Psicopedagogía en la Universidad católica de Lovaina-la-Nueva, Bélgica, en 1993. Para entonces yo oficiaba en la AIPU como responsable para América Latina del Bureau Internacional desde 1995, función que seguí cumpliendo hasta el 2002. Miguel me contó una idea, y que yo compartí de inmediato: era pensar en una asociación que reuniera a los y las investigadoras de las Universidades españolas, portuguesas y latinoamericanas, con el fin de rescatar el uso de nuestros idiomas como un facilitador no sólo de la comunicación también de la colaboración y la inter formación. Pero, además, sin fines de lucro, autogestionada y autofinanciada. Principios de gestión y de ética profesional que se han mantenido inalterables a lo largo de nuestra historia. En la AIPU se usaba frecuentemente el francés y el inglés y eso era una barrera a la participación de cientos de universidades y que, precisamente, eran nuestras Universidades.

En el año 1999 se realizó en la Sede de la USC en Santiago de Compostela lo que se llamó inicialmente el I Simposio de Docencia Universitaria. Tuvo un efecto positivo. En el año 2002 se organizó en Chile, en el seno de la Universidad de Los Lagos, el Segundo Congreso. Ya se llamó Congreso. La Universidad estaba en la ciudad de Osorno, sobre el paralelo 41 del hemisferio Sur, a más de 900 kms. de la capital Santiago de Chile. Lejos de todo. Hermoso, pero lejos. Costaba llegar, mucho más a quienes podían venir de España o Portugal. Tuvimos 180 universidades presentes. La idea de Miguel Ángel y el esfuerzo colaborativo tuvo su pequeño crisol. Además, estábamos siendo consecuentes con la idea que cada congreso se hiciera en un continente distinto, o a cada orilla del charco, como les gusta decir en Galicia. El año 2004 volvió a la península; en la Universidad de Deusto se organizó el Tercer CIDU. El año 2006 se llevó a cabo el Cuarto Congreso en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en CDMX, sede actual de la AIDU México. Y así, de ese modo, cada dos años veredas distintas. Hasta el de este año, el XI CIDU, que se realizará en la Universidad de La Laguna, Canarias. Los Congresos entonces tenían y tienen ese ADN de nacimiento, un poco caminantes, un poco peregrinos. Como Miguel Ángel, itinerantes. A ver si de este modo se nos concede una oportunidad de ir al cielo.

Profa. Dra. Alicia Rivera Morales

Presidenta AIDU México
UPN Ajusco

alirimo@hotmail.com

Prof. Dr. Carlos Moya Ureta

Vicepresidente cofundador de AIDU
ILAES posgrados, Chile.

cmoyau@hotmail.com

Contenido

4 **Prólogo**

6 **Contenido**

8 **A formação de professores no Estado do Pará: o grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI**
–
La formación de profesores en el Estado do pará: grupo de estudios afro-brasileños e indígenas - GEABI

Vilma Aparecida de Pinho, Brasil.
Léia Gonçalves de Freitas, Brasil.

32 **Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de Convivencia Escolar**
–
Study of the rationalities that intervene in the processes of School Coexistence.

Daniel Serey Araneda, Chile.

54 **Desafios para a formação docente em diversidade sexual e de gênero na Amazônia: algumas cenas**
–
Desafíos para la formación docente en diversidad sexual y de género en la Amazonía: algunos escenarios

Adan Renê Pereira da Silva, Brasil.
Suely A. do N. Mascarenhas, Brasil.

78 **La construcción de un proyecto desde la formación inicial de docentes. Espacios de encuentro, una alternativa didáctica en la Educación Socioemocional**
–
María de Lourdes Gómez Alarcón, México.
Yotli Rodríguez Manzanero, México.
María Guadalupe Ugalde Mancera, México.

96 **El trabajo en comunidad con las madres y los padres de familia como una experiencia de educación intercultural**
–
Elyca Janet Rivera Lorenzo, México.

114 **Reseña del libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México**
–
Abigail Gualito Atanasio

121 **Educación, pensamiento y libertad de expresión. Una reflexión desde la Psicología Educativa**
–
Víctor Jair Ortega Ángeles, México.

146 **Exaustão feminina na universidade – desafio para prevenção e controle de Burnout**
–
Agotamiento femenino en la universidad- retos para prevención y control del Burnout.

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Brasil.
Alicia Rivera Morales, México.
Gloria Fariñas León, México.

164 **Da palavra envolvimento ao desvelamento da água: narrativas, processo de projeto e arquitetura**
–
Valeska Maria Fortes de Oliveira, Brasil.
Josicler Orbem Alberton, Brasil.
Letícia de Fátima Durlo Coutinho, Brasil.

196 **Referencias**

1

A formação de professores no Estado do Pará: o grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas GEABI

La formación de profesores en el Estado do Pará: grupo de estudios afro-brasileños e indígenas – GEABI

Vilma Aparecida de Pinho, Brasil.
Léia Gonçalves de Freitas, Brasil.

A formação de professores no Estado do Pará: o grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas - GEABI

La formación de profesores en el Estado do Pará: grupo de estudios afro-brasileños e indígenas – GEABI

Resumo

Este trabalho objetiva apresentar e analisar as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para a formação de professores em relações étnico-raciais na Transxingu (Altamira) e Baixo Tocantins (Cametá) – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, buscando identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como as repercussões dessa formação nas práticas pedagógica dos professores. A metodologia utilizada foi a pesquisa documental com abordagem qualitativa. As fontes consultadas foram o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia; do curso de Especialização em Educação Diversidade e Sociedade e do curso de Mestrado em Educação e Cultura – PPGEDUC; o projeto PROINT/ GEABI; folder dos eventos realizados, plano de trabalho e relatório das formações. Em relação aos resultados, concluímos que o GEABI, ao longo dos anos, foi impulsionador de mudanças pedagógicas para a inclusão de alunos/as negros/as na escola, ao possibilitar a formação de professores para o trato das questões em relações étnico-raciais. Neste sentido, afirmamos que os efeitos dessas ações impactaram sobremaneira, as políticas de formação em nível inicial e contínua de professores, contribuindo para mudanças do cenário Transxingu (Altamira) e Baixo Tocantins (Cametá), que tem sido marcado por conflitos, no que se refere à formação docente. Conflitos esses divididos em dois movimentos: (a) que atribui ao espaço formativo, a função de preparar futuros professores nas competências entendidas como centrais em um mundo globalizado; (b) e aqueles que compreendem tal espaço como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural.

Resumen

El objetivo de este trabajo es presentar y analizar las contribuciones del Grupo de estudios afro-brasileños e indígenas - GEABI, para la formación de docentes en relaciones étnico-raciales en Transxingu (Altamira) y Tocantins inferiores (Cametá) - AP, de la Ley N ° 10.639. / 2003, buscando identificar los enfoques teóricos y metodológicos adoptados, así como las repercusiones de esta formación en la práctica pedagógica del profesorado. La metodología utilizada fue la investigación documental con enfoque cualitativo. Las fuentes consultadas fueron el Proyecto Pedagógico del curso de Pedagogía, el Curso de Especialización en Educación en Diversidad y Sociedad y el Curso de Maestría en Educación y Cultura - PPGEDUC; el proyecto PROINT / GEABI; carpeta de eventos, plan de trabajo e informe de capacitación. Con respecto a los resultados, concluimos que a lo largo de los años, GEABI ha sido una fuerza impulsora para los cambios pedagógicos y la inclusión de estudiantes negros en la escuela, lo que ha permitido capacitar a los docentes para tratar temas de relaciones étnicas y raciales. En este sentido, afirmamos que los efectos de estas acciones han tenido un gran impacto en las políticas de formación docente inicial y continua, contribuyendo a los cambios en el escenario Transxingu (Altamira) y Tocantins (Cametá), que ha estado marcado por conflictos, en los que se refiere a la formación del profesorado. Estos conflictos se dividen en dos movimientos: (a) que atribuye al espacio formativo, la función de preparar a los futuros docentes en las competencias entendidas como centrales en un mundo globalizado; (b) y aquellos que entienden este espacio como un campo discursivo con potencial para la acción en la construcción de identidades críticas de enseñanza, comprometidos con la apreciación de la pluralidad cultural.

Palavras-chave: GEABI, étnico-raciais, formação de professores
Palabras clave: GEABI, étnico-racial. formación de profesores



Introdução

Este trabalho objetiva apresentar e analisar as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI, para formação de professores em Relações étnico-raciais na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá) – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, buscando identificar as abordagens teóricas e metodológicas adotadas, bem como as repercussões dessa formação na prática pedagógica dos professores. Neste sentido, procuramos discutir as formações ofertadas na Transxingu (Altamira) e baixo Tocantins (Cametá)– PA pelo GEABI, seus objetivos, abordagens teóricas e metodológicas e quais os efeitos dessa formação na prática pedagógica dos professores. A metodologia utilizada foi o levantamento documental, com abordagem qualitativa, isto porque concordamos com Lüdke e André (2012, p. 39), ao afirmar que uma das vantagens da pesquisa documental é que "os documentos podem ser consultados várias vezes e inclusive servir de base a diferentes estudos, o que dá mais estabilidade aos resultados obtidos".

Em relação às fontes consultadas, analisamos os seguintes documentos: Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia; do curso de Especialização em Educação, Diversidade e Conhecimento - GEABI/UFPA e do curso de Mestrado em Educação e Cultura - PPGEDUC; o projeto PROINT/GEABI, folder dos eventos, plano de trabalho do grupo e o relatório das formações. O recorte temporal é entre os anos de 2010 a 2019.

Cabe ressaltar que, antes desse levantamento, foi efetivada uma Pesquisa bibliográfica para compreendermos a base conceitual dos documentos normativos, que são: (a) a Lei nº 10.639/2003; (b) as DCNERER (2004); (c) e, o PNI das DCNERER (2009). Esta pesquisa possibilitou o confronto teórico-prático das Ações Afirmativas da formação de professores realizada, ao mesmo tempo em que foi determinante para o conhecimento teórico do problema por nós pesquisado.

Contribuições sociopolíticas do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI para a formação de professores em Relações étnico-raciais

O GEABI é um grupo de pesquisa, ensino e extensão[1] da Universidade Federal do Pará, registrado no diretório de pesquisa do CNPq, com um perfil multidisciplinar (Pedagogia, Antropologia, Direito, Sociologia, Economia, Arqueologia, Biologia, Letras). Foi criado em 2010, com o objetivo de pesquisar as dinâmicas culturais, o cotidiano e a história dos Afro-Brasileiros e Indígenas na região amazônica paraense; a educação e formação, como processos de reconhecimento e o acesso aos bens culturais das sociedades que compõem a diversidade brasileira; questões sobre a educação da população negra e educação indígena e currículo; e políticas públicas de formação docente para a diversidade étnico-racial (GEABI, 2010). O grupo conta atualmente, com cinco integrantes entre professores e alunos de graduação.

[1] "O conceito de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como referência para a organização do trabalho pedagógico, embora de difícil concretização em face das condições políticas e estruturais da educação superior, tornou se premissa para pensar e propor alternativas para esse nível de ensino, incorporando se à história da universidade brasileira como contraponto aos modelos baseados na lógica do mercado. A expressão 'indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão' consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (MAZZILLI, 2011, p. 215)".

Dentre os projetos do GEABI desenvolvidos na área da formação continuada de professores, em Educação para as Relações étnico-raciais, estão, em 2010 e 2011: Projeto integrado "Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de pedagogia", durante os anos de 2010 e 2011, com o propósito de "fomentar a criação de experiências inovadoras na formação inicial em Pedagogia juntando esforços para o cumprimento da Lei nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 para a superação de práticas de racismo e de discriminação" (PROJETO INTEGRADO PROINT - GEABI, 2010, p. 06).

O GEABI ofertou oito cursos de curta duração – com carga horária de 20 horas em cada curso realizado, durante os anos 2010/2011, com temas: (a) Arte e Educação; (b) Brinquedoteca; (c) Literatura infanto-juvenil e diversidade em relações étnico-raciais; (d) Mostra de filme: Cinema e Infância; (e) Inclusão digital para pessoas com deficiências e Tecnologia Assistiva (TA); (f) Expressão musical e linguagem; (g) Cultura corporal; (h) e, Educação em direitos humanos, legislação da educação e diversidade cultural. Frequentaram os cursos, 250 professores de Educação Infantil da rede municipal de ensino e os seis bolsistas do projeto.

Dentre os oito cursos oferecidos, destacamos: (a) Literatura infanto-juvenil e livro didático: uma análise do racismo no plano simbólico. Objetivo: propõe realizar uma análise do racismo no plano simbólico a partir de discussões de conceitos e origens do racismo, branqueamento, poder simbólico, ideologia e construção de identidade; (b) Cultura corporal e arte, com intuito de pensar a prática pedagógica a partir do movimento como instrumento lúdico no processo de alfabetização, buscando a valorização da criança branca, negra e indígena; e (c) Formação de professores brinquedistas no Hospital Regional da Transamazônica: educação e diversidade cultural, com o objetivo de orientar a formação docente quanto ao acompanhamento e planejamento das atividades em ambiente hospitalar numa perspectiva multicultural.

Em novembro de 2012, aconteceu o Seminário "História e cultura afro-brasileira e indígena: políticas educacionais, currículo e identidade". A programação contou com cinco palestras, oficinas, apresentações culturais e rodas de conversas. Os temas das palestras foram: (a) Políticas educacionais para a população negra e indígena; (b) Religião de matriz africana: cultura e identidade no contexto escolar; (c) Direitos humanos e indígenas: perspectivas para construção da doutrina da proteção plural; (d) Os desafios atuais da educação brasileira: das relações étnico-raciais a educação do campo; e (e) Populações negras e indígenas: diretrizes nacionais de educação.

O seminário teve o intuito de promover o debate sobre as políticas de ações afirmativas para a inserção de jovens negros e indígenas no ensino superior, em face das conquistas na UFPA. O público alvo foi de professores e estudantes de educação básica, da graduação e pós-graduação do município de Altamira – PA e demais municípios da região Transamazônica e Xingu. No evento também houve lançamento do livro "Relações étnico-raciais, educação e produção do conhecimento: 10 anos do GT-21 ANPEd" organizado pelas professoras doutoras Nilma Lino Gomes, Silvani dos Santos Valentim e Vilma Aparecida de Pinho.

Em 2013, foi ofertada a Especialização lato sensu em "Educação, Diversidade e Sociedade", na modalidade regular/ presencial, com os seguintes objetivos:

"viabilizar a formação para a implementação das diretrizes curriculares nacionais que se referem aos conhecimentos sobre a cultura e história afro-brasileiras e indígenas em todos os níveis de ensino"

GEABI, 2013, p. 03.



"a prática de política de ação afirmativa para os autodeclarados negros, indígenas e para professores das redes municipais e estaduais de educação básica; e integrantes de Movimento Social"

GEABI, 2013, p. 04

O curso foi aberto à comunidade local, mas prevendo "a prática de política de ação afirmativa para os autodeclarados negros, indígenas e para professores das redes municipais e estaduais de educação básica; e integrantes de Movimento Social" (GEABI, 2013, p. 04). A organização curricular do curso de especialização lato sensu "Educação, Diversidade e Sociedade" se distribui em três eixos. O primeiro é intitulado de "Educação e diversidade", compondo disciplinas com carga horária de 30 horas, sendo 25 horas teóricas e 05 práticas. São elas: (a) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa I; (b) Direitos humanos, diversidade cultural e educação; (c) Diversidade, desigualdade e educação da população negra; e (d) Etnografia da comunicação.

O segundo eixo é "Memória, patrimônio e identidade". As disciplinas são: (a) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa II, com carga horária de 35 horas teóricas e cinco práticas; (b) Patrimônios e diversidade; (c) Educação, cultura e sociobiodiversidade; e (d) Identidade étnica e diversidade cultural. Com exceção da primeira disciplina deste eixo, todas têm carga horária de 25 horas teóricas e 05 práticas.

O terceiro eixo é denominado de "Políticas públicas, direitos territoriais e meio ambiente", que é composto das seguintes disciplinas: (a) Condições socioeconômicas das populações brasileiras: diferença e desigualdade em questão; (b) Terra, território e populações no Brasil; (c) Movimentos sociais, diversidade e educação, todas com 30 horas, sendo 25 horas teóricas e 05 práticas; (d) Técnicas e abordagens teóricas e metodológicas de pesquisa III, com 35 horas teóricas e 05 práticas. A disciplina final é orientação para o Trabalho de Conclusão de Curso, que consiste em 60 horas. Todas as disciplinas totalizam 470 horas (395 teóricas e 75 práticas).

Com relação às competências e habilitações, o Projeto Pedagógico deste curso destaca: (a) compreensão ampla e consistente dos aportes teórico-conceituais que fundamentam as discussões no campo da educação, diversidade e sociedade; (b) capacidade de estabelecer diálogos interdisciplinares entre diferentes áreas de conhecimento (Sociologia, Antropologia, Pedagogia, Letras, Direito, Agronomia e Biologia) em suas confluências com os campos da educação e da diversidade, de modo a enriquecer a compreensão crítica dos fenômenos sociais e educativos; (c) compreensão dos processos de constituição das identidades e diferenças culturais na Amazônia, como possibilidade de elaborar e propor políticas públicas e educacionais que levem em consideração as especificidades socioculturais da região (GEABI, 2013).

Em 2014, aconteceram formações para os professores da rede municipal de ensino nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental Anísio Uchoa. O objetivo do curso "História e Cultura Afro-brasileira" foi discutir, analisar e implementar a Lei nº 10.639/2003 no cotidiano escolar. O total de participantes foi aproximadamente de 16 professores. Os encontros eram realizados em âmbito escolar, evitando assim, que os professores se deslocassem do seu local de trabalho. O curso teve duração de 40 horas e teve início no mês de maio e término em dezembro de 2014. Ao final os participantes receberam certificados.

Ainda em 2014, foram desenvolvidas pesquisas por meio do projeto "Fatores de proteção e risco no contexto da grande obra da Usina Hidrelétrica (UHE) de Belo Monte: analisa os impactos socioambientais e culturais na formação de criança e adolescente de famílias remanejadas", com o intuito de analisar, sobretudo, os fatores de proteção e risco da criança e do adolescente impactados pela construção da UHE de Belo Monte, uma vez que as famílias foram atingidas, dependendo da região, pelo represamento ou pela seca, modificando seus modos de vida e de certa forma, impactando nos acessos às instituições de garantia de direitos, principalmente a escola. Tais pesquisas tiveram como objeto as condições potencializadoras e/ou fragilizadoras do desenvolvimento humano (GEABI, 2014).

No ano de 2015, o curso "História e Cultura Afro-brasileira" aconteceu na Escola Municipal Doutor Octacílio Lino, visando a implantação da Lei nº 10.639/2003, na perspectiva de verificar seus efeitos na prática pedagógica dos professores. Participaram do curso 20 professores. Além de discussões teóricas, foram promovidas oficinas da boneca abayomi, que tem origem iorubá e costuma ser uma boneca negra, significando aquele que traz felicidade ou alegria. No curso ainda foram trabalhados literatura infanto-juvenil e estereótipos e livros didáticos. Com duração de 40 horas, iniciou em junho de 2015 e terminou em novembro de 2015 (GEABI, 2015).

Em 2016, foi desenvolvida monitoria com os alunos do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Pará, no projeto intitulado "Cultura, Sociedade e Relações Étnico-Raciais do Curso de Pedagogia", coordenado pela professora Doutora Vilma Aparecida de Pinho. O objetivo geral era desenvolver conhecimentos com fundamentos teórico-metodológicos da cultura e da diversidade com os discentes do curso de Pedagogia do Campus de Altamira, nas disciplinas: Educação, História e Cultura Brasileira e Africana; Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Educação Infantil; e Educação: inclusão e exclusão social, como demonstrado no quadro 1:

DISCIPLINA	OBJETIVO
Educação, História e Cultura Brasileira e Africana	Formar profissionais da educação aptos a atuar em contextos sociais e educacionais com reconhecimento da diversidade étnico-raciais brasileiras, bem como preparado para estranhar e debater situações de preconceito e discriminação racial.
FTM da Educação Infantil	Possibilitar a apropriação dos fundamentos teóricos metodológicos da educação infantil, a partir da compreensão da construção histórica do conceito de infância e das instituições e políticas de atendimento a criança; das teorias do desenvolvimento e das práticas e propostas pedagógicas das instituições de educação infantil, bem como das formas de organização e desenvolvimento do trabalho pedagógico com crianças em creches e pré-escolas;
Educação: Inclusão e Exclusão Social	Considera-se os processos de inclusão e exclusão na educação escolar. Aspectos legais e históricos de políticas educacionais inclusivas. Análises e reflexões dos aspectos teóricos e metodológicos sobre as necessidades educacionais: educação e diversidade; deficiência e cidadania; a inserção do PNEE;

Quadro 1- descrição das disciplinas e objetivos contemplados no projeto

O total de turmas atendidas pelo projeto foram quatro, sendo elas: Pedagogia 2014: noturno: 25 alunos; Pedagogia 2014: 35 alunos; Pedagogia 2014: matutino: 25 alunos; Pedagogia 2014 noturno: 25 alunos.
A partir de 2016 começou a ser ofertada a formação em nível de pós-graduação stritu senso, curso de Mestrado acadêmico em Educação e Cultura, fazendo a formação de professores com ênfase em pesquisa a respeito da educação da população negra. No processo de ensino/aprendizagem se valorizou bastante a estrutura racial brasileira, o racialismo e o racismo e a dinâmica cultural, social e políticas das relações raciais no Brasil, assim como as culturas afro-brasileiras diaspóricas com identidades e raizes culturais de resistência negra em comunidades negras e quilombolas do Baixo Tocantins. A ementa da disciplina versa sobre

"A construção sócio-histórica do racismo. Raça e racialismo. Aspectos específicos da construção do racismo no Brasil. O ideal de branqueamento. A projeção do racismo nos setores sociais brasileiros. O ser negro, a educação e a diversidade étnico-racial"

GEABI, 2010, p. 5.

Os eventos se constituem importantes espaços de formação do GEABI e dentre eles destacamos os Seminários, os quais tiveram sua quarta edição realizada em 2018, com o tema "Afirmação de negros (as) e indígenas na educação". Nessa edição do seminário, o foco do debate recaiu sobre o problema do racismo institucional na educação e em outros setores da sociedade, a (in) exclusão de alunos (as) negros (as) e indígenas do ensino superior e a educação escolar de qualidade como um direito. Para o debate acadêmico, o evento reuniu um grupo de professores/pesquisadores do campus que, de alguma maneira, tem suas pesquisas em algum âmbito dessa problemática. Ainda compuseram o debate pessoas da comunidade e ativistas dos movimentos sociais (GEABI, FOLDER IV SEMINÁRIO, 2018).

Para Gomes, Gonçalves e Silva (2011) e Oliveira (2010), muito se tem discutido sobre formação inicial e continuada de professores no Brasil, mas no que tange à diversidade étnico-racial, pouco se tem feito nos municípios. Na Transxingu (Altamira) e Baixo Tocantins (Cametá) – PA, por exemplo, encontramos, segundo Freitas (2014), a deficiência da formação por parte das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. Por outro lado, o IFPA – Instituto Federal do Pará e o GEABI – UFPA vêm, paulatinamente, propondo ações neste sentido.

[2] As formações realizadas por esse Instituto de ensino não serão tratadas neste trabalho, para aprofundamento consultar Freitas (2014).

As abordagens teóricas e metodológicas do campo das ERER – Educação para as Relações étnico-raciais do GEABI

Alguns conceitos do campo das relações étnico-raciais são importantes para compreender como se configura a sociedade e as relações que se estabelecem no cotidiano, e pode tanto gerar situações de enaltecimento da cultura afro-brasileira como de preconceitos e discriminação raciais. O racismo que advém das teorias racialistas que se pautam na hierarquia da diversidade humana, dividida por raças é um importante conceito que permite compreender a origem de nossas concepções raciais que afligem a população negra, uma vez que o racismo na sociedade brasileira se manifesta como ideologia da inferioridade. Segundo Pinho (2010), o racismo surgiu como categoria conceitual nos séculos XVII e XVIII, período em que ocorreram mudanças quanto à diversidade humana, passando, então, a ciência europeia a identificar e agrupar os sujeitos de acordo com seus traços físicos: cor da pele e dos cabelos.

No século XIX, essa classificação foi alargada pela antropologia, que utilizou, além da cor da pele e da textura dos cabelos, outros aspectos, como: o índice cefálico, o formato dos lábios, do nariz, a estatura, a condição social e cultural (PINHO, 2010). Tais características agregadas à espoliação do capital trouxeram aos negros consequências variadas, dentre elas citamos: a discriminação e o preconceito racial e social; características físicas, ou seja, na concepção de que as características físicas determinam as culturais; indica a ação do grupo sobre o indivíduo, "trata-se de um princípio determinista que alega que o coletivo influencia o indivíduo, não podendo este agir por conta própria, nem se destacar de seu grupo" (p. 36); a hierarquia universal dos valores, que acredita na superioridade das raças; e políticas baseadas no saber, que se fundamenta na superioridade do saber cientifico. Portanto prevalece a noção da submissão das raças e até mesmo a eliminação de raças inferiores, pela justificativa dos saberes científicos acumulados. Todos estes postulados afirmavam a superioridade da raça branca como um tipo ideal de ser humano (PINHO, 2010).

Por essa ótica, as teorias racistas europeias defendiam que a raça branca deveria governar a terra, pois os negros eram considerados inferiores, por isso eram colocados na esfera mais baixa da hierarquia de valores etnocêntricos que, segundo Pinho (2010), é a base de estudo da diversidade humana. Exemplo deste pensamento é a "doutrina de Comte que prevê uma única humanidade, uma única raça, a européia, que seria o modelo para as demais" (PINHO, 2010, p. 41).

No Brasil, a discussão sobre raça surge entre os anos de 1865 e 1870, com os abolicionistas, e logo foi consolidado no imaginário da sociedade brasileira o racismo. Os autores europeus foram a referência teórica dos abolicionistas, que liam suas obras sem nenhuma crítica. Desse modo o debate sobre raça ganha, em nível nacional, conceitos científicos e passa a ser símbolo que marca a diferença e a hierarquia racial entre os povos.

Nesse período, três correntes de pensamento se colocavam como base nesta discussão que se complementavam e serviram, na prática, como orientações, justificativas e suporte acadêmico para se pensar políticas que se pautavam na eugenia no contexto brasileiro, que buscavam acima de tudo uma sociedade branca. A primeira corrente de pensamento foi a poligenia, que "postulava a ideia de que as raças eram múltiplas e oriundas de várias partes do mundo criadas separadamente a partir de vários centros de nascimento" (PINHO, 2010, p. 44). Durante anos se aplicaram os estudos desta corrente de pensamento, na busca de explicar as doenças, principalmente pelas diferenças cranianas da população negra bem como o nível de inteligência desta, chegando à conclusão de que havia diferenças inatas entre negros e brancos bem como degenerescência mulata.

A segunda corrente foi à histórica, que teve forte influência entre a elite brasileira. Os seguidores desta corrente "partiam do pressuposto de que a evidência histórica determinava o triunfo da raça" (PINHO, 2010, p. 44). Com Gobineau, pensador do século XX, a corrente histórica se propagou pela ideia de que a raça branca é mais enérgica e tem mais vitalidade, por isso é ela mais civilizada. Estas teorias ficaram conhecidas como as das civilizações e da história social. O Conde de Gobineau utilizou as marcas físicas das diferenças humanas para dividir a humanidade em três raças: negra, amarela e branca. Para este pensador, que viveu no Brasil, "a raça branca possuía originalmente o monopólio da beleza, da inteligência e da força" (TODOVOV apud PINHO, 2010, p. 45).

A terceira corrente do pensamento racista no Brasil foi a do darwinismo social, que postulava a ideia da sobrevivência dos mais aptos e mais fortes, ou seja, a seleção natural das espécies. Para Pinho (2010), os darwinistas descreviam os negros como pessoas rudimentares e desprovidas de inteligência e força, critérios bem próximo dos pensadores poligenistas.
No período contemporâneo, o racismo – ideologia da inferioridade do negro – é bastante discutida por pesquisadores das relações étnico-raciais no Brasil. Nesse sentido Pinho (2011), ao estudar a construção social do jovem negro em conflito com a lei, destaca que o racismo no plano subjetivo atinge esses jovens sobremaneira e, como ideologia, é vivido por sentimentos de inferioridade, preconceitos e discriminação racial na escola. Para eles ocorre uma desvantagem no processo de interação, que os coloca na condição de excluídos de possibilidades, sonhos e inclusão. À escola se coloca grande peso no processo de exclusão dos que lutam para adentrar e permanecer na instituição, porém, com as constantes reprovações e perseguições, eles terminam desistindo, reprovando e perdendo o sentido de permanecer nela. Alguns, por mais que estudem, não conseguem aprender, tanto que o processo de ensino/aprendizagem não lhes faz sentido na vida.

O racismo, o preconceito e a discriminação racial, assim como o processo de branqueamento e a democracia racial são importantes conceitos que ajudam a compreender as relações raciais no Brasil.
O preconceito advém de ideias e estereótipos raciais que associam a corporeidade negra com inferioridade e com processos que ativam as imagens fixas, petrificadas com sentidos que desumanizam o ser negro. Dessa forma uma criança, um jovem ou mulher e homem negros podem facilmente ser acusados de cometer atos ilícitos, violências e toda sorte de pré-julgamentos que ativam os mitos raciais que se fundamentam na biologia do corpo classificado e apontado como sem cultura, sem ética, sem história, sem noções etc...

> ***O preconceito racial faz parte integrante o sistema ideológico que, numa sociedade multirracial, defende o status quo ou os privilégios do grupo dominante, estando, portanto, associado a representações coletivas, estereótipos, argumentos e racionalizações que convergem para a mesma função. Toda a preferência por famílias de determinada descendência, posse ou outras qualidades deve ser considerada como estratificação, pois que, condiciona, naturalmente, também a desvalorização de famílias ou pessoas de origem, atividade ou função diversas, na sociedade total***
>
> ***NOGUEIRA, 1996, p. 206.***

A categoria raça ou cor nas pesquisas que estudam a realidade da população negra é importante, pois podemos inferir os mecanismos simbólicos, físicos e materiais da sociedade e vida do negro, assim como os processos históricos de perpetuação da desigualdade racial na educação e em outras esferas da sociedade. Na educação, entre pretos e pardos (negros) as pesquisas evidenciam desvantagens no acesso à escola e no ritmo de sua progressão, caracterizado como mais lento e acidentado (reprovações).

Com objetivos científicos agregamos a categoria de cor parda e preta ou a identificação racial pela autodeclaração racial na categoria negra. Designamos "população negra", "afro-brasileiros" para afirmar o grupo étnico e racial para fins de análise e averiguação dessa constituição de identidades, suas histórias, suas culturas e suas lutas como resistência aos processos de violência racista que se insere na história moderna da ocidentalização de culturas e modos de produção capitalistas. O racismo e o preconceito racial no Brasil não é violento e de afronta física, mas disfarçado sem confronto direto.
Nesse sentido Pinho (2004) considera que os pesquisadores das relações raciais no Brasil elaboraram, de acordo com constatações empíricas, várias definições para as atitudes discriminatórias, 'velado', 'sutil', 'disfarçado', 'invisível', 'preterido', 'ameno' e 'cordial'.

A compreensão de Ação Afirmativa perpassa por vários campos de conhecimento que estão para além da educação, abrangendo a filosofia do direito e seus fundamentos principais que valorizam a diversidade e a diferença como constitutiva de identidades individuais e coletivas que requerem reparações mediante políticas públicas. Pensamos como Carvalho (2005, p. 81), para quem a Ação afirmativa.

Poderia ser definida como o ato consciente e decidido de reconhecer as injustiças históricas cometidas contra os negros e apoiá-los explicitamente na direção do crescimento pessoal e profissional através de oportunidades diferenciadas para que recuperem os séculos de exploração e tratamento desigual a que foram submetidos no Brasil.

A perspectiva universalista de democracia e orientação filosófica para as especificidades se fundamenta na "orientação filosófica 'tradício-comunitarista', que busca ao contrário do universalismo atender "as reivindicações particularistas, principalmente as de categorias sociais, minorias étnicas historicamente discriminadas ou grupos depreciados" (D'ADESKY, 2001, p. 230). Também os estudos de Barbosa Gomes (2005) nos ajudam situar as ações da sociedade brasileira em vista da necessidade de políticas específicas para a população negra.

[...] Cuida-se de dar tratamento preferencial, favorável, àqueles que historicamente foram marginalizados, de sorte a colocá-los em um nível de competição similar ao daqueles que historicamente se beneficiaram da sua exclusão. Essa modalidade de discriminação, de caráter redistributivo e restaurador, destinada a corrigir uma situação de desigualdade historicamente comprovada, em geral se justifica pela sua natureza temporária e pelos objetivos sociais que se visa com ela atingir

BARBOSA GOMES, 2005, p. 49.

Nesse sentido nossas atividades coletivas e planejadas se pautam na noção de Ação Afirmativa de acesso ao ensino superior e permanência de jovens negros e negras, assim como nos conteúdos de ensino que preconiza a LDBN – Lei de Diretrizes e Bases de Educação que valorizam a história e a cultura afro-brasileira. No seu art. 26-A que orienta as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-raciais, proposta legal da educação que prioriza a população negra e busca reconfigurar no imaginário social o papel dessa população em diáspora pelo mundo.

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. § 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras

BRASIL, 2003.

Prezamos muito pelas estratégias e lutas pela educação das famílias negras que, não raras vezes, são julgadas como permissivas e negligentes com suas crianças. Mas podemos observar nas nossas pesquisas o quanto essa população luta pela educação escolar de qualidade para seus filhos em processo de formação e cidadania. Sabe-se que o nível educacional é importante fator do bem-estar e influencia desde a renda do indivíduo até a probabilidade de morrer de forma violenta, segundo o IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2005). A educação é, ao mesmo tempo, um meio de transformação profunda e global da sociedade e um fator de democracia (FERNANDES, 1989, p. 13).

Foi um incentivo muito grande por mim né? Meu marido dizia, eu quero que tu estudes, mas não tem condições de estudar e eu tinha muita força de vontade. Aí eu me inscrevi contando com o projeto, que eu ia trabalhar para ganhar duzentos reais para eu pagar, que na época eram cento e sessenta reais. Acabou que não tinha o projeto, não recebi nada, não trabalhei, aí eu tirava da boca dos meus filhos praticamente da nossa família. Eu recebia cento e doze reais, desses centos e doze reais eu inteirava com o dinheiro de corte de farinha, o dinheiro que saía eu inteirava, pagava direitinho, o objetivo era pagar o mês, para não correr juro e multa. Aí nós nos reunimos três, era eu, minha irmã e a professora Fátima. Aí a gente ia de bicicleta, estudávamos a noite, na quarta-feira a noite. Nós tínhamos bicicleta, a gente conseguiu uma bicicleta, minha mãe ajudou a comprar uma bicicleta também, aí nós íamos de bicicleta, caminhávamos dezoito quilômetros.

Nome: Joana Luísa. SOBRINHO, 2019, p. 82.

O negro e a negra, portanto, se constituem desses atravessamentos de identidade que se pautam em processos de resistências. A negritude brasileira se reconhece nos sentidos de adversidade de ser negro, tendo em vista a sociedade racista. Nesse sentido as pesquisas empreendidas pelos alunos (professores em formação básica e continuada) abordam as questões relativas à população negra, suas trajetórias de vida e desigualdade social na educação, assim como as práticas pedagógicas na escola e a cultura e história de populações negras na região da Amazônia paraense.

No ensino médio mesmo, aconteceu comigo mesmo, que eu não aceitava a minha cor, a minha história de onde vim, quais eram a minha cultura e tudo mais sobre mim, e sobre a minha cor, até que passei por uma situação não muito agradável que foi de uma colega de classe, ela cortou meu cabelo e no outro dia seguinte, ela trouxe meu cabelo dentro de um saquinho daqueles de bombril e saiu mostrando para todo mundo na sala de aula, como se aquilo fosse colocá-la num topo na vista de todo mundo, para acharem bonitinho aquilo, e de tudo que passei, e ouvi, que enfrentei até agora aquilo me chocou e que lembro ainda de cada detalhe, as vezes não gosto de tocar no assunto, é uma coisa que dói muito ainda.

Nome: Maria, aluna do Ensino Médio. entrevista realizada em 2018.

Eu enfrentei o racismo de frente, quando eu estudei em Cametá eu sofri na pele né? Quando eu estudei em Cametá eu senti na pele de ser uma negra né? E até às vezes na escola a gente sofre, porque às vezes você tem colegas que falam, acha que a gente é negra, porque a gente está numa sala de aula, porque que a gente é professora. Porque aquela preta passou no concurso e eu não passei. A gente sente na pele, mas eu como preta, me sinto orgulhosa, eu tiro de letra! Pra mim não ofende não! Ofensa seria se fosse mentira, mais é verdade, eu sou preta, eu sou professora e eu passei no concurso, pronto.

Nome: Rosangela, in MOREIRA,2019, p. 82.



O enfrentamento ao racismo, em parte, pode ser conduzido com o conhecimento. Por conta disto o GEABI investe em pesquisas que analisam os processos de discriminação racial na educação, mas também estuda as culturas de comunidades negras que mantém rituais específicos de memória e vida de práticas religiosas, sociais e lúdicas corporais, que reafirmam suas identidades e raiz cultural e política de resistência negra. Como afirma Benedito Lélio Caldas Costa, em seu relatório de pesquisa (2019), enquanto o racialismo com práticas de colonialismo tentaram empreender a separação do ser negro de si mesmo; gerando um sentimento de desapropriação naqueles que recebiam as alcunhas raciais e, assim, influindo na autodeterminação desses indivíduos de modo a obrigá-los a ser uma adulteração de si pelo outro branco; veiculando em livros e periódicos a imagem do negro com face sofredora, imolado, ferido, indivíduos incapazes de pensar e de produzir conhecimento; fazemos o caminho inverso: o da dessemantização da ideologia racialista, do combate à visão racista e o da revelação da verdadeira postura do ser negro em relação ao ser branco. No mesmo tom, combatendo esses dois gestos (a expropriação material e o empobrecimento antológico) que constituíram os elementos particulares da experiência negra no Brasil e do drama que dela seria o corolário, até hoje, é preciso fazer nascer um novo vaso a ser reconhecido naquilo que o identifica com a forma mais familiar do vaso originário: a força humana, na qual a estética, a ética da vida cotidiana do negro e de seus valores comunitários se engendram a fim de ressaltar a gigantesca energia existencial que o representa.

Com a intenção de compreender as formas de vida afro-brasileiras, em seu estudo, enfoca o Bambaê do Rosário, uma prática inventada pelo negro para realizar seus ritos culturais (batuque, canto e dança) disfarçados em adoração à Virgem do Rosário, pois se alguns cantos louvam a santa católica, os instrumentos, ritmos tocados e o ritual de cortejo são feitos à rainha(s) e rei(s) afrodescendentes.

Os estudos da cultura Afro-brasileira se fundamentam na noção de diáspora africana pelo mundo, conforme se aprende em Paul Gilroy (2001), como movimento da contradição da história da humanidade que cria outros olhares para os deslocamentos de pessoas africanas pelo mundo moderno a partir das dinâmicas, possibilidades, políticas culturais e sociais que se desenvolvem nesse processo como frutos de relações complexas. Nesse sentido a perspectiva de diáspora não tem a pretensão de mudar a história, mas de deslocar a compreensão para dimensões mais complexas:

> ***Levanto essa questão não para reinscrever ontologias da raça, ou para reificar a diferença racial num momento em que seu apagamento aparece uma possibilidade, mas para consolidar e renovar nossas críticas da própria ideia de raça e esperançosamente prever sua morte como princípio de cálculo moral e político. A luta do anti-racismo não pode terminar nesta vitória parcial. Deverá haver outros confrontos. O primeiro deles é com a representação de corpo humano como repertório fundamental da ordem da verdade racial. O segundo é, como já disse, com a ideia de cultura em si. O terceiro confronto, é com o padrão de desejos e ódios... [...] que nos obriga a identificar as distintas racionalidades, lógicas, metafísicas, patologias e possibilidades de ecologias culturais, mais complexas do que aquelas articuladas sob os nomes de soberania territorial e absolutismo étnico. Sob a ideia-chave da diáspora, nós poderemos então ver não a "raça", e sim formas geo-políticas e geo-culturais de vida que são resultantes da interação entre os sistemas comunicativos e contextos que elas ano só incorporam, mas também modificam e transcendem***
>
> ***GILROY, 2001, p. 25.***

A compreensão de negritude nas práticas pedagógicas na Educação Escolar Quilombola tem sido um conceito importante para os estudos das relações étnico-raciais no contexto escolar. A negritude para Munanga (1998) se configura como uma luta diária e constante para a produção de uma identidade negra com valores positivos, ou seja, pautado em qualidades intelectuais e culturais negras. Sendo assim o estudo da história do negro e a valorização de suas memórias são dimensões cruciais para construção de identidade da população negra e garantia de direitos. Esse processo de reconstrução perpassa por uma questão de natureza política no momento em que se pensa numa posição para o negro no mundo moderno, se constituindo uma posição totalmente avessa ao histórico de inferioridade ideológica e social escravocrata do negro.

Munanga (1998) ao afirmar a negritude como identidade referencial pautada na ancestralidade negra, nos convida a pensar na negritude dentro de um contexto sociocultural e político no qual, por muito tempo, teve papéis e espaços determinados. Por isso a negritude se apresenta como uma prática de combate ao racismo que historicamente levou muitos negros a terem vergonha de se assumir negros, de se perceber como parte de um grupo que teve sua história marcada por olhares negativos e estigmatizadores.

Por outro lado, Carlos Gadea em sua obra "Negritude e Pós-africanidade: crítica das relações raciais contemporâneas" faz uma análise dos enfrentamentos e tensões produzidos entre a negritude e o racismo social e historicamente instituído. Gadea (2013) trabalha com o conceito de espaço da negritude, entendido como tudo aquilo que se refere ao fortalecimento da identidade negra, a começar pela tomada de consciência dos grupos negros que aumentou significativamente o número de pessoas que se identificam como negras ou pardas, muito embora a segunda categoria se revele como uma prática indiferente no que tange as questões raciais.

Para Gadea (2013) o próprio posicionamento étnico-racial dos sujeitos indica o sentimento de pertença que ainda demarca as formas de vida e todo o conjunto social que integra a identidade dos sujeitos. Por isso o autor considera que "As marcas da negritude já não são simples marcações identitárias, mas sim espaços a serem (des)colonizados" (GADEA, 2013, p. 21). Tais considerações nos levam a pensar no negro, não como uma categoria simplória, como propusera os marxistas ao reduzir as questões raciais a condições e conflitos de classe, e sim considerarmos as complexidades políticas e sociais da diferença que se produzem as identidades na luta pela equidade de direitos.

O esforço de construção e desenvolvimento do espaço da negritude, de acordo com Gadea (2013), inicia pela admissão da tensão no reconhecimento dos grupos negros de que na narrativa oficial se encontram em posição de subalternidade, e é neste contexto que os espaços da negritude passam a reivindicar sua afirmação e reconhecimento racial e sociocultural e superação de uma sociedade racista e culturalmente dominada pelos brancos. Aos olhos do autor, assumir o espaço da negritude significa combater o discurso preconceituoso e discriminatório de inferiorização do negro, pois toda e qualquer identificação racial é marcada por uma performance atravessada por orientações político-sociais e ideológicas que se orientam a partir de espaços e movimentos.

Essas são as principais abordagens teóricas e metodológicas que utilizamos em nossas propostas de ensino, pesquisa e extensão, dadas a complexidade da sociedade brasileira e a condição da população negra no Brasil e na especificidade da região da Amazônia paraense na Transxingu (Altamira) e Baixo Tocantins (Cametá) – PA.

Conclusão

Apesar dos limites e dificuldades, o GEABI na Transxingu (Altamira) e Baixo Tocantins (Cametá) – PA proporcionou discussão sobre a Lei nº 10.639/2003, bem como o processo de formação continuada para a diversidade. Além disso atuou como elemento impulsionador de mudanças pedagógicas para a inclusão de alunos/as negros/as na escola, ao possibilitar a formação de professores para o trato das questões em Relações Étnico-raciais.

Nesse sentido, verificamos que as contribuições do Grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI para formação de professores em Relações Étnico-raciais, em Altamira – PA, a partir da Lei nº 10.639/2003, foi discutir e constituir o desenvolvimento de práticas pedagógicas pautadas em concepções sociopolíticas, com abordagens teóricas e metodológicas, que enfocam o protagonismo da cultura Afro-brasileira, o combate ao preconceito, a discriminação racial e o racismo – visto ser o racismo na sociedade brasileira um importante marcador de exclusões, manifestando-se por meio da ideologia da inferioridade.

Na escola, o racismo é responsável, por vezes, por reprovações, perseguições, humilhações, dentre outros fatores que interferem no sucesso de crianças e jovens em seus processos de ensino e aprendizagem. Assim o racismo, o preconceito e a discriminação carregam ideais estereotipados de identidade e de cultura, além de estabelecer relações de inferioridade à corporeidade negra, situação historicamente perpetuada nos mecanismos simbólicos, físicos e materiais da sociedade brasileira. Ao trabalhar teoricamente e metodologicamente questões acerca do racismo, discriminação, preconceito, cultura afro-brasileira e desigualdade racial na escola e na sociedade, o GEABI evidenciou paulatinamente a construção histórica desses marcadores no Brasil – situação importante para delimitar as desvantagens no acesso de pretos e pardos (negros) à escola e sua permanência e progressão.





Ainda por meio dos encontros, o GEABI abordou a questão da identidade e a cientificidade da categoria de cor parda e preta ou a identificação racial por meio da autodeclaração racial na categoria negra, tal como é trabalhada teoricamente. Neste caso pontuamos a compreensão do GEABI acerca da categoria racial – designada por "população negra" e "afro-brasileiros", como afirmação do grupo ético, racial, identitário, histórico, cultural e político.

Essa delimitação, a nosso ver, amplia o campo dos conhecimentos epistemológicos e políticos, pois se fundamenta no entendimento das identidades coletivas e dos direitos, com destaque para as Ações Afirmativas – que no âmbito das políticas públicas são medidas temporárias que têm a preocupação de promover o acesso das minorias aos direitos sociais básicos (educação e ao trabalho), na sua dimensão prática, em razão de processos de discriminação histórica.

Em meio a toda a diversidade cultural dos negros, as Ações Afirmativas partem do princípio epistemológico de justiça compensatória e distributiva. Como justiça compensatória, as ações afirmativas propõem a reparar por meio da garantia de direitos constitucionais perdas sociais, econômicos e culturais historicamente causadas aos negros. Pela justiça distributiva, as políticas de ações afirmativas visam oportunizar aos negros, aquisição de benefícios, que durante anos esteve sob o poder de um grupo em detrimento do outro. A justiça distributiva se justifica devido à escravidão, ao racismo e à discriminação social que viveram os negros brasileiros. Parece-nos legítimo que o Brasil possa, por intervenção das ações afirmativas, devolver-lhes a dignidade e o respeito negados historicamente.

Defendemos a ideia de que a justiça compensatória e a distributiva são democráticas e têm a possibilidade de eliminar as desigualdades raciais, porque compõem políticas mais densas, como é o caso das ações afirmativas. Contudo, no contexto brasileiro, vários são os argumentos contrários a elas [ações afirmativas], dos quais destacamos dois. O primeiro é que as ações afirmativas servirão para dividir a nação entre negros e brancos, defendida pela pesquisadora Yvonnor Maggie em 2013; e a segunda é que o Brasil é um país híbrido e a implementação de políticas de ações afirmativas negará tudo isto ocorrendo assim a distinção entre raças – este pensamento é propagado pelo estudioso Peter Fry (2013).

Discordâncias à parte, o que nos interessa nesse momento é pontuar que as Ações Afirmativas são, na concepção do GEABI, políticas que visam combater os resultados das práticas discriminatórias, os processos históricos de exclusão, as desigualdades raciais, o preconceito e todas as formas de racismo. Neste ínterim, as atividades geridas pelo grupo pautaram-se na noção de Ação Afirmativa de acesso, permanência e progressão à escola e ao ensino superior de crianças e jovens negros e negras, como preconizado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação, no artigo 26.

Em relação às repercussões dessa formação para as práticas pedagógicas dos professores, temos a relatar que:

a) De acordo com os documentos analisados, as formações estão pautadas nos referencias teóricos e metodológicos sociopolíticos da Educação para as Relações Étnicos-Raciais - ERER, de tal forma que as implicações metodológicas na sua prática pedagógica são baseados nos referenciais de positivação da raça/cor como marcador fundante da discriminação e do preconceito racial sofrido pelos negros na sociedade e na escola, ao longo da história brasileira, pois os relatórios estudados revelaram que juntas, raça e cor, "expulsam" o educando do sistema educativo, por meio da reprovação e da evasão escolar. Por sua vez, são consideradas ações que "marginalizam" crianças e jovens negros/as que, comumente, são estigmatizados pela sociedade.

b) A prática dos professores sofreu mudanças sociopolíticas, no que se refere às Relações Étnico-Raciais. Isso se deve ao envolvimento dos formandos nas ações, experiências, oficinas e atividades escolares proposta pelo GEABI. Estas ações e participações, segundo os dados analisados, na visão dos professores estão cheias de significados conflituosos na relação entre negros e brancos na sociedade e, em particular, no ambiente de sala de aula.

c)As ações formativas fornecidas pelo GEABI, de modo geral comtemplavam o ensino da História e a Cultura Afro-Brasileira no currículo escolar, como determina a Lei nº 10.639/2003. Entretanto marcadores como racismo, discriminação, preconceito, identidade e ações afirmativas foram bem mais discutidos nos encontros.

d) Os conteúdos explorados nas formações ajudaram os professores no trato das questões raciais em sala de aula, bem como a discutir melhor a valorização e identificação racial,

De modo geral, inferimos que as políticas de formação docente contribuíram para mudanças do cenário altamirense e, indiretamente, o atual contexto educacional brasileiro, que tem sido caracterizado por conflitos, no que se refere à formação docente. Conflitos estes divididos em dois movimentos: (a) que atribui ao espaço formativo a função de preparar futuros professores nas competências entendidas como centrais em um mundo globalizado; (b) aqueles que compreendem tal espaço como campo discursivo com potenciais de atuação na construção de identidades docentes críticas, comprometidas com a valorização da pluralidade cultural. Este segundo movimento está relacionado à proposta de uma nova escola com um novo currículo defendido por Arroyo (2010), Gomes e Gonçalves e Silva (2011) e Banks (2006), que contemple o diálogo e o reconhecimento de uma nova construção sociohistórica e política e cultural de nossa sociedade.
Destarte inferimos que as repercussões destas formações foram positivas na prática pedagógica das docentes egressas dos cursos ofertados pelo GEABI no sentido de interferir no processo de construção da identidade racial e na positivação da raça de si e de seus educandos, de forma a contribuir na autoclassificação sem restrições, ao mesmo tempo, colaborando para promoção da consciência política na busca de inserir, via currículo, os conteúdos relacionados à questão das relações étnico-raciais negras em suas escolas, apesar da complexidade dos seus fazeres docentes.
Registramos aqui que o GEABI-UFPA fez constar em seus relatórios que enfrentou dificuldades nos processos formativos dos docentes. Citamos a falta de liberação dos professores para participarem das atividades e o envolvimento da equipe técnica pedagógica da escola na proposta de formação. No que tange aos professores, a formação ocorreu aos sábados ou finais de tarde e noites de sexta feira, fora do horário de expediente. Isto refletiu de forma negativa na qualidade da formação, pois os professores não conseguiram se desprender dos assuntos cotidianos da escola.

2

Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de Convivencia Escolar.

Study of the rationalities that intervene in the processes of School Coexistence

Daniel Serey Araneda[3] , Chile.

[3] El Dr. Daniel Serey Araneda es Docente-Investigador en la Carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad de Atacama. Región de Atacama – Chile.

Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de Convivencia Escolar

Study of the rationalities that intervene in the processes of School Coexistence.



Resumen

Por medio de una investigación socio crítica, se realizaron entrevistas semi estructuradas y entrevistas en profundidad a un total de doscientos setenta y un sujetos del sector público (municipal) de la Comuna de Puente Alto de la Región Metropolitana de Chile, con el fin de "conocer y comprender las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar en las prácticas educativas en los profesionales educativos de las instituciones escolares municipales de la comuna de Puente Alto". Con el fin de dar respuesta a este objetivo, se llevaron a cabo análisis cualitativos que vinculen las racionalidades mediadoras que significan los modos y formas de las relaciones interpersonales sobre Convivencia Escolar.

Abstract

Through a socio-critical investigation, semi-structured interviews and in-depth interviews were conducted with a total of two hundred and seventy-one subjects from the public (municipal) sector of the Puente Alto Commune of the Metropolitan Region of Chile, in order to " know and understand the rationalities that intervene in the processes of school coexistence in educational practices in the educational professionals of the municipal school institutions of the district of Puente Alto ". In order to respond to this objective, qualitative analyzes were carried out that link mediating rationalities that mean the modes and forms of interpersonal relationships on School Coexistence.

Palabras clave: Subjetividad Mediadora, Convivencia Escolar, Paradigmas
Key Words: Mediating Subjectivity, School Coexistence, Paradigms

Introducción

Este proyecto de investigación es el resultado del estudio comprensivo de las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar. Nos referimos a representaciones cognitivas y sociales que profesionales de la educación elaboran en la interacción relacional que activan en su práctica educativa, en instituciones escolares locales o municipales. Se trata de una investigación llevada a cabo en la Municipalidad de Puente Alto, una con las de mayor densidad poblacional de la Región Metropolitana, Chile.

Se sustenta en un enfoque investigativo socio-critico situacional. Se exploraron los modos de cómo estas se constituyen y, eventualmente, se reproducen en el contexto de las relaciones profesionales como componentes emergentes de la convivencia escolar de estas instituciones municipales específicas, y como aquellas constituyen desde el punto de vista del proceso que las sustenta lo que denomino conceptualmente ***"Subjetividad Mediadora de la Convivencia Escolar".*** Cuando hago referencia al concepto de "Subjetividad Mediadora", en su estatus de contenido de las representaciones identificadas como categorías validadas de la investigación, se hace referencia al conjunto de sentidos y significados que persisten en los discursos de los sujetos, proyectadas como interacciones significantes presentes en las interacciones profesionales. Ellas significan o dan sentido al carácter de las relaciones interpersonales contenidas en las prácticas escolares. El estudio de la Convivencia Escolar y sus conflictos es un tema de investigación que ha sido examinado largamente en los últimos años y sobre el que están germinando perspectivas diversas para el trabajo pedagógico; no obstante, debo hacer notar que muchas de estas iniciativas indagativas están motivadas por la mediatización de ciertos conflictos en las escuelas y comunidades, visto como si ello fuera lo que define a la convivencia escolar.



Por otra parte, son numerosas las investigaciones internacionales y nacionales que dan cuenta que las instituciones escolares con una buena convivencia escolar consiguen, en sus estudiantes, mejores aprendizajes y desarrollo emocional (Sprague y Walker, 2000). En esta línea se encuentra el Primer Estudio Internacional Comparativo, realizado por el Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de Calidad de la Educación en un grupo de países de esta región (Llece, 2002), donde se puso de manifiesto que la calidad de la educación depende de varios factores entre otros de la Convivencia Escolar. Esto fue ratificado en un segundo estudio por el mismo grupo en que vuelven a confirmar que el clima escolar es el principal factor en juego (UNESCO, 2004).

Cuando hablamos de la Convivencia Escolar nos referimos a un concepto complejo que abarca una multitud de dimensiones, y que se configura como un espacio relacional de cooperación y crecimiento, y se construye y reconstruye en la vida cotidiana escolar en... "la interrelación que existe entre los diferentes miembros de un establecimiento educacional, que tiene incidencia en el clima" (Serey, D. 2006). Esta concepción no se limita solo a la relación entre alumnos y docentes, sino que incluye las formas de interacción de los diferentes estamentos que conforman una comunidad educativa. Por ello es que constituye una construcción colectiva y es responsabilidad de todos los miembros y actores educativos sin excepción" (MINEDUC, 2001).

Las escuelas son uno de los espacios en los que se genera conocimientos, definiéndolo como un proceso de organización y razonamiento integrado, y que no solo se limita a solo aquello que llamamos aprendizaje escolar sino también lo cultural, que resulta útil, además, en tanto conjunto de información, reglas e interpretaciones individuales y colectivos que se integran a cada uno de los y las alumnos. Será a partir de la experiencia que cada estudiante logra integrar en su desarrollo escolar, en el marco de un espacio más amplio como lo social, que implican una interacción permanente entre la Convivencia Escolar y el aprendizaje escolar. Aquello es lo que podríamos definir como el mundo de la convivencia en la escuela y que es aplicable a todas las personas de la institución educativa. Las experiencias que se dan en la escuela están enmarcadas por su modo de ser de la escuela, de ahí nuestra intensión indagativa de caracterizar la convivencia desde una nueva conceptualización permitiría comprender aquella integración indisoluble pero compleja de los elementos racionales que dan interpretación y acción a la convivencia escolar desde los sujetos educativos.

Tipo y diseño

En el proceso de entrevistas en profundidad de los profesionales educativos que me permitiera conocer las racionalidades (Subjetividad mediadora) que intervienen en los procesos de convivencia escolar que contempló el estudio, se procedió a realizar un análisis de las respuestas realizadas a los 271 sujetos entrevistados de los 14 establecimientos escolares implicados en la investigación, para ello, se utilice el análisis de contenidos como la técnica de investigación que me permitió formular el análisis, a partir de los datos de inferencias, reproducibles y válidos que se aplicaron en el contexto de esta investigación.

Esta investigación es un estudio empírico teórico de tipo exploratorio descriptivo. El presente estudio tiene un diseño no experimental y de corte transaccional. La naturaleza del objeto de este estudio llevo a optar por una estrategia de investigación de tipo Comprensivo-interpretativo.

Metodología

Muestra

En esta investigación se seleccionó al 15% del personal escolar de la Corporación Municipal de Puente Alto que corresponde a 271 profesionales escolares a través de un muestreo intencional, el cual "se caracteriza por el empleo del criterio y de un esfuerzo deliberado para obtener muestras representativas mediante la inclusión de áreas típicas o grupos supuestamente típicos en la muestra" (Kerlinger, 1981), el cual constituye una modalidad de muestreo no probabilístico (Cea, 1998).

Instrumentos

Las técnicas que se emplearon fueron entrevistas semiestructuradas y entrevistas abiertas que se aplicaron a 271 profesionales escolares (Hernández, 1997). En cuanto al proceso de validación de las entrevistas semi-estructuradas y la entrevista abierta se elaboró a partir de la revisión teórica y se siguió las etapas comunes (Hernández, 2006).

- Delimitación de las variables de la investigación.
- Establecimiento de los principales criterios.
- Confección de una entrevista inicial para luego ser validada.
- Confección del cuestionario definitivo tomando en cuenta el proceso de validación mencionado anteriormente.

Procedimiento

El diseño de la investigación implicó las siguientes fases:

- **Fase inicial de investigación:** trabajo anticipatorio o de familiarización de objeto y campo. Entrevista indagatoria inicial a encargado de convivencia escolar de la Corporacion Municipal de Educacion de Puente Alto ;
- **Fase investigativa de proceso:** aplicación de cuestionario y realizacion de entrevistas en profundidad y
- **Fase final o de cierre de la investigación:** es la fase del trabajo sobre los corpus de información de organización, análisis e interpretación de la información recolectada. La investigación anticipatoria (piloto) se inició en noviembre del año 2018 con la realización de entrevistas a directivos de los 14 establecimientos seleccionados a fin de obtener la autorización para poder llevar a cabo entrevistas en profundidad en los meses de noviembre y enero con los 10 sujetos seleccionados. Para luego, entrevistar a 271 sujetos de los 14 establecimientos escolares, esto se llevó a cabo durante los meses de abril a agosto en sus propios establecimientos, donde fue posible generar un ambiente adecuado de privacidad y resguardo de los sujetos. El tiempo aproximado de aplicación del instrumento fue de 45 minutos. Los sujetos para participar firmaron un consentimiento informado.



Análisis de la información recolectada:

Esta fase indagativa permitió la tabulacion de los cuestionarios y la reconstrucción del discurso colectivo a través de las evidencias reunidas en las grabaciones y posterior transcripciones para su análisis y discusión de los resultados a partir de la recolección de los datos obtenidos en el procedimiento interpretativo o analisis cualitativo. Las entrevistas en profundidad sobre la temática de convivencia escolar permitió conocer y comprender las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar en las prácticas educativas en los profesionales educativos a través de la triangulación y análisis del discurso de los sujetos investigados. En general, nuestro, itinerario de investigación permitio producir y validar, secuencialmente los componentes conceptuales que se considran como resultado de esta investigacion.



Resultados

El estudio de las dimensiones propuestas permite identificar una serie de discursos, que ayudaron a conocer las racionalidades (mediadoras) que intervienen en los procesos de Convivencia Escolar más relevantes que parecen ser necesarios incluirlos en la conceptualización que realizan los profesionales educativos de las instituciones escolares municipales de la Comuna de Puente Alta, cuyos contenidos, junto con las particularidades de cada institución, han posibilitado el establecimiento de las correspondientes dimensiones en las que se han agrupado las percepciones y palabras de ellos.

Del discurso que emerge en las conversaciones con los entrevistados se puede extraer su mirada respecto a la dimensión “Reglamento de Convivencia Escolar (como prescripción permanente)” que se edifica dentro del estamento adulto, dadas las pautas incriminadas por el contexto en el cual se sitúan la conceptualización del reglamento y de la convivencia como sinónimos. Se observa que algunas de estas reglas son explícitas y otras son tácitas, a lo que Bourdieu en Ritzer, 1993 define como la capacidad para configurar las distintas prácticas en un mismo espacio social, ocupando distintas posiciones en el campo social, y luchando por ocupar otras mejores. Estos sujetos que participan en el lugar escolar por un período considerable de tiempos “forman una vida propia, que, mirada de cerca se hace significativa, razonable y normal” (Goffman, 1970)

No es difícil plantear que la escuela de hoy enfrenta conflictos que regulan la convivencia, viviendo fenómenos no tan nuevos, pero sí alarmante por su nueva visibilidad, situación que por los sistemas tecnológicos se agudizan (Cuevas, 2006).

Nos parece necesario acentuar que el discurso relativo al Reglamento de Convivencia Escolar surge en conversaciones cuyo foco fue “el comportamiento” y su definición como modelo de las actitudes que deberían tener los apoderados y estudiantes, conceptualización, explícita o implícita que los diversos actores hacen de este término.

Este modelo y definición que aparece como representación de los profesionales de la educación contiene referencias a las relaciones que se construyen en el establecimiento escolar en ellos, los quiebres más importantes tienen que ver con la conceptualización de normas como sinónimo de sanciones que están mediando no solo las relaciones que se establecen con estudiantes y apoderados, sino también entre ellos. No existe una reflexión cruz entre el ambiente físico, las normas de convivencia y la relación con el aprendizaje, el concepto de aprendizaje se borra en el discurso pedagógico y su vital vinculación con la convivencia.

Sobre la dimensión de las “Normativas fácticas de la Convivencia Escolar”, constituyen un elemento importante en las relaciones escolares para normalizar el conflicto como parte inherente en su discurso, sin que exista un intento por tolerar el conflicto y verlo como una oportunidad desde su gestión. Para Galtung (2003) el conflicto puede ser victo como una fuerza motivadora de cambio, situación que comparte Vinyamata (2005) al conceptualizar los conflictos como el motor y la expresión de las relaciones humanas. Los profesionales de la educación no son capaces de ver la relación entre conflicto y convivencia, ni entender la convivencia como un proceso, creativo y respetuoso con las partes, de resolver los conflictos, ya sea previendo su producción, ya sea evitando su escalada cuando estos se han producido (Torrego ,2004).



La dimensión “Gestión institucional de lo normativo” es la vía por la cual los entrevistados afrontan el clima de las relaciones escolares y buscan apaliar la conflictividad y la violencia escolar, sin embargo no la visualizan como una perspectiva integradora, la cual según Fernández Gómez, E. (1996) define como

> ***“...la gestión de la norma como el ambiente central que determina todos aquellos factores físicos, elementos estructurales, personales, funcionales y culturales de la institución que, integrados interactivamente en un proceso dinámico específico, confieren un peculiar estilo o tono a la institución, condicionante a su vez, de distintos productos educativos”.***

Aunque Brunet (1987) pone de manifiesto, que los comportamientos individuales, la motivación y el liderazgo, junto a la estructura de la organización y los procesos organizacionales, determinan la gestión que normaliza a la institución, para nuestros sujetos no es vista como capaz de incidir sobre los resultados de la organización. Por tanto, parece evidente que no cualquier normativa mejora la convivencia escolar. Es decir, no se puede imaginar un centro educativo con un buen rendimiento escolar y un buen nivel de convivencia, con una norma que no enfatice en la empatía, tolerancia y cumplimiento de las mismas.

En esta línea se podría reflexionar que la convivencia no es solo un componente más que apunta a la mejora del clima escolar; entiendo esto como el conjunto de interacciones y transacciones que se generan en la tarea educativa en una situación espacio-temporal dada (Valenzuela y Onetto, 1983), o como la percepción que los individuos tienen de los distintos aspectos del ambiente en el que desarrollan sus actividades habituales (Aron y Milicic, 1999), sin embargo Ortega (2005) va más allá, revelando que la convivencia escolar no ha de concebirse sólo como la ausencia de violencia, sino esencialmente como la reciprocidad de las relaciones interpersonales y grupales placenteras que favorezcan un clima de confianza, respeto o apoyo mutuo en la institución escolar.

Para nuestros entrevistados la dimensión “Relaciones interpersonales e interprofesionales de la convivencia escolar” no es conceptualizada como la práctica de las relaciones entre personas y éstas en su entorno, basadas en las actitudes y los valores que ellos mismos ponen en su interacciones grupales entre ellos con ellos y con sus estudiantes como: el respeto, la participación, la práctica de los derechos humanos, la dignidad, la tolerancia, entre otros tantos factores, como un hecho colectivo, que estructure sus actitudes y valores. Para Ortega (2007) la convivencia es el arte de vivir juntos bajo convenciones y normas, explícitas o no, que logren sacar lo mejor de cada quien, sin embargo estas acciones requieren, que cada uno de nuestros entrevistados sea consciente y capaz de gestionar elementos importantes de su propia personalidad así como elementos interpersonales, situación que no se evidencia en su discurso, más bien se visualiza una falta de madurez laboral y de falta de sentido de la importancia que ellos mismos tienen en los resultados del ambiente organizacional, pues al referirnos a las relaciones en torno a la convivencia hacemos referencia a relacionarnos con los demás, a vivir juntos (Marías, 1996). Lo mismo plantea Ortega (2006), para él, la convivencia hace referencia a la cohesión de grupos y de instituciones, los sistemas de relaciones entre las personas son el núcleo de la convivencia. Nuestros entrevistados establecen que la intervención, debe ser en los apoderados para la mejora de la convivencia, piensan que las intervenciones son la ausencia de conflictos y no la existencia de relaciones interpersonales que contribuyan a un clima positivo en la que la resolución de los problemas permita avanzar a las personas y a la institución (Martín, Del Barrio y Echeita, 2003).

La dimensión “El curriculum y la convivencia escolar” no es concebida como la facilitación e intercambio cultural pedagógico de los requerimientos estructurales y funcionales de su organización, tampoco son consciente que disponen de una cantidad de variedad interna (complejidad o multiplicidad de opciones alternativas) que puedan aceptar e incorporar a la hora de enfrentar los conflictos que manifiesta el contexto escolar. Por el contrario, su actitud es defensiva, tienden a encerrarse y fosilizarse en discursos formateados sin importar el tiempo de ingreso a la carrera escolar, es decir crear un clima de desesperanza aprendida de sus experiencias vividas desde la falta de cooperación, participación y reflexión personal-grupal, de modo que cada sujeto de nuestra muestra no logra afrontar la complejidad de la escuela y la incertidumbre, producto de una construcción desvalorizada de su quehacer e implicancia en los propios hechos que denuncia.

Si existiera una naturaleza reflexiva y consciente de la vivencia escolar en nuestros sujetos de estudio, aparecería alternativas interesantes a la hora de enfrentan la problemática de la convivencia, sin embargo, esta letargia que experimentan permite el anclaje de una cultura de la convivencia escolar que no ofrece opciones alternativas a la naturaleza arbitrariedad en sus representaciones sociales cimentadas por la recursividad de sus discursos, siendo incapaces de ver los resultado como sus propias acción reciprocas y complejas individuales, relacionales y culturales vinculadas con la manera en que vivencian la problemática escolar.

Siguiendo el informe Mundial sobre la Violencia (OMS, 2002) ningún factor por sí solo revela por qué algunos individuos tienen conductas violentas hacia otros o por qué la violencia es más presente en algunas comunidades que en otras.

No existe percepción alguna de nuestros sujetos sobre los contextos que pueden mejorar la convivencia, (motivación, implicación y entusiasmo de las y los adultos), ni aquellas que dificultan, (falta de compromiso y entusiasmo, altas tasas de absentismo entre ellos). Para Martinez-Otero (2001), esto ocurre porque la escuela se basa en una jerarquización y organización interna, que en sí misma, puede suponer conflicto, como son la discrepancia en la disrupción de espacios, organización de tiempos, pautas de comportamientos, etc. Llevando a poner énfasis en los resultados del alumnado y su comparación con la norma, y no en la desatención de los procesos educativos.

Existe la presencia de una convivencia escolar hegemónica que se enraizó por los discursos emanados desde los profesionales de la educación, situación que es simétrica no solo en lo relacional y sino también en lo curricular entre los entrevistados, sin importar los años de ejercicio, nivel educacional, edad ni nada, que se contrapone con la idea de que el ambiente socioeducativo debe ser un elemento esencial para mejorar la convivencia (Tuvilla, 2004).

En relación a la dimensión “Relaciones pedagógicas y convivencia escolar”, existe un consenso de la idea de la importancia del rol comunitario que tiene la escuela en la formación de valores para la convivencia, sin embargo, este discurso se evaporiza al no ser parte del aprendizaje como práctica de la convivencia escolar. Desde su discurso, podemos visibilizar que la escuela no ofrece oportunidades para el análisis crítico de su nivel relacional con los estudiantes. Si la convivencia se enseña fundamentalmente conviviendo, que mejor lugar para hacerlo que en la escuela (Magendzo, A. en Ruz, J y Coquelet, J., 2003).

En sus discursos se plantea el desafío como escuela de entregar un modelo de aprendizaje para convivencia y la valoración del respeto, la tolerancia, la no discriminación y la participación cosa que no aparece a la hora de establecer acciones para la mejora de la convivencia, apareciendo de inmediato la conceptualización de que la convivencia no es un fenómeno simple como justificación sin poder ser capaces de analizar las particularidades de cada escuela en relación a las condiciones en que se desempeñan que han cambiado significativamente en las últimas décadas, denominada la “sociedad de la información” (Castells, 2000).

Existe un consenso que la gestión positiva de la convivencia tendría un claro significado positivo y relacional con los principios básicos de la educación si pudieran hacer participar a los apoderados. Sin embargo, cuando se analizan la situación de la participación, en muchas ocasiones, se hace en base a falta de esta y a los problemas que genera, dando así una visión negativa que no siempre se corresponde con la realidad de las escuelas. (Del Rey, Ortega y Feria, 2009).

Desde los entrevistados, se desprende que hay una serie de medidas y actuaciones que se llevan a cabo en los centros educativos que según ellos favorecen la buena convivencia, entre ellas: remarcan las acciones de cooperación entre todos los actores que intervinientes en el proceso educativo, al sistematizar las normas que buscar a los estudiantes y apoderados en la institución escolar. Para ellos, la convivencia constituye uno de los factores más importantes de las relaciones humanas dentro de la escuela, sin embargo, a la hora de pensar los conflictos no son capaces de verlos como manifestación natural de estas relaciones; por tanto, convivencia y conflicto se presentan en un mismo nivel lingüístico.

Para nuestros entrevistados la dimensión “Valoración de la escuela y su convivencia” alude al proceso explicito que garantiza el bien común dentro de la escuela, sin embargo, no existen elementos básicos sobre los que se realiza la enseñanza y el aprendizaje que vaya en función de esto, es decir, confunden lo explícito relacionado con la calidad de las relaciones interpersonales que se establecen entre ellos con la propia gestión de las normas que rigen la vida escolar, pues esta está determinada por los aspectos de carácter culturales de la convivencia, los cuales no abarcan la capacidad de relacionarse con los demás de manera efectiva, manteniendo interacciones positivas basadas en la solidaridad, la tolerancia y el respeto mutuo (Ortega, 1998; Ortega y Del Rey, 2004).

La convivencia implica un orden disciplinario que está implícito, o debería estarlo, en todos los acontecimientos normativos de la escuela, pero debajo del discurso normativo y disciplinar de carácter educativo de la convivencia de nuestros sujetos de investigación está la dimensión psicológica del control de los estudiantes. Esta dimensión que apunta al control escolar, no está enmarcado en las interrelaciones personales que deben llevar consigo una trato, medido y ajustado al respeto, a la aceptación de las diferencias del otro, enmarcadas en un clima de tolerancia, que permita lograr una convivencia positiva y que a su vez esté basada en la afectividad,

“además de su influencia en el proceso vital y madurativo de las personas, la afectividad tiene, en segundo lugar, una inequívoca relación con la convivencia”

(Jares, 2001).

En relación con la dimensión “Conceptualización clara y única de la Convivencia Escolar”, para nuestros entrevistados no existe una conceptualización clara y única de la Convivencia Escolar, para ellos, la convivencia es conceptualizada como la representación de acuerdos y concordancias con el desempeño del rol docente. Es así como, a través del discurso individual, se incluyen otras acciones que describen a los distintos tipos de educadores con quienes interactúan como parte de esta conceptualización. Esta representación de la convivencia desde la perspectiva de ellos varía; dependiendo de las percepciones emanadas del discurso, tanto social como individual, en cuanto a la interacción cotidiana con el conflicto, caracterizada por la interacción simbólica y no simbólica.

Nos interesa, especialmente, lo concerniente a la interacción simbólica porque es el nivel en que se interpretan los gestos y palabras del otro y se actúa de acuerdo a los significados que se han comprendido, es decir, descubrimiento del significado de las acciones o comentarios ajenos, y definición o transmisión de indicaciones a otra persona sobre cómo debe actuar que se visualiza en la tendencia defensiva de la escuela de encerrarse y fosilizarse en sí misma sobre raquíticos y obsoletos esquemas de conducta rutinarios, ante el incremento de la violencia y problemática de la escuela, dejando aparecer que la responsabilidad esta puesta en los expertos de la psicología y no en la comunidad educativa.

Esta conducta de transferir la responsabilidad de la convivencia, vividas en la escuela, son invisibilizados de modo que cada individuo pueda afrontar su responsabilidad desde la construcción de sus propios criterios de valorización. En esta línea Tenti Fanfani (2005) propone que las reformas han puesto en crisis la identidad profesional en las escuelas, pues se han apoyado en una perspectiva instrumental del trabajo docente, ignorando los elementos "no racionales" que definen el oficio y que se fundamentan en consideraciones culturales, ético-morales y políticas.

La dimensión "Problemas de la Convivencia Escolar" es una de las distinciones que usan para evaluar las relaciones entre los distintos estamentos, principalmente para englobar significaciones de falta de manejo del conflicto, en lugar de estar aportando distinciones nuevas. Lo importante acá, es que esto lo ven como algo negativo, y no como un potencial para mejorarla, es decir, desde la perspectiva de la convivencia, el conflicto no hay que percibirlo como algo de lo que se debe huir, el hecho que los conflictos se razonen desde una problemática natural que surge entre alumnado vulnerable como naturalizando esto y encadenándolo a un solo perfil de estudiantes, seguirá impactando sobre la calidad de la convivencia y en los construcciones simbólicas que circulan en la escuela como creencias absolutas de las maneras de resolverlas y las habilidades que se deben desarrollar para ello. Pues, se refiere a la percepción que los individuos tienen de las creencias en el que desarrollan sus actividades (Aron y Milicic, 1999), por lo tanto, todos estos aspectos van definiendo como se construye el discurso de la convivencia que caracterizan a cada institución.

El problema que surge frente a esto es que la formación de la convivencia, hasta el momento, ha sido implícita y ello dificulta el poder visualizar lo que en realidad se está validando como manera de convivir (Ianni en Ruz y Coquelet, 2003). La convivencia no se les presenta como un espacio de encuentro y cercanía donde se espera que las partes implicadas ocupen ciertas actitudes de colaboración y reciprocidad. El cumplimiento de ciertas expectativas mutuas da cuenta de un espacio relacional calificado como conflictivo, apareciendo como un territorio limitado y necesario de ser regulado.
Esta conceptualización instrumental aplasta desde sus raíces en la pretensión ilustrada y racionalista de encontrar los mecanismos innovadores para su intervención, libre de los condicionamientos lingüísticos de la vulnerabilidad escolar y de la falta de interés de los apoderados, es decir, independiente del contexto, permita ofrecer un espacio creativo y de igualdad de oportunidades, donde el alumnado independientemente de sus peculiares condiciones de origen económico puedan acceder a la educación de calidad, infundada en el respeto a las diferencias, que evite los sesgos personales, tanto en el tratamiento, como en la evaluación objetiva de sus efectos.

Sobre la dimensión los "Principios y Propuestas educativas nacionales para la convivencia" se representan en nuestros entrevistados como un espacio donde se espera que se desplieguen determinados tipos de vínculos caracterizados por diversos elementos que configuran una red de significación anudada en torno a lo afectivo. No existe conciencia de intervención educativa, no abordan ni enfrentan la problemática de los conflictos interaccionales entre profesores y estudiantes.

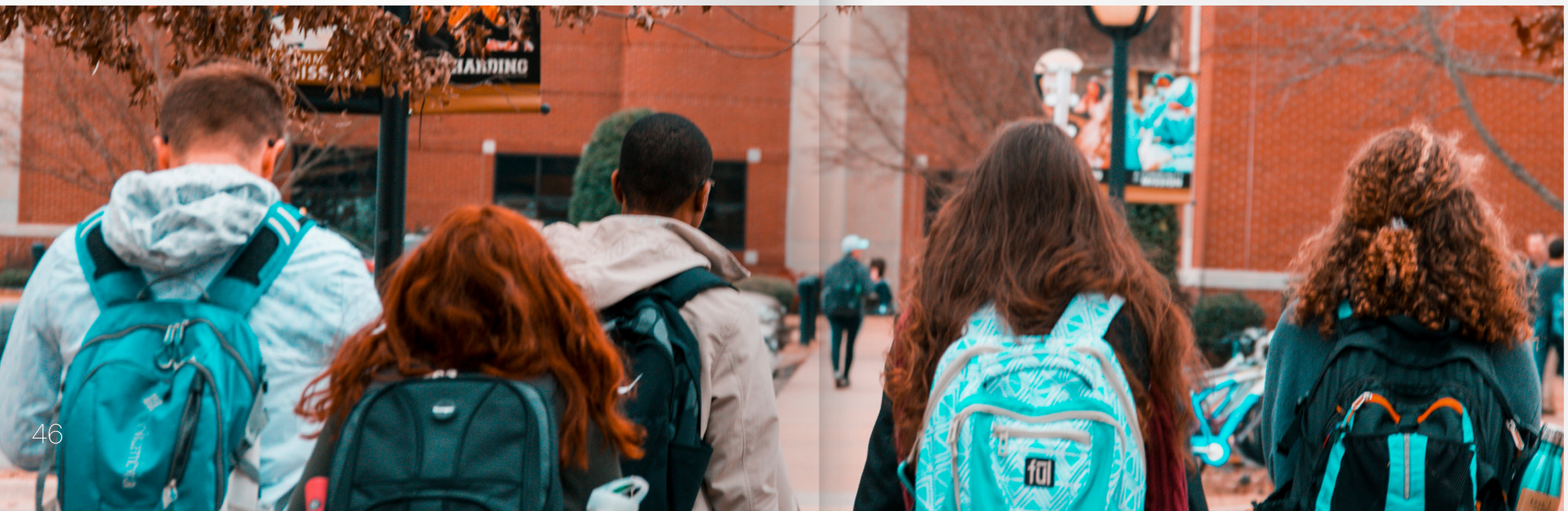
Las propuestas que aparecen son recursivas en visualizar la problemática exterior a ellos, no existe una reflexión de su práctica pedagógica para tener el control de su quehacer escolar. Esperan sólo recibir las directrices de lo que deben ejecutar para mejorar la convivencia, sin ser capaces de visualizar propuestas interesantes e integradoras de todos y todas.

Los programas de intervención desarrollados para erradicar la violencia escolar buscan por un lado la disminución de los actos violentos a través de la expulsión o cambio de establecimiento como medida de intervención, y por otro lado, la prevención, mediante la selección de estudiantes que desean recibir en sus establecimientos.

Al referirse a la dimensión "Construcción Tipológicas en relación a la convivencia escolar" como modelos posibles, para nuestros entrevistados, existe un acuerdo generalizado de que el éxito de los sistemas educativos y de los logros de aprendizaje del alumnado dependen de la calidad de la convivencia escolar, quedando en evidencia, en opinión de ellos la correlación entre calidad y convivencia que condiciona el desempeño de los profesionales de la educación, sin embargo, a pesar de ser parte de su discurso, esto no ha cambiado significativamente en las últimas décadas. Por otro lado, la atención a la gestión de la convivencia escolar propiamente tal es relativamente reciente (Serey, 2013), situación que redunda en la calidad de la educación en la medida en que se sienten poco preparados para enfrentarla, produciendo en ellos una crisis de identidad tanto personal como profesional.

Según nuestros sujetos de estudio, las urgencias agobiantes de corto plazo que aparecen diariamente y que no tienen que ver con el trabajo para la cual fueron contratados, impiden el desarrollo claro de las posibilidades pedagógicas para la convivencia que se manifiestan. Si bien existen proyectos, son percibidos como desconectados y artificio académico en que se convierte en maneras de justificar las maneras de resolver las problemáticas generando lagunas en su proceso de formación profesional competente para tratar la complejidad que implica la intervención de la convivencia (Serey, 2015); las exigencias abrumadoras y continuas de ella.

Para nuestros sujetos de la investigación, dimensionar la comunidad educativa como entorno conceptual desde un rol con carácter profesional en la medida en que su ejercicio se asoció a la posesión de una base de conocimientos relativamente definida, producto que fueron adoptado por la educación, si bien necesariamente comparaban su estatus con otras situaciones laborales en donde se tiene menor desgaste y era valorado por la sociedad. Según, Castells, M (1997) refiere la identidad como un asunto de construcción de significados fundado en algún carácter cultural o conjunto de propiedades culturales a los cuales se les da preferencia por sobre otras significaciones sociales. Por lo tanto, su identidad brota, del modo cómo internalizan esta visión, y fundan y rehacen significados en torno a ella a lo largo de su vida profesional (Beijaard, Meijer 2004), y en este contexto, se puede resaltar la falta de capacidad para reflexionar sobre el sentido de su hacer y formarse en los aspectos científicos y culturales que componen el sustrato de la convivencia escolar.



Discusión

Como resultado del camino analítico vivenciado en el presente estudio, se develan las racionalidades que han construido los profesionales educativos sobre la Convivencia Escolar, a partir de sus prácticas, producto de la cotidianidad que le dan a las normas y regulaciones de la convivencia en las instituciones educativas. Siguiendo a Berger y Lukcman (2005)

> ***"El mundo de la vida cotidiana no sólo se da por establecido, como realidad por los miembros ordinarios de la sociedad en el comportamiento subjetivamente significativo de sus vidas. Es un mundo que se origina en sus pensamientos y acciones, y que está sustentado como real por éstos".***

Como resultado del camino analítico vivenciado durante las diferentes fases del presente estudio, ha sido factible develar y validar las racionalidades que los profesionales educativos elaboran discursivamente sobre la convivencia escolar, a partir de sus prácticas, producto de cotidianidad que le dan a lo relacional, a las normas y a la regulación de la convivencia en la institución educativa. Es decir, una construcción de la racionalidad sobre la convivencia y sus prácticas termina instituyendo la realidad sobre los diferentes fenómenos que no se dan en forma inconsciente y que configuran conceptualizaciones de la Convivencia Escolar denominaremos paradigmas relacionales, normativos y reguladores.

Lo primero que podemos extraer de los discursos es que la Convivencia Escolar, para nuestros entrevistados, se simboliza como un territorio donde caracterizan a las y los estudiantes como sujetos pasivos, vulnerables y sin sentido de la disciplina. Sujetos con muchas carencias familiares, a las cuales se recurre para describir y justificar ciertas dinámicas relacionales de estos en su vida escolar que permite atribuirles la responsabilidad de una mala gestión de la Convivencia Escolar. Si bien esta racionalización ha sido construida por nuestros entrevistados a partir de la vivencia de situaciones de conflicto estas devinieron a una determinada manera de conceptualizarlas. En este sentido, la construcción de racionalidad sobre la convivencia y sus prácticas se configura como "la realidad" sobre los diferentes fenómenos. Esto no se da en forma inconsciente. Sobre estas elaboraciones discursivas, mediadoras del sentido atribuido a su práctica, se configuran conceptualizaciones de convivencia escolar que sirven de base a la emergencia de estos tres paradigmas, relacional, normativo y de regulación, antes mencionados. Estas "racionalidades (mediadoras) que intervienen en los procesos de convivencia escolar", relativos a las formas cómo se debería formalizar reglamentos y políticas de convivencia. El desenlace sería la exclusión de estudiantes-problemas, y la ilusión del ingreso de un cierto "ideal" de estudiantes. No existe una conceptualización de la convivencia como un escenario donde se posibilite la interacción y construcción de los vínculos que caracterizan una mayor familiaridad, empatía y/o cercanía entre ellos, sujetos profesionales, y sus estudiantes, con sus problemáticas propias.
De esta forma, no se vislumbran significaciones que remitan a la afectividad de intervenciones como elemento de cambio que posibilite la construcción de una buena Convivencia Escolar. Ahora, si miramos el cuadro completo, podemos visualizar que existe una ausencia de conceptos como reconocimiento, validación, confianza, comunicación, participación y colaboración que serían elementos significativos para la configuración de una Convivencia Escolar sana y que aporte y favorezca los aprendizajes. En oposición, existe una valoración negativa hacia las sanciones que invaliden la disciplina y en las cuales sólo se valorice las normas. Si bien, existe una gran preocupación por parte de ellos por el logro de metas de carácter académicas, desplegándose diversos dispositivos que pretenden implementar mediciones y evaluaciones entorno a la calidad de la educación, todo parece indicar que las y los entrevistados no demandan la presencia del componente afectivo en la dinámica de la convivencia, pues la imagen de convivencia aparece ligada a la actitud de obediencia a la autoridad y práctica de la disciplina.

Para nuestros sujetos de investigación el cumplimiento de la norma y del reglamento por parte de las y los estudiantes permite calificar positivamente a la convivencia. La convivencia "sana" se asocia a la práctica de una actitud de obediencia a las normativas escolares, esto se evidencia con mayor claridad al referirse a los roles históricos que ellos transfieren a todos los actores que transitan en el espacio escolar y a la valoración de la presencia de los apoderados con el proceso de formación que pretende realizar la escuela, sin embargo existe una desesperanza aprendida que le atribuyen a sus apoderados y padres. Estas expectativas son portadoras de imágenes fatalistas en torno a formas de representar sus apoderados y que son transportadas a cada sujeto que ingresa a la labor escolar, es decir, aquellos profesionales que tienen menos años de ejercicio. El análisis de discurso evidencia que los novatos tienen un discurso cargado de los mismos componentes ideológicos similares s los con mayor experiencia o años de servicio. Este fenómeno de reproducción ideológica puede ser objeto de nuevas preguntas de investigación.

Para ellos las urgencias agobiantes de su trabajo impiden el desarrollo preventivo de los conflictos que se manifiestan a largo plazo. Así, pues la complejidad de la Convivencia Escolar ha instalado la sensación y percepción de las faltas de herramientas en su proceso de formación como profesionales para tratar la convivencia, sumado a las exigencias abrumadoras de la sociedad. Estos son algunos de los factores que determinarían e instalarían un discurso "desesperanzador".



Para los entrevistados, la "Política de Convivencia Escolar", en su versión actualizada, fundamenta que la convivencia es la potencialidad que tienen las personas para vivir con otras en un marco de respeto recíproco y de solidaridad bilateral. La Convivencia Escolar, por tanto, es un aprendizaje: se enseña y se aprende a convivir, y se genera en la interrelación entre los diferentes miembros de la comunidad educativa de un establecimiento educacional, que tiene ocurrencia significativa en el desarrollo ético, socio-afectivo e intelectual de los y las estudiantes (MINEDUC, 2014). Ellos conceptualizan la Política de Convivencia Escolar como una forma de dar respuesta a la demanda del alumnado, generando las condiciones para que las y los estudiantes tengan impunidad frente a los problemas que traen de sus casas y a la falta de responsabilidad de los apoderados. Sin embargo, para las sugerencias del Ministerio (MINEDUC) esta Política surge como marco orientador para las acciones que se implementen en el sistema escolar, en favor de la formación en valores y principios que implican convivir con otros y otras. Su objeto es en orientar acciones para prevenir la violencia y generar condiciones para una convivencia pacífica. También se propone como un instrumento de planificación, que contribuya a definir las responsabilidades de cada actor en la formación a la convivencia sana (MINEDUC, 2010).

A primera vista, el mundo escolar se hace amigable a quienes participan en este, sin embargo, se desprende de una observación más fina y cuidadosa que existe un quiebre y un espacio que produce incomodidades en la comunidad educativa, que permite que se establezcan diferentes paradigmas en base a componentes implícitos en el discurso de los entrevistados. Estos paradigmas son contenedores de las representaciones simbólicas de nuestros entrevistados, definidos del siguiente modo:

- El primero que lo voy a denominar como **paradigma relacional,** que es el espacio donde la comunidad escolar se trata, convive y se relaciona entre sí, es decir, colegio- estudiante, colegio-colegio, estudiante-estudiante.

- El segundo que lo voy a denominar como **paradigma normativo**, que es lo prescriptivo de la norma y los reglamento, es decir: reglamento-alumno, alumno-falta, falta-sanción, sanción- reglamento.

- El tercero que lo voy a denominar como **paradigma regulativo**, es donde se intenta normalizar a los estudiantes con una serie de normas, es decir: reglamento-norma. Norma-estudiante, estudiante-practica, practica-reglamento.

Estas construcciones paradigmáticas implícitas subyacentes en el discurso de los profesionales de la educación que no son conscientemente manifestadas, se actúan y resignifican en sus prácticas cotidianas, dan una lectura al sentido de sus prácticas sin que exista una conciencia explicita ni una racionalidad respecto a ello. Sin embargo, existe una diferencia de estas prácticas que da cuenta que cada sujeto está en un paradigma determinado (lo relacional, lo normativo o lo regulativo), se reproduce independientemente del tipo de establecimiento (liceo, colegio o escuela). Lo que si podemos rescatar es estas lógicas escolares se reproducen en los espacios de prácticas educativas de acuerdo con ciertos patrones como son los años de servicios, edades y profesión.

No es lo que la comunidad escolar verbaliza lo que determina la práctica de la Convivencia Escolar, sino la tensión entre la norma y la práctica de la Convivencia Escolar. Esta tensión evidencia una distancia la cual genera la contradicción entre estas en el seno de la organización escolar. Estas formas de concebir la convivencia vinculada a la normativa disciplinaria traería aparejada, como consecuencia, prácticas relacionales mecanizadas, restándole espacio a la espontaneidad, no respetando los ritmos y los procesos que surgen de las subjetividades de la misma comunidad escolar.

Hemos intentado mirar este espacio que genera racionalidades (mediadoras), configuran y conjugan distintas prácticas en un mismo espacio social, ocupando distintas posiciones paradigmáticas, que nos propone mirar como los profesionales de la educación municipal en un espacio llamado escuela, forman un modelo propio, que resignifica las relaciones, las normas y las regulación de las prácticas de la convivencia.



Se evidencia, mayoritariamente, el deseo de construir o instituir un espacio de Convivencia Escolar donde las normas y su aplicación dejen ver como conviven reglas explícitas con otras que han obtenido su lugar en el uso cotidiano, y como ambos tipos de reglas tienen validación tanto consciente como inconscientemente, teniendo como trasfondo el mundo de la reciprocidad en la escuela. Finalmente, se da cuenta el cómo se comprende el término **"Convivencia Escolar",** en este caso, por los sujetos del discurso, en lo cotidiano. La concepción que se abre paso es difusa, no la expresan asertivamente las y los entrevistados, pues tienden reiterativamente a usar el término más como un criterio de valoración y no como una distinción que sirva para actuar proactivamente sobre las relaciones al interior de la institución educativa. Hay una concepción de la Convivencia Escolar predominantemente basada en los problemas con los cuales se la relaciona, sin tener claro que ellas y ellos son parte de estas racionalidades y su definición.

Conclusiones

Después de experimentar este proceso de investigación es posible observar como contribuye este trabajo a la investigación educativa a la comprensión y resignificación de la convivencia escolar desde la mirada de los actores de la escuela. A nosotros nos ha permitido fraguar una sistematización rigurosa de esta información y reconstruir significados que aportan a resignificar comprensivamente e interpretar los modos de conceptualización de la convivencia en las comunidades de profesionales educativos de las instituciones municipales de Puente Alto.

Esta racionalidad de la Convivencia Escolar está configurada por elementos formales. Dan estructura y calidad a la convivencia y suponen una incidencia en el nivel de pertenencia de los miembros a su Comunidad Educativa. El Marco de la Buena Enseñanza, elaborado por la comisión tripartita, define los estándares de un buen desempeño docente y define un dominio con criterios claros en la creación de ambientes propicios para los aprendizajes referidos a la convivencia que encierra el clima de confianza, el respeto y la equidad y a la consistencia de las normas.

Por otro lado, las racionalidades están organizadas en torno a reglas, normas, ritos y comportamientos creados con el propósito de homogeneizar a la población estudiantil. Esto involucra una escolarización que pierde la identidad individual en pro de una identidad colectiva, debido en gran parte a la existencia de una racionalidad mediadora que homogeneiza el pensamiento de los profesionales educativos.

Este proceso es lo que organiza el contexto de la convivencia para toda la comunidad y su experiencia escolares, ajustándose de este modo a los actos de resignificación que se instala en la escuela, trae consigo la propia invisibilidad de la responsabilidad en una construcción colectiva y perversa, organizada por el conjunto de interrelaciones de los propios adultos establecen al interior de cada establecimiento.





Así es concebida la calidad de la convivencia; como el no compromiso de la población educativa, que impide el proceso transformador, dinámico y diverso, necesario para su mejora. Por tanto, admite un modelo único. No varía de una comunidad escolar a otra de acuerdo a las características particulares de sus miembros ni de las interrelaciones que entre ellos establecen. Según lo expuesto, para cada entrevistado el discurso sobre la convivencia se homogeniza, no existe un planteamiento distinto al respecto ni a favor ni en contra de parte de los profesionales educativos.

Este estudio ha hecho evidencia a este supuesto de que la escuela de hoy mantiene objetivos similares a los que históricamente se han planteado por años y que estarían determinados por una falta de pensamiento crítico de su propio quehacer. Provoca una desintegración en la Convivencia Escolar, genera problemáticas innecesarias, debiendo la escuela enfrentar estas tensiones con diversos grados de capacitación sin sentido, dependiendo de los recursos internos y externos disponibles de la llamada conducta institucionalizada.

La Convivencia Escolar en la escuela se despliega como parte de un sistema mayor que limita su desarrollo al situarla en ciertas condiciones y al requerir una sistemática adaptación, por lo tanto depende su mantenimiento como entorno cultural imperante, son el medio a través del cual la escuela busca soluciones especificas a los problemas que enfrenta, es decir, para la escuela la Convivencia Escolar desde su conceptualizacion tiene un valor instrumental por el que se cumplen los fines de esta, es decir, ni más ni menos, ser un sistema coordinado de actividades que han alcanzado un crecimiento acelerado como unidad, caracterizándose por ser un producto cultural e interactivo con el entorno.

No existe divergencia entre los significados atribuidos a la Convivencia Escolar, calificando la preocupación por las situaciones individuales. Lo cual nos lleva, nuevamente, a concluir: la convivencia no es percibida como una acción pedagógica para transmitir los valores que constituye el proyecto educativo el cual da sentido y orienta la convivencia en el plantel escolar. La escuela espera de sus actores una serie de comportamientos adecuados a los valores que inspiran el proyecto educativo, sin dejar de lado obviamente, la formación académica. Entendemos que la convivencia se va construyendo día a día, en forma más o menos armónica y placentera. Sin embargo, el problema de la Convivencia Escolar es fruto, al menos parcial, de algo más global y estructural indirecto como la "cultura de la convivencia" coexistente en el mundo escolar. En consecuencia, las soluciones no deben plantearse unilateralmente, solo desde las evidencias atribuidas a causas directas, personales, psicológicas y familiares. Abordar comunitariamente este proceso va desde una enseñanza para aprender a convivir como comunidad. Instruirse a convivir en la escuela es un capítulo de la convivencia, entendida ésta como un instrumento para edificar una cultura democrática, vigorosa, amplia y explicativa de la posible felicidad que la persona humana es capaz de disfrutar mientras convive en armonía en la escuela. La Convivencia Escolar se aprende en la vida escolar. Sólo se aprende a partir de la experiencia o desde los contenidos actitudinales, conceptuales y procedimentales, las cuales desarrollan las habilidades sociales, principales determinantes de las actitudes que son las mismas influencias sociales que transmitidas en la escuela a través de las expresiones verbales y no verbales, pues la escuela no se limita a enseñar conocimientos, habilidades y métodos solamente, sino, contribuye a crear los valores básicos de la cultura que impera a su alrededor. Sobre estos principios se construye y consolida la convivencia componente de un proyecto social y educativo que da sentido y orienta la formación de actitudesy valores en la institución educativa.

Los problemas de convivencia no deben ser vistos como dificultades, deben ser vividos como un desafío a la creatividad, es decir, un conflicto manejado positivamente, permite ser creativo, dar diversas y variadas respuestas a situaciones habituales y reiteradas de conflictos, encauzándolo constructivamente no sólo para la actuación personal sino para el logro del bien de toda la comunidad educativa. Es en estos contextos que se conjugan y se transfiguran en prácticas cotidianas de las demandas institucionales. Estas contienen y exceden los contenidos particulares de las asignaturas y como consecuencia de ello, las relaciones cotidianas y rutinarias se modifican y asumen nuevas responsabilidades.

La acción tiene sentido e importancia para quienes la ejecutan, pero también la tiene para los distintos actores escolares impregnando a toda la organización escolar que se enganchan de teóricos contemporáneos, que han intentado combinar los atributos de los sistemas organizacionales abiertos y cerrados.

La convivencia está configurada por elementos formales, como pueden ser ciertos rituales, definiciones estéticas, rutinas, espacios asignados a determinados objetivos. Pero se conforma también a partir de estilos de relación: la presencia o ausencia del afecto en el trato; la manera de abordar las situaciones de sanción; la mayor o menor posibilidad de expresarse de los estudiantes, docentes, apoderados y miembros de la comunidad educativa; la apertura de los espacios de la escuela para actividades no programadas de los alumnos y las alumnas; la acogida o rechazo que estudiantes, padres o docentes encuentren frente a sus propuestas o inquietudes y así, tantos factores que forman parte de la vida cotidiana.

Para lograr procesos de calidad en la educación no sólo se requiere una mejor infraestructura, más y mejores materiales didácticos a disposición del alumnado, nuevos criterios de distribución del tiempo escolar. Es necesario también que la comunidad educativa esté dispuesta a construir pedagógicamente su estilo de convivencia, considerando la importancia que tiene la delegación de atribuciones; otorgando confianza y creando oportunidades de mayor protagonismo de las y los estudiantes en los procesos de resolución pacífica de conflictos y en los canales de participación; estimulando una reflexión acerca de los valores que fundamentan las normas de convivencia generando instancias de diálogo. Cada escuela, al igual como otra institución no escolar, se configura desde un modelo explícito que se da como consecuencia de sus paradigmas acuñados invisiblemente (Currículo oculto) y son poco adecuadas para manejar el conflicto de la convivencia.



3

Desafios para a formação docente em diversidade sexual e de gênero na Amazônia: algumas cenas

Desafíos para la formación docente en diversidad sexual y de género en la Amazonía: algunos escenarios

Adan Renê Pereira da Silva, Brasil.
Suely A. do N. Mascarenhas, Brasil.

Desafios para a formação docente em diversidade sexual e de gênero na Amazônia: algumas cenas

Desafíos para la formación docente en diversidad sexual y de género en la Amazonía: algunos escenarios

Resumo

O debate atual sobre gênero e diversidade sexual traduz a leitura que a sociedade faz das pessoas lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT). Em tempos de avanço do conservadorismo e de "ideologia de gênero" como categoria de pânico moral, busca-se, com foco em algumas cenas obtidas via pesquisa de campo, cujos dados foram obtidos por intermédio de entrevistas semiestruturadas, realçar o desafio docente frente a estas disputas e controvérsias, para a realização de práticas de educação voltadas às diversidades de gênero e sexual na escola. Como principais resultados, pôde-se perceber o prejuízo causado pelo pensamento religioso e moral ao trabalho docente que pretenda incluir todos e todas. Por intermédio de uma socialização preconceituosa que abrange alunos/as, docentes, famílias e corpo técnico escolar, os cursos de formação (na graduação e da instituição empregadora) são uma necessidade para a educação que se pretenda mais crítica e igualitária.

Resumen

El debate actual sobre género y diversidad sexual traduce la lectura de la sociedad de las personas lesbianas, gays, bisexuales, travestis y transgénero (LGBT). En tiempos de avance del conservadurismo y la "ideología de género" como una categoría de pánico moral, centrándose en algunas escenas obtenidas a través de la investigación de campo, cuyos datos se obtuvieron por medio de entrevistas semiestructuradas, destacamos el desafío de enseñanza que enfrentan estas disputas y controversias para la realización de prácticas educativas centradas en el género y la diversidad sexual en la escuela. Como resultados principales, fue posible notar el daño causado por el pensamiento religioso y moral al trabajo de enseñanza que pretende incluir todos y todas. Por medio de una socialización prejuiciosa que incluye a estudiantes, docentes, familias y personal escolar. Los cursos de capacitación (pregrado y empleador) son una necesidad de educación que pretende ser más crítica e igualitaria.

Palavras-chave: "ideologia de gênero"; formação docente; conservadorismo; diversidade sexual e de gênero

Palabras clave: "ideología de género"; formación del profesorado; conservadurismo; diversidad sexual y de género



“meninos vestem azul e meninas vestem rosa”



Introdução

O debate atual sobre gênero e diversidade sexual em muito evidencia a leitura que a sociedade faz de lésbicas, gays, bissexuais, travestis, transexuais (LGBT) e demais pessoas que não se enquadrem em um modelo hegemônico socialmente construído da heterossexualidade como paradigma. Afinal, este modelo acaba servindo como norte para exclusão e violência em diversos âmbitos da sociedade, justamente por não atender à ordem compulsória, que seria a coerência total entre sexo, gênero e desejo/prática (Butler, 2010).

Quando a leitura é transposta para o campo da educação, deve-se ter especial atenção às implicações advindas dessa. Se, por um lado, a escola é tida como parte da socialização humana, educar precisa se tornar um compromisso social, e as políticas nacionais de educação no Brasil garantem que ‘todas’ as pessoas devem acessar este espaço. Por outro lado, diversos estudos (Henriques et al., 2007; Louro, 2003, Neves; Silva, 2018; Altmann, 2013; Silva; Neves; Mascarenhas, 2018) apontam para o desafio de ‘todos’ e também ‘todas’ ingressarem e/ou permanecerem na escola, principalmente os/as que escapam à ordem compulsória. Uma alternativa que minimizaria os processos de exclusão seria a discussão de gênero e sexualidade no contexto escolar.

Todavia, o atual cenário político possibilitou mais pautas para que a escola travasse disputas ideológicas e controvérsias (Neves; Silva, 2018). De um lado, uma visão conservadora, a qual entende que discutir gênero e diversidade sexual “sexualizaria as crianças”, dando margem para a criação de um cenário de “pânico moral”, com ideias como a de que a discussão sobre diversidade sexual e de gênero teria “objetivos escusos da ideologia de gênero”: destruir a “família tradicional”, “homossexualizar crianças” e fomentar a pedofilia. De outro, uma interpretação progressista, pautada no princípio da garantia dos direitos humanos, da cidadania e de uma leitura legal da educação, enfatizando a igualdade de direitos como regra maior no ordenamento jurídico brasileiro, traduzindo a escola como local de inclusão e respeito às diferenças.

Em meio a declarações polêmicas, o Brasil, especialmente quando da eleição do atual presidente da República, vem se posicionando em relação à perspectiva que adota. A atual ministra do Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, afirmou que, a partir do atual governo, “meninos vestem azul e meninas vestem rosa” (a afirmação pode ser verificada em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2019/01/menino-veste-azul-e-menina-veste-rosa-diz-damares.shtml, acesso em 01/11/2019), o que explicou tratar-se de combate à “ideologia de gênero”. Pouco tempo depois, disse ser “terrivelmente cristã” (informação disponibilizada em https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/02/estado-e-laico-mas-esta-ministra-e-terrivelmente-crista-diz-damares-ao-assumir-direitos-humanos.ghtml, acesso em 01/11/2019). Tais falas assustam pelo autoritarismo de uma ministra que também é pastora e pelo tom acintoso ao Estado laico preconizado na Constituição Federal Brasileira.

É com foco nestas constatações que se lança a questão-problema a ser aqui desenvolvida: como os/as docentes reagem, neste cenário de polarização entre progressismo e conservadorismo, na prática cotidiana, às questões da diversidade sexual e de gênero?
Para esboçar uma resposta, traz-se, por intermédio de cenas propositalmente selecionadas, como três docentes que atuam na cidade de Manaus, Amazonas, Brasil, lidam com esta situação. Estas três cenas são oriundas de pesquisa de doutorado em andamento e são resultados das entrevistas até agora transcritas. Dada a necessidade de originalidade que uma tese deve comportar, apenas este pequeno universo foi selecionado para análise.

Conservadorismo e questões de diversidade sexual e de gênero na educação

Neste trabalho, parte-se de um entendimento cultural dos estudos de gênero e sexualidade. Isto significa compreender a diversidade sexual e de gênero como um arsenal potente, já que resultante de inúmeras configurações históricas e culturais. Ao entender-se a cultura como uma teia de significados que explica a realidade, uma lente pela qual construímos interpretações de mundo, significando-o, ordenando-o por uma lógica que dimensiona o modo de viver em grupos humanos (Geertz, 1989), consegue-se perceber que não há um modo "correto" de ser/viver/definir as categorias gênero e diversidade sexual, mas sim leituras predominantes de acordo com a história social produzida em cada cultura.

No caso da brasileira, há um recorte judaico-cristão predominante, colonizado, o que atravessa a leitura por um viés que tende a ser majoritariamente conservador, machista, misógino e de violência com aqueles e aquelas que fogem do padrão cisheteronormativo.
Situação extremamente preocupante, pois estamos falando do país que mais mata pessoas LGBT, conforme relatório do Grupo Gay da Bahia (2019). Neste diapasão, a escola tende a se tornar uma arena que reflete esta discussão maior.

Em termos definitórios, entende-se sexo e gênero como componentes da sexualidade, sendo que o gênero se refere à construção social do sexo anatômico, distinguindo-se, assim, a dimensão biológica da social. A maneira de ser homem e de ser mulher é o resultado da cultura, da realidade social (Campos, 2015).

A diversidade sexual fala de múltiplos sujeitos e de múltiplas possibilidades de desejo, realçando a existência de outras orientações sexuais para além da heterossexualidade. Assim, tem-se, como exemplo, a possibilidade da atração sexual por pessoas do mesmo sexo, de ambos os sexos ou por nenhum.

Tais constatações nem sempre são aceitas como possibilidades. Se, de um lado, existem mudanças nos diferentes paradigmas científicos e culturais, de outro, existem pensamentos cristalizados que não concebem mudanças, especialmente dogmas do campo religioso e certas correntes políticas e sociais que se recusam a lidar com o múltiplo do viver e do existir. É nesta lógica que emerge o conservadorismo, entendido aqui como corrente de pensamento que se opõe a mudanças do pensamento tradicional, especialmente o de viés moral.

Junqueira (2017) salienta que os últimos anos assistem, em vários países, ao crescimento de um ativismo religioso a encontrar na temática "gênero" o alvo de traduções reacionárias, sob os epítetos de "ideologia de gênero", "teoria de gênero" ou apenas "gênero". Geram-se discussões em torno de um inimigo imaginário comum, com o objetivo de fazer a sociedade comprar este discurso.

A reafirmação de valores morais tradicionais e dogmas cristãos por intermédio de ações políticas voltadas ao combate do "inimigo" estão como estratégia desta "venda". Historicamente, o autor credita a invenção do termo ao Conselho Pontifício para a Família e outras conferências episcopais, entre 1990 e 2000.

No Brasil, Cunha (2016) observa que o combate ao gênero expressou-se com mais intensidade no campo político a partir de 2014, ano da sanção do Plano Nacional de Educação (PNE), atualmente em vigor e que continuará vigente até 2024. Quando da discussão do projeto de lei que se transmutaria no PNE, houve, segundo a autora, a mobilização de políticos/as religiosos/as visando à supressão de termos como "igualdade de gênero", "orientação sexual" e "diversidade sexual", gerando um texto substitutivo propulsor de confrontos entre religiosos/as, de um lado, e, de outro, pesquisadores/as, organizações e movimentos sociais, favoráveis à manutenção da perspectiva de gênero. O que acontecia em âmbito nacional, no Plano de Educação, disseminou-se pelo país, incluindo o Amazonas, onde os debates intensificam-se na Assembleia Legislativa do Estado e na Câmara Municipal de Vereadores de Manaus. Estes debates resultaram em êxito e conseguiram excluir as menções relativas à perspectiva de gênero, sob argumentos de tratar-se de "ideologia de gênero".

Cunha (2016) destacará que, ainda em decorrência das discussões, surgirão projetos de lei visando a proibir o trabalho com gênero e sexualidade nas escolas, como o Projeto de Lei nº 389/2015, do vereador Marcel Alexandre, ou o 102/2016, do deputado estadual Platini, o qual proporá a instituição do "Projeto Escola sem Partido" no Amazonas. Aliás, proposituras de tais projetos de lei também aconteceram em várias partes do país.
"Ideologia de gênero" e "Escola Sem Partido" estão visceralmente ligados. Cunha (2016) pensa o projeto Escola Sem Partido como o movimento criado em 2004, o qual se identifica como uma associação informal, portadora de uma suposta neutralidade política e ideológica, tendo, entre suas diretrizes, a proibição de "doutrinações" político-partidárias e a divulgação do que dão nome de "ideologia de gênero".

O conceito de "ideologia de gênero" pensado por esta associação:

> ***[...] se constituiu, nos últimos anos, em categoria política que encontrou no legislativo um campo privilegiado para seu estabelecimento e difusão. Por meio de um trabalho sistemático, contínuo, capilar e vigilante, bancadas políticas religiosas conseguiram retirar a perspectiva de gênero dos principais marcos reguladores da educação pública brasileira, o que se expressou com a aprovação do PNE e dos planos estaduais e municipais, mas também com a submissão de dezenas de PL que almejam proibir práticas pedagógicas orientadas por essa perspectiva [...] Soma-se a isso um processo mais amplo, em curso, de tentativas de implementação do Programa Escola sem Partido nos âmbitos federal e estaduais***
>
> ***(Cunha, 2016, p. 12-13).***

Tal ofensiva, na opinião de Junqueira (2017, p. 26), visa, além de recuperar fiéis à Igreja, conter avanços importantes para grupos como mulheres, pessoas não heterossexuais e outros/as que não se encaixam na norma sexo-gênero. Para alcançar seus objetivos, há uma busca por tornar inquestionáveis certos conceitos, como concepção de família, maternidade, parentesco, sexualidade, reforçando "as disposições relativas às normas de gênero, à heterossexualidade obrigatória e à heteronormatividade". A educação, como conclusão lógica, não ficou, não fica e nem ficará alheia a todo este processo. Pelo contrário, concorda-se tanto com Louro (2003), para quem a escola carrega uma noção de pessoa nos currículos e práticas que adota: o padrão seguido seria o de um modelo legítimo de masculinidade e de feminilidade e uma única forma sadia de sexualidade, a heterossexualidade, quanto com Cunha (2016, p. 53), compreendendo, com todo este processo, que "[...] o pânico moral disseminado contribui para a invisibilização de sujeitos não-heterossexuais, sobretudo no contexto escolar, impedindo a consolidação dos direitos sexuais no país".

Professores e professoras, escola e “acosso”: progressismo ou conservadorismo?

Neste tópico, trabalhamos algumas reflexões científicas sobre como professores e professoras vivem hoje na escola, cenário de lutas entre progressismo e conservadorismo. Realizada a contextualização em uma perspectiva macro de como se situam as disputas ideológicas em torno da escola e da educação e da necessidade do espaço escolar ser de acolhimento e promoção da equidade, passa-se a explanar sobre como o ambiente em tela pode cumprir sua missão crítica e alguns dos desafios que se apresentam nesta trajetória.

O ponto de partida, pensando na realidade local, vem da pesquisa de Neves e Silva (2015). Na pesquisa conduzida por ele e ela na cidade de Manaus, sobre o protagonismo docente no tocante à diversidade sexual, conclui-se:

> ***A partir da pesquisa realizada, a maioria dos professores afirmaram “respeitar” o outro e alguns buscam adaptar-se ao contexto das manifestações naturais do ser humano, embora ainda sejam envolvidos por sentimentos antagônicos do saber-fazer, pois a ideologia heteronormativa ainda permeia muito dos discursos. Desse modo, esse dado se apresenta como relevante, mesmo sendo tímidos os discursos de acessibilidade e respeito evidenciados na pesquisa. Acredita-se, nesse aspecto, que podem ser potencializados a partir da formação de professores que possibilite a compreensão da diversidade e, assim, a promoção da igualdade respeitando a diferença. Destaca-se que a comunidade escolar precisa encontrar-se aberta para discussões e visibilidade de temas como a diversidade sexual***
>
> ***Neves; Silva, 2015, p. 77.***



O pesquisador e a pesquisadora apontam a ausência do discurso fundamentado na igualdade de direitos, com medo de um "cis"-tema/sistema que engessa uma visão de equidade e isonomia. Muito disso também se explicaria pela vivência embasada nos valores morais e experiências pessoais. É preciso mais criticidade, o que se faria com uma leitura mais científica e menos subjetivista: "há professor que considera o aspecto religioso como norteador do seu saber-fazer pedagógico" (Neves; Silva, 2015, p. 79).

Em outra pesquisa, Alcantara (2015) também nota a influência das ideias religiosas no silenciamento e invisibilização da diversidade em sala de aula. Na pesquisa por ele conduzida, enfatiza-se a emissão de opiniões enfáticas por parte de alunos e alunas, fundamentadas na religião e tratadas como verdades indiscutíveis. Ao indagar os sujeitos da pesquisa sobre um possível impasse entre valores religiosos e a perspectiva dos direitos humanos que está nas legislações educacionais, não raro os valores religiosos sobrepuseram-se a um discurso mais voltado para o respeito e a compreensão da diversidade sexual.

Louro (2017) conta que a escola foi concebida historicamente como local de produção de diferenças e desigualdades. Separou os/as que tinham acesso dos que não tinham, adultos/as de crianças, católicos/as de protestantes. Nesta separação, para um lado foram meninos e, para o outro, as meninas. A escola limita espaços e fala claramente do que cada um pode ou não fazer. Os diferentes sujeitos, ao vivenciarem este espaço, "internalizam" comportamentos e aprendem a ter uma "identidade escolarizada". O papel da escola na formação de sujeitos e o impacto dela nas diversas subjetividades são inquestionáveis e merecem, portanto, reflexões e críticas constantes.

Guizzo (2018), ao passo que concorda com Louro nas reflexões acima colocadas, no sentido de ver a escola como local de aprofundamento de estereótipos que geram segregação, também vê nela uma potência para tornar-se locus de problematização e discussão de questões relacionadas a gênero e sexualidade, com foco em evidenciar o caráter social, histórico e cultural da construção de identidades de gênero e sexuais, perspectiva com a qual este trabalho pactua.

Em estudo conduzido por Silva, Silva e Mascarenhas (2019), o autor e as autoras mostram o quanto a escola é lacunar no tocante às discussões sobre gênero e diversidade sexual, o que, para ele e elas soa como perigoso, já que deixa alunos e alunas expostos ao preenchimento desta lacuna por si mesmos. A pesquisa mostrou que os entrevistados (homens homossexuais masculinos) não encontraram no espaço escolar um ambiente para falar de suas angústias, medos ou dúvidas acerca da própria sexualidade e que este ambiente era importante para eles. Onde procurarão as respostas para suas dúvidas e inquietações? Afinal, nem sempre a família está apta para dar conta das demandas ou até pode tentar, mas acaba por gerar mais estigmas, culpas e ansiedades. Além disto, a escola precisa preparar os/as discentes para o respeito à diversidade humana, seja ela sexual, étnica ou religiosa, a escola também precisa falar de sexualidade e de educação sexual.

Imprescindível lembrar-se da AIDS. Weeks (2000) rememora a importância da epidemia: além de colocar em xeque os corpos saudáveis e harmoniosos, foi associada aos perigos da liberação sexual e estigma aos gays ("câncer gay"). Serviu como advertência para o fato de que a sexualidade ultrapassa o corpo físico e esbarra em nossa compreensão de mundo, já que crenças, ideologias e imaginações também são componentes dela. A escola será chamada a intervir na vivência de uma sexualidade sadia, devendo promover a educação sexual.

Infelizmente, fez apenas uma leitura biologicista da prevenção à AIDS e demais infecções sexualmente transmissíveis (IST), bem como enfocou a prevenção da gravidez, especialmente na adolescência. Esqueceu e esquece-se de associar sexo a prazer, esqueceu-se de ser menos proibitiva, de ser menos autoritária, de ouvir o que crianças e adolescentes pensam, sentem e expressam cotidianamente. A escola incorporou discursos médicos, higiênicos e higienistas, objetivou o prazer. Minorou o fato de o desejo começar no cheiro, no toque imprevisto, no admirar da inteligência. Secundarizou que o menino inteligente também se excita ("esse vive só para estudar", pensava o docente que se esqueceu da adolescência vivida), que a menina também tem um corpo erotizado ("é só se ter relações sexuais apenas com o marido que não pega 'doença'", explana a professora religiosa). Invisibilizou o "menino com trejeitos", chamou a família para dar conta do menino trans, "talvez fosse melhor levar para a psicóloga", diz o docente que está com a Bíblia na gaveta da mesa da sala em que leciona.

A escola parece esquecida do tempo histórico em que vive. Será que tem se perguntado qual seu papel quando se depara com notícias que falam do aumento do HIV/AIDS atualmente? Ou da silenciosa epidemia de sífilis? O que pensam a gestão e demais equipe técnica quando se deparam com casos de homo/lesbo/bi/transfobia entre suas paredes? Por que fazem "vista grossa" quando professores/as soltam comentários pejorativos sobre crianças LGBT? Estas são algumas perguntas inquietantes para o tempo presente.

Louro (2000) corrobora este entendimento, pontuando também desafios para a contemporaneidade em lidar com a sexualidade: novos métodos contraceptivos, relações amorosas mediadas pela internet, IST geradoras de novas ou em caráter de complemento de antigas formas de relacionamentos humanos e que impactam visões de corpo, de gênero e de vivência da sexualidade, além da visibilidade a formas de existência antes ignoradas. Extrapolando a pessoalidade, a sexualidade se torna uma questão política, sendo construída durante toda a vida e mediada pela relação entre e com sujeitos diferentes.

No contexto maior já debatido aqui, da cisheteronormatividade masculina, a mulher torna-se o segundo sexo e pessoas LGBT seguem desviantes da norma. A sociedade dividirá, rotulará e separará, de formas sutis ou violentas, distinguindo e discriminando os "diferentes". Em não sendo as expressões de sexualidade e gênero discrepantes da cisheterossexualidade vigente permitidas, sobrará o status do "anormal" como possível e a escola também terá participação no processo, já que produtora de corpos, masculinidades e feminilidades, por intermédio do disciplinamento que faz no cotidiano (Louro, 2000):

[...] A escola tem uma tarefa bastante importante e difícil. Ela precisa se equilibrar sobre um fio muito tênue: de um lado, incentivar a sexualidade "normal" e, de outro, simultaneamente, contê-la. Um homem ou uma mulher "de verdade" deverão ser, necessariamente, heterossexuais e serão estimulados para isso. Mas a sexualidade deverá ser adiada para mais tarde, para depois da escola, para a vida adulta. É preciso manter a "inocência" e a "pureza" das crianças (e, se possível, dos adolescentes), ainda que isso implique no silenciamento e na negação da curiosidade e dos saberes infantis e juvenis sobre as identidades, as fantasias e as práticas sexuais. Aqueles e aquelas que se atrevem a expressar, de forma mais evidente, sua sexualidade, são alvo imediato de redobrada vigilância, ficam "marcados" como figuras que se desviam do esperado por adotarem atitudes e comportamentos que não são condizentes com o espaço escolar. De algum modo são indivíduos "corrompidos" que fazem o contraponto da criança inocente e pura [...]

(Louro, 2000, p. 17).

A escola também, consoante constatação de Louro (2000), será o local em que meninos e meninas aprenderão piadas, gozações, apelidos e gestos para tratarem os sujeitos "diferentes" – em relação ao que foram ensinados pela cultura vigente. Estas observações, realizadas há quase vinte anos, seguem seu curso nos dias atuais. Lins, Machado e Escoura (2016) captam que a escola permanece realizando atividades "de meninos" e "de meninas", como a formação das filas na entrada e as atividades na educação física. Destarte, continua-se a introjetar que há papéis masculinos e femininos e em que lado cada um/uma deve estar.

Enquanto construção cultural, a escola brasileira não está "presa" a estes estereótipos, adotando a reprodução sistemática e acrítica de papéis de gênero voluntariamente, por também ser fruto da cultura em que se insere. Abrir-se para uma nova modalidade, de inclusão e respeito, é um primeiro desafio que pode propor a si mesma. "Pequenas" atitudes podem gerar novas formas de romper binarismos e a lógica cisheteronormativa, como: uso de linguagem inclusiva, flexionando o gênero, de modo a incluir explicitamente meninas; promover a formação de professores e professoras em cursos de formação continuada, de modo a desfazer preconceitos e estereótipos dos/as próprios/as docentes; problematizar "papéis naturais" de meninos e de meninas, ultrapassando uma pretensa biologia e entendendo que justificar tudo como "natural" é uma forma de hierarquizar homens e mulheres; compreender que diferenças não pressupõem desigualdades, questionando relações de gênero, pensando como sujeitos se constroem por intermédio de estereótipos, normas e expectativas sobre o que é ser homem e ser mulher (Lins; Machado; Escoura, 2016).

Acrescente-se a esta lista que, por ser conteúdo transversal, qualquer professor/a, em qualquer disciplina, pode tratar de gênero e sexualidade, acrescentando a dimensão cultural como estruturante destes conceitos. O professor de Literatura pode falar da mulher e de como o gênero impacta a escrita das obras e está presente nelas, a professora de Biologia pode enfatizar aspectos que ultrapassem apenas uma leitura biológica da sexualidade, o professor de História pode mostrar como as questões de gênero atravessaram o tempo e como a sexualidade foi vivida em diferentes sociedades, a professora de Educação Física pode questionar a divisão binária de "esportes para meninos e para meninas" e utilizar questões contemporâneas, como a participação de mulheres em esportes como o futebol.

O pensamento crítico deve fazer-se presente para professores e professoras. Pensando-se que a temática pode ser "nova" para alguns/algumas docentes, é preciso atualizar-se constantemente e permitir-se indagar sobre a prática cotidiana. Questões postas por Louro (2017, p. 67-68) podem ser inquietantes para aqueles e aquelas que cotidianamente efetivam a educação escolar:

Afinal, é "natural" que meninos e meninas se separem na escola, para os trabalhos de grupos e para as filas? É preciso aceitar que "naturalmente" a escolha dos brinquedos seja diferenciada segundo o sexo? Como explicar, então, que muitas vezes eles se "misturem" para brincar ou trabalhar? É de esperar que os desempenhos nas diferentes disciplinas revelem as diferenças de interesse e aptidão "características" de cada gênero? Sendo assim, teríamos que avaliar esses alunos e alunas através de critérios diferentes? Como professoras de séries iniciais, precisamos aceitar que os meninos são "naturalmente" mais agitados e curiosos que as meninas? E quando ocorre uma situação oposta à esperada, ou seja, quando encontramos meninos que se dedicam a atividades mais tranquilas e meninas que preferem jogos mais agressivos, devemos nos "preocupar", pois isso é indicador de que esses/as alunos/as estejam apresentando "desvios" de comportamentos?



Pensando a figura do/a professor/a para além de mero/a instrutor/a, Bitencourt (2017) entende que deve haver transposição do/a docente de simples "especialista em determinada disciplina" para um papel ativo na socialização dos alunos e alunas, posto que também é função dele/a. O/A docente não é um robô a transmitir um conteúdo. Ele/a é um sujeito político a lidar com sujeitos também políticos, o que implica pensar seu compromisso ético com uma sociedade mais justa e igualitária e que ações podem ser promovidas na efetivação desta proposta. A escola teria a possibilidade de desconstruir preconceitos, de pautar outros modelos que não a heterossexualidade, o que redundaria em um local mais democrático e valorizador da diferença. Para isso, a formação de professores e de professoras na temática "gênero e sexualidade" seria imprescindível. Nas palavras de Guizzo (2018, p. 134), "[...] em nossa cultura ocidental, homens e mulheres foram sendo posicionados de modo diferenciado, por disputas de poder e por argumentos pautados numa ideia de essência, levando em conta apenas aspectos biológicos".

Outro elemento que pode ser pensado como estratégia para lidar com gênero de forma mais equânime é o uso de jogos e brincadeiras. Connel e Pearse (2015, p. 56) evidenciam como jogos de pega-pega, piadas, roupas e formas de falar são construídos no ambiente escolar. Para eles, "a diferença de gênero não é algo que simplesmente existe [...] é algo que pode ser alterado, tornado menos importante". Tal maleabilidade pode ajudar a desconstruir xingamentos homofóbicos, a visão de mulheres como inferiores, desfazer movimentos agressivos e de reinvindicação de poder de meninos. Crianças não são socializadas passivamente em papéis de gênero e torna-se interessante trazê-las para a perspectiva da igualdade com base no respeito e no diálogo.

Louro (2015, p. 70) aposta no "estranhamento" do currículo para uma escola mais inclusiva. Para ela, "não há lugar, no currículo, para a ideia de multiplicidade (de sexualidade ou de gênero) – essa é uma ideia insuportável". É preciso que docentes parem de eximir-se de sua responsabilidade e repensem ideais como o de "tolerar o diferente", como se houvesse alguém em uma posição superior por conta de sua sexualidade ou gênero a "suportar" o inferior, também por conta de sua sexualidade/gênero.
Outra sugestão producente vem de Vianna (1997, p. 124), a qual salienta a importância de perceber como professores e professoras abarcam e discutem as produções culturais em torno de gênero e sexualidade em suas próprias vidas:

É comum trabalharmos com uma imagem unívoca e assexuada das categorias docente e discente. Todavia, a vida na e da escola remete à relação concreta entre seus protagonistas, entre aqueles e aquelas que transmitem e trocam conhecimentos. E, nesse contexto, precisamos conhecer como os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade interferem ou não nas concepções de professoras e professores acerca do magistério e na relação que devem manter com alunos e alunas. Assim, a elaboração de um projeto de qualidade que se pretenda abrangente deve incluir em suas preocupações os problemas relativos à valorização das relações de gênero

Vianna, 1997, p. 124.

É comum trabalharmos com uma imagem unívoca e assexuada das categorias docente e discente. Todavia, a vida na e da escola remete à relação concreta entre seus protagonistas, entre aqueles e aquelas que transmitem e trocam conhecimentos. E, nesse contexto, precisamos conhecer como os significados masculinos e femininos presentes em nossa sociedade interferem ou não nas concepções de professoras e professores acerca do magistério e na relação que devem manter com alunos e alunas. Assim, a elaboração de um projeto de qualidade que se pretenda abrangente deve incluir em suas preocupações os problemas relativos à valorização das relações de gênero (Vianna, 1997, p. 124).

Método

Realizou-se uma pesquisa de abordagem qualitativa, por intermédio de três cenas, ou seja, três recortes destacados pela densidade das falas dos/das entrevistadas. Como já salientado, esta pesquisa é fruto de uma tese de doutorado em andamento, tendo sidas já realizadas e transcritas três entrevistas do total preconizado. Destas transcrições selecionaram-se as cenas, relatando, ao menos, uma das vivências de cada professor/a. Os/As docentes selecionados/as foram escolhidos consoante critério de amostra proposital ou não probabilística, o que significa terem sido utilizados critérios técnicos, de acordo com julgamento pessoal. Neste caso, os critérios foram os/as selcionados/as terem passado pelo curso de formação em diversidade sexual e de gênero ofertado pela SEMED (Secretaria Municipal de Educação de Manaus) e terem trabalhado a temática em sala de aula.
As entrevistas foram realizadas entre o segundo semestre de 2018 e o primeiro de 2019. Houve assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, após conversa em que se expôs a proposta e demais objetivos da pesquisa.
Por questões de sigilo, todos os dados pessoais foram alterados, sendo atribuídos nomes fictícios e modificados outros que pudessem levar à identificação dos/as entrevistados/as. As questões éticas foram rigorosamente seguidas. Os dados aqui expostos são parte de uma pesquisa de doutorado já aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas (CAAE: 92256618.4.0000.5020, parecer 2.856.040).

Resultados e discussão

A discussão aqui realizada gira em torno das cenas. Assim, elas são abaixo apresentadas e discutidas, de acordo com a ordem temporal das entrevistas.

Cena 1. "Maria"

Maria é professora, pedagoga e possui duas pós-graduações lato sensu ("Educação, pobreza e desigualdade social" e "Psicopedagogia"). Jovem, 26 anos de idade. É solteira e professa o espiritismo kardecista como religião. É professora concursada nas secretarias estadual e municipal de educação em Manaus, Amazonas. Na Secretaria Municipal de Educação possui mais tempo de carreira docente, mais de quatro anos. Atua nas séries iniciais, incluindo alfabetização. A cena escolhida foi o relato de uma tentativa de realizar um projeto voltado para gênero e diversidade sexual com crianças, marcado por má recepção de pais, mães e até mesmo colegas de trabalho:

> ***Já no segundo dia começaram as reclamações. Aí veio uma mãe (e disse): 'mas, professora...'. (Ela viu o livrinho que eu ia contar). O outro livro, que eu contei no terceiro dia, se eu não me engano, é o 'menina não entra', que é de uma menina que entra num time de futebol. E aí teve uma mãe muito resistente falando que ela tinha criado os outros filhos dela de um jeito. Que ela não achava certo incentivar o filho dela a brincar de boneca, que os meninos têm que brincar de outras brincadeiras, diferente das meninas. E que, apesar de o marido dela falar que ela tava sendo preconceituosa, ela não tava aceitando isso e não tava permitindo tirar fotos do filho dela, enfim... Aí eu tentei sair por menos, né? Aí eu soube que depois ela procurou a diretora da escola chorando, porque isso tava errado e não sei o que. E alegando que isso não era papel da escola, enfim... Aí, no quarto dia, se não me engano, o pai de um aluno procurou a escola. Ele queria saber se isso era o papel da escola... o mesmo assunto que a mulher veio no dia anterior. pais de alunos diferentes. Também acreditavam que não era papel da escola ensinar esse tipo de coisa, como se eu tivesse ensinando ou incentivando o filho deles a alguma coisa. Enfim, ele perguntou de onde eu tirei isso e se eu tava inventando. Aí ele perguntou se isso tinha algo a ver com a ideologia de gênero. Eu falei: olha, não tem nada a ver. É claro que a gente toca nas questões de gênero, porque a gente fala que brincadeiras são comuns pra todas crianças, mas isso não tem nada a ver com ideologia de gênero, porque isso não existe. Aí o cara ficou uma fera, procurou a diretora e queria uma reunião com a pessoa que me ajudou a fazer esse projeto. Acabou que a gente teve uma reunião com ele, com a mulher dele, com a diretora, com a pedagoga da escola, com a M. (psicóloga responsável pela formação) e eu pra tentar explicar pra ele que a gente não tá fazendo nada além do nosso papel e nada além do que já tá no currículo da SEMED. Então é uma coisa que não tá saindo da cabeça de alguém aleatoriamente, mas mesmo assim, a família foi muito resistente. Eles não concordam, realmente, nem que o filho deles goste de rosa, nem que eu incentive... que eu entregue um balão rosa para o menino, então foi bem complicado. E enfim, quando a gente teve esse embate aí com esses pais, eu tive que suspender o projeto com o tempo. Então suspendeu por dois dias e ficaram dois dias de atividades que eu não fiz, porque eu vi que os pais ficaram bem agressivos. Além disso, tinham os colegas da escola que não queriam muito papo com esse tema. Porque também se guiam muito pelo senso comum, pelas ideias distorcidas de igrejas. Enfim, foi bem complicado [...]***
>
> ***Entrevista, concedida em 02/12/2018.***

O relato de Maria exprime os desdobramentos da sua iniciativa "mal recebida" - a discussão sobre gênero nas relações sociais – e os discursos acusatórios de mães e pais das/os alunas/os da escola onde ela trabalha em torno da discussão desse tema. Em sua narrativa, expressou a perspectiva desses/as pais e mães, em que a discussão de gênero é uma ameaça à família. Destaca-se que essa é uma das retóricas presentes entre religiosos/as e políticos/as, para inviabilizar a discussão no contexto escolar.

Este relato também corrobora a literatura apresentada, no sentido de deslocar o/a docente de educador/a para instrutor/a (Moreira, 2013), além de uma visão tecnicista da escola, pensando-a como mero local de preparação para o mercado de trabalho. O discurso dos pais e mães de discentes parece restringi-la ao papel de formadora produtiva, racional: logo, com foco neste tipo de visão, discutir gênero e diversidade sexual "não é papel da escola".
O apelo à emoção é indicativo de pais e mães que utilizam desta estratégia por terem sucumbido ao "conto" do discurso sobre a "ideologia de gênero". Há uso também do pânico moral como recurso discursivo para transformar iniciativas que visem promover avanços aos direitos sexuais e de gênero em ameaça às crianças (Balieiro, 2018).

Conforme relatado por Maria, tais acontecimentos redundaram no abandono do projeto, passando a docente a ter que realizar as atividades no cotidiano de outra forma, aproveitando-se de temas que pudessem suscitar discussões, como cores ou brinquedos, para falar de gênero e diversidade sexual. A retórica da "ideologia de gênero" descortinou a discriminação e o preconceito relacionados às relações de gênero e à diversidade sexual no espaço escolar. Neste aspecto, Maria relatou informalmente que seus pares eram contra o tema ser discutido na escola. A insistência dela na discussão resultou em sanções informais na escola, como "abandono" dos colegas de profissão e da pedagoga que, segundo ela, "era fora ideologia de gênero". Embora o abandono possa analiticamente ser traduzido como uma estratégia de punição, Maria relatou ainda executar atividades sobre gênero e sexualidade em suas aulas.

Cena 2: "Joana"

Na periferia, essas questões de religião, elas são mais... como é que se diz? são bem evidentes. Assim, não há um preconceito, mas a maioria das pessoas da periferia, hoje... se você andar lá na zona norte ou na zona leste de Manaus, na Cidade de Deus, nesses bairros que eu já trabalhei. Se você for olhar a comunidade dos pais dos alunos, a maioria é evangélica. A maioria é evangélica. Isso dificulta muito, porque esse é um entendimento totalmente diferente da diversidade sexual e de gênero. Porque eles não compreendem o que é, e eles não estão abertos a entender. Então não é só falta de educação ou de instrução. É um ambiente de aceitação, eles não querem de forma alguma. Então é muito difícil de se trabalhar, você tem que ter todo o cuidado. Porém, tem muito professor que não está disposto a ter esse tipo de trabalho, não está disposto a correr esse tipo de risco. E isso fica muito evidente na periferia. Nas outras regiões, eu nem sei te responder. Porque eu trabalhei foi na periferia mesmo... nas comunidades mais carentes. Então eu acho que a religião influencia muito, muito mesmo. A minha religião, ela me influencia muito na minha prática porque o espiritismo ele é mais amplo, ele é mais aberto... tem uma visão muito mais ampla em relação à diversidade sexual e de gênero. Então a gente olha para o lado espiritual, então é totalmente diferente. Porque essas outras religiões, elas não acreditam nisso. Então ficou bem difícil de você trabalhar essas questões, por conta disso. Teve uma vez que eu nem tava trabalhando diversidade sexual e gênero. Eu tava dando aula de educação física normal e tudo, e a mãe chegou e falou assim: 'professora, eu sou a mãe da aluna tal. Eu vim conversar com a senhora, porque ela falou pra mim que tá tendo aula de educação física e tudo, que ela faz isso'. Tem que colocar que a menina usava saia, né? Por conta da religião, só podia usar saia. E eu falei pra ela, que ela poderia praticar a aula, desde que ela levasse um short para usar por baixo da saia. Que ela levasse ao menos uma calça legging para usar por baixo, sem problema, pra ela não ficar exposta. E a mãe chegou pra mim e disse para eu não me preocupar, porque ela não iria mais participar da aula. Aí eu falei: 'não, mas como assim?'. E ela falou: 'não, porque o pai dela não quer mais que ela faça essa aula'. E eu: 'não, mas é

educação física'. 'Mas o pai dela disse que não é pra fazer educação física, não'. Aí eu falei: 'mãe, deixa eu te explicar uma coisa: Educação Física é um componente curricular da grade de matérias que a sua filha aprende na escola assim como português, matemática e tudo. A educação física reprova, sua filha tem que ter um rendimento 'x', ela precisa!Existe um currículo'. Aí apresentei um currículo pra ela. Todas as experiências que a gente trabalha aqui, são importantes para o desenvolvimento para a sua filha e ela precisa ser submetida a essa disciplina em aula. Ela precisa e vai fazer bem para a sua filha. Isso aqui não vai fazer mal para a sua filha em sentido nenhum'. Então, ela disse, 'ah, mas o pai dela não quer'. E eu disse: 'mas o que eu tô tentando lhe explicar é que aqui ele não manda. Aqui ele não pode querer que ela aprenda só português ou só matemática, isso aqui faz parte da escola'. A mãe respondeu: 'ah, mas e agora? Ele não quer porque a gente é evangélico!'

Entrevista concedida em 01/02/2019.

As falas de Joana carregam a tônica da religião que "atravessa" o caminho escolar. Corroborando a literatura aqui apresentada (Neves; Silva, 2015; Alcantara, 2015), consegue-se perceber o quanto aspectos religiosos podem ser empecilhos para uma educação que vise ao múltiplo e à inclusão de todos e todas. Neste sentido, Neves e Silva (2015) consideram que professoras/es, quando atuam em projetos de igualdade de direitos voltados à diversidade sexual e de gênero na escola, são agentes de transformação social e, dessa forma, educam para que as diferenças humanas e as desigualdades sociais não resultem em desigualdades, hierarquias ou marginalizações.

Neste sentido, Joana educa para modificar a realidade da discriminação, mesmo que identificando na religião um empecilho. Como também demonstra a literatura, é imprescindível que o/a docente tenha a separação entre seus valores pessoais e o que é científico. Em um Estado laico, como o é o Brasil, não se pode passar por cima de valores como cidadania, inclusão e igualdade, em nome de crenças ou valores pessoais.

Cena 3. "Paulo"

Olha, a minha religião é a minha base. Foi muito importante, para eu ser o que sou, ter os meus valores. Jesus é a base de tudo na minha vida, na da minha família... Então, assim, é tudo pra mim, né? Tudo mesmo. Acho que é isso que falta pros pais, pra essas crianças também. Oro muito pra que Jesus salve essas pessoas que têm assim essa opção errada. Se pai, mãe ensinassem esses meninos desde cedo, elas não se desviariam do caminho certo. Isso tá na Bíblia, acho que em Provérbios. Sabe, essa nação precisa mais de fé, de Deus... Mas não é isso que a gente vê, a gente tem que lutar todo dia contra as potestades pra salvar nossas famílias! Tem gente que não tem uma fé tão grande, conheço gente que é da minha igreja e que os filhos desviaram pro homossexualismo e é muito triste ver o que os pais dessa juventude passam. Falta fé, a gente tem que achar um jeito de lutar contra tudo isso!

Esta última cena ilustra o pensamento de Paulo e evidencia o quanto o fundamentalismo religioso é perigoso para a educação. É uma clara resposta para o quanto pensamento conservador prejudica o trabalho com gênero e diversidade sexual. A não separação entre aquilo que se adota religiosamente e o que é preconizado pelos plurais instrumentos legais que regem o ordenamento jurídico e o sistema educacional brasileiro são prova viva do quanto muitos professores e muitas professoras não estão preparados para lidar com um ambiente culturalmente diverso como o é a escola.
Pensar a escola enquanto espaço privilegiado de socialização humana necessita implicar inquietudes ao professor e à professora, os/as quais devem pensar, cotidianamente, o quanto contribuem para educar crianças em sua plenitude (pensando nelas enquanto futuras cidadãs, privilegiando o respeito como valor entre as pessoas e ajudando a desenvolver a igualdade como base para o desenvolvimento de uma humanidade mais ética) e/ou o quanto refletem sobre o real sentido da palavra "educação" e as decorrências que múltiplos significados carregam denotativa e conotativamente.

Neste sentido, invocamos duas teóricas utilizadas como referência neste artigo. De um lado, Vianna (1997, p. 124), a qual salienta a importância de perceber como professores e professoras abarcam e discutem as produções culturais em torno de gênero e sexualidade em suas próprias vidas e, de outro, Furlani (2011), para quem falar de educação sexual engloba refletir sobre aspectos teóricos, políticos e práticos, com as respectivas contingências históricas que comportam.
Assim, educadores, educadoras e a sociedade em geral, que também deve envolver-se com a temática, precisam "acalorar" as discussões que assolam o país, embasados em referencias mais críticos, ultrapassando modelos apriorísticos e universais que norteiam currículos atualmente estabelecidos.

Considerações Finais

O presente estudo buscou, com foco em algumas cenas obtidas via pesquisa de campo, realçar o desafio docente frente a disputas e controvérsias oriundas da polarização entre um pensamento de cunho conservador e outro de base progressista, para a realização de práticas de educação voltadas às diversidades de gênero e sexual na escola.

De modo geral, como as cenas destacadas ilustram, pôde-se perceber o prejuízo causado pelo pensamento religioso e moral ao trabalho docente que pretenda incluir todos e todas. Por intermédio de uma socialização preconceituosa que abrange alunos/as, docentes, famílias e corpo técnico escolar, os cursos de formação – sejam eles iniciais ou continuados - são uma necessidade para a educação que se pretenda mais crítica e igualitária. As cenas também deixam entrever o trabalho do professor e da professora, no atual cenário brasileiro de consolidação do conservadorismo, como fruto desta conjuntura histórico-social. Aqueles e aquelas com uma visão progressista encontram dificuldades na realização de um trabalho que vise trabalhar temas como gênero e diversidade sexual. Já os/as de orientação conservadora, não.

Neste viés, urge salientar a necessidade da formação docente – inicial e/ou continuada. Contudo, o modo como essa formação vai ocorrer deve ter planejamento e ser executada com profissionais capacitados/as para mediarem os processos formativos. É preciso que formadores e formadoras estejam devidamente situados no tocante à temática, para não se tornarem reprodutores/as de mais senso comum e preconceito.

Desta forma, a pesquisa aqui empreendida teve o condão de levar a um incômodo e a um estranhamento da prática de professores e professoras, diante de um cenário culturalmente diversificado como o é a escola. Tal incômodo/estranhamento pode ser avivado por meio de uma pergunta que cada leitor e cada leitora pode se fazer em tom reflexivo: para quem queremos que a escola exista?

Por ser um estudo parcial, deve-se apontar a necessidade de outros que levem em conta dimensões diversas, na tentativa de abranger mais docentes e pensar outras realidades culturais. É preciso dar visibilidade a mais “cenas”, porque elas falam da concretude da atividade docente em outros cenários. É necessário avaliar de modo abrangente os efeitos violentos de invisibilização, discriminação e preconceito contra a diversidade sexual e de gênero, fomentado pelo movimento contra a “ideologia de gênero”, que tende a ganhar forças nesses quatro anos de governo com políticas de retrocesso às políticas de igualdade e direitos humanos – no que toca a realidade brasileira.



4

La construcción de un proyecto desde la formación inicial de docentes. Espacios de encuentro, una alternativa didáctica en la Educación Socioemocional

María de Lourdes Gómez Alarcón, México.
Yotli Rodríguez Manzanero, México.
María Guadalupe Ugalde Mancera, México.

La construcción de un proyecto desde la formación inicial de docentes. Espacios de encuentro, una alternativa didáctica en la Educación Socioemocional

Resumen

Derivado de la inquietud de un colectivo de formadoras de docentes, se construyó un proyecto de aula, que sirviera como modelo pedagógico para las y los estudiantes de tercer semestre de la Licenciatura en Educación Primaria, Plan 2012, en la Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM) de la Ciudad de México. Con ello, se buscó atender sus necesidades formativas, tanto en el diseño de planeaciones didácticas, como en el acercamiento a la educación socioemocional para el trabajo con estudiantes de práctica, como de ellos mismos en el proceso de construcción de su ser docente.

Con la propuesta se pretendió abonar a la formación de un docente reflexivo, empático, crítico y creativo, que no buscara certezas, sino que aspirara a ser flexible en la incertidumbre. La complejidad de la práctica profesional docente se ha agudizado en los últimos años por la situación de violencia y pobreza en la cual vive gran parte de la población en México por un lado, así como la desvalorización de la figura del profesor y de la profesora de aula, derivada de políticas gubernamentales de anteriores administraciones a la actual que, respondieron más a atender disposiciones económicas internacionales, que a proporcionar alternativas reales de mejora en el ámbito educativo que trascendieran positivamente hacia la población.

El diseño construido, ha resultado pertinente y se empató con lo planteado en el Modelo educativo 2018 para la educación básica en México, que abarca desde la educación inicial (cuarenta días a tres años de edad), la preescolar (tres a seis años de edad), la primaria (seis a doce años de edad) y secundaria (doce a quince de edad aproximadamente), hasta la media superior y nivel de bachillerato. Dicho modelo colocó en el currículo a los denominados Aprendizajes Clave, y como uno de ellos a la educación socioemocional.

La propuesta se desarrolló a lo largo de tres ciclos escolares, a través del trabajo con tres generaciones de docentes en formación, y llevó también a colocar la mirada en el proceso personal del colectivo de formadoras, cuyas necesidades de actualización hubieron de atenderse autogestivamente, esto es, a partir de estrategias generadas por el mismo equipo. Se considera que ha impactado, por un lado, en la mejora del ambiente de aprendizaje en las aulas de práctica profesional, y por otro, en la elección como tema de titulación, lo que se documenta en las evidencias obtenidas.

Palabras clave: Estrategias didácticas, educación emocional, formación inicial de profesores, aprendizaje basado en proyectos, educación humanista



Introducción

Para entender al ser humano, hombre o mujer, no podemos disociarle en partes y mirar tan sólo las emociones, el intelecto, o el cuerpo; pues es indisociable. Sin embargo, para fines de estudio y en nuestro caso, para comprender y organizar el proceso de aprendizaje escolarizado, es pertinente abordar los diferentes aspectos que conforman a la persona y entender las posibilidades de desarrollo de cada una de ellos, en el marco de la formación de docentes.

En México, la Licenciatura de Educación Primaria, Plan de Estudios 2012 (LEP 2012), se cursa en ocho semestres y se organiza en cinco trayectos formativos[4], uno de ellos es el de la Práctica Profesional:

1º SEMESTRE	2º SEMESTRE	3º SEMESTRE	4º SEMESTRE	5º SEMESTRE	6º SEMESTRE	7º SEMESTRE	8º SEMESTRE
El sujeto y su formación profesional como docente **4/4.5**	Planeación educativa **4/4.5**	Adecuación curricular **4/4.5**	Teoría pedagógica **4/4.5**	Herramientas básicas para la investigación educativa **4/4.5**	Filosofía de la educación **4/4.5**	Planeación y gestión educativa **4/4.5**	Trabajo de titulación **4/3.5**
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) **4/4.5**	Bases psicológicas del aprendizaje **4/4.5**	Ambientes de aprendizaje **4/4.5**	Evaluación par el aprendizaje **4/4.5**	Atención a a diversidad **4/4.5**	Diagnostico e intervención socioeducativa **4/4.5**	Atención educativa para la inclusión **4/4**	
Historia de la educación en México **4/4.5**			Educación histórica en el aula **4/4.5**	Educación histórica en diversos contextos **4/4.5**			
Psicología del desarrollo infantil (0-12 años) **4/4.5**	Prácticas sociales del lenguaje **6/6.75**	Desarrollo del pensamiento y lenguaje en la infancia **6/6.75**	Desarrollo de competencias linguisticas **6/6.75**	Literatura infantil y creación literaria **6/6.75**	El niño como sujeto social **4/4.5**	Formación ciudadana **4/4**	
Pensamiento cuantitativo **6/6.75**	Forma espacio y medida **6/6.75**	Procesamiento de información estadística **6/6.75**	Educación física **4/4.5**	Educación artística (música, expresión corporal y danza) **4/4.5**	Educación artística (artes visuales y teatro) **4/4.5**	Educación geográfica **4/4.5**	Práctica profesional **20/6.4**
Desarrollo físico y salud **6/6.75**	Exploración del medio natural en el preescolar **6/6.75**	Acercamiento a las ciencias naturales en el preescolar **6/6.75**	Optativo **4/4.5**	Optativo **4/4.5**	Optativo **4/4.5**		
Las TIC en la educación **4/4.5**	La tecnología informática aplicada a los centros escolares **4/4.5**	Inglés A1 **4/4.5**	Inglés A2 **4/4.5**	Inglés b1 **4/4.5**	Inglés b1 **4/4.5**	Inglés b2 **4/4.5**	
Observación y análisis de la práctica educativa **6/6.75**	Observación y análisis de la práctica escolar **6/6.75**	Iniciación al trabajo docente **6/6.75**	Estrategias de trabajo docente **6/6.75**	Trabajo docente e innovación **6/6.75**	Proyectos de intervención socioeducativa **6/6.75**	Práctica profesional **6/6.75**	
38 HRS.	**36 HRS.**	**36 HRS.**	**36 HRS.**	**36 HRS.**	**30 HRS.**	**30 HRS.**	**24 HRS.**
						266 HRS.	**282 CRÉDITOS**

Psicopedagógico | **Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje** | **Lengua Adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación** | **Práctica Profesional** | **Optativos**

4- La LEP 2012 se cursa en ocho semestres presenciales, es terminal, pues al término de los estudios se egresa titulado. En otro trabajo se abordará la experiencia de los egresados en su tránsito e incorporación al servicio docente como profesores nóveles. Se puede apreciar la distribución de las espacios curriculares de los trayectos formativos que conforman la en la siguiente malla:

Por trayecto formativo se entiende la noción que describe un conjunto de espacios integrados por distintos componentes disciplinarios que aportan sus teorías, métodos, procedimientos y técnicas alrededor de un propósito definido para contribuir a la preparación profesional de los estudiantes.

En cada trayecto formativo es posible identificar los espacios curriculares como elementos articulados dentro del plan de estudios, entender su posición en la malla curricular y explicar el sentido de los saberes que interactúan en las unidades de aprendizaje de cada uno.

SEP, Acuerdo 649, 2012

El proceso vivido en el Trayecto de la Práctica Profesional como docentes formadoras, nos llevó a centrarnos desde el anterior ciclo escolar, en el estudio del desarrollo del área socioemocional y avanzar en la construcción de una propuesta para su enseñanza desde una posibilidad didáctica que los docentes en formación de la BENM pudieran vivenciar desde el aula de formación para trasladarla a la de práctica, toda vez que es en el tercer semestre de la LEP 2012 que diseñan secuencias formativas que por primera vez llevan a la práctica con grupos de niños de escuelas públicas de educación primaria.

Ahora bien, se entiende la educación socioemocional como el conjunto de actitudes que desarrolla la persona en su trato cotidiano con los otros y que le permite reconocerse como un ser único e irrepetible, pero con muchos elementos e intereses comunes a los demás, con los que tiene que convivir, ya sea en su entorno inmediato o en el mundo globalizado en el que vivimos, hoy en día.

De acuerdo a lo planteado en el programa correspondiente de educación primaria, la educación socioemocional tiene como propósito el desarrollo de las emociones, el cual consiste en:

Un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras de manera constructiva y ética...

SEP, Programas de estudio, 2017: 426.

Ahora bien, la educación escolarizada es una intervención intencionada y sistematizada que se orienta a apoyar la formación del ser humano, López Calva nos dice que enseña en qué consiste el ser humanos (2009: 216).



La construcción de la humanización, se realiza a partir de la influencia mutua que ejercen los otros en la interacción cotidiana, en donde el sujeto enfrenta conflictos y tensiones, pero también coincidencias, lo que le permite comunicarse y modificar sus esquemas mentales, sus afectos y sus comportamientos de manera consciente e intencionada.

López Calva (2009:218), señala que, para Morin, la humanización, es la construcción de la propia existencia de una manera lo más auténticamente posible, de tal forma que, consiste en un camino en que cada sujeto individual y cada grupo se adaptan paulatinamente al mundo, para hacerse cargo de sí mismos en el mundo concreto que les toca vivir y que luchan por transformar.

La educación escolarizada entonces, acompaña la formación del ser humano en cada momento histórico y en cada espacio donde se desarrolla una sociedad; por lo tanto, existe tal diversidad de formas de mirar la educación como grupos sociales se desarrollan en el mundo, sin embargo, existen un conjunto de valores denominados universales, no porque existan de manera ideal e independiente de la vida cotidiana sino, porque son construcciones sociales que las personas generan para convivir de manera pacífica y democrática.

Asimismo, los valores han de vivirse en el aula para que cada sujeto desarrolle su identidad, se reconozca como valioso, considere a los demás como iguales y diferentes a la vez, lo que le permitirá respetarlos, aprender de ellos, colaborar en las tareas de grupo, cumplir metas comunes, y desarrollar sus propios intereses en un ambiente de fraternidad, cooperación, amor, y felicidad que lo lleva al goce lo más plenamente posible de su vida y de la de los otros.

Resulta necesario promover la educación con un sentido humanístico en el momento actual, donde hay crisis de valores, violencia y carencia de lo más elemental para una inmensa mayoría de personas, y, la vorágine del mundo globalizado se vuelve incierta. Hoy, la utopía y la esperanza tienen que fortalecer la vida de cada ser humano y de cada grupo social.

Desde la formación inicial de docentes, se busca volver la mirada hacia la importancia de colocar en el centro a la persona, se concibe el aula como el espacio propicio para un encuentro significativo con las y los otros, donde la apuesta radica en que los futuros docentes reconozcan la importancia de enseñar con un sentido humano, para construir un ambiente propicio para el desarrollo de habilidades socioemocionales, que al vivenciarlas, atraviesen y potencien el aprendizaje de los contenidos curriculares.

Por ello, el diseño de una intervención educativa desde el campo de lo socioemocional, atiende el desarrollo y las necesidades lúdicas y motrices de la niñez en el nivel de la educación primaria, pues busca que las y los docentes en formación, en su tercer año de la LEP 2012, vuelvan la mirada hacia sí, y se redescubran en los cursos de Iniciación al Trabajo Docente en tercer semestre y de Estrategias de Trabajo Docente del cuarto semestre, donde realizan trabajo frente a grupo por primera vez, como ya se dijo, y enfrentan ansiedad, tensión, confusión e incertidumbre. Es un momento fundamental pues vislumbran todo lo que implica ser profesor o profesora y deciden si es su camino a seguir.

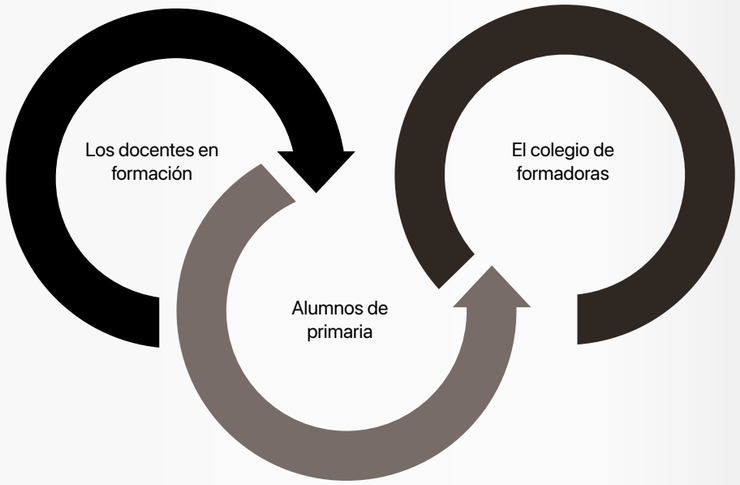
En el mismo orden de ideas, cabe resaltar la propuesta que se comparte a continuación, toda vez que, en el Plan de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria (PELEP 2012), no existe un espacio curricular que atienda la formación para la construcción de la educación socioemocional, lo cual provocaría que el personal docente en formación enfrentaran en algún momento de su práctica la carencia de elementos para su enseñanza.

Desarrollo

Partimos del diseño de un diagnóstico inicial que nos permitiera conocer, quiénes eran nuestros estudiantes, sus inquietudes, sus gustos, sus necesidades formativas y sus condiciones socioculturales. Lo que nos llevó a preguntarnos qué hacer con lo encontrado.

Nos planteamos, ¿Cómo se realiza la práctica docente en una realidad compleja?, ¿Qué se hace con la tensión que genera el dimensionar las necesidades educativas y emocionales de los alumnos con quienes se trabaja? ¿Cómo se transita del ámbito teórico a la puesta en acto, en un aula con niños? ¿Cómo se puede trabajar cooperativamente? ¿Cómo se resuelven los conflictos pacíficamente? ¿Cómo se establece un diálogo? ¿Cómo se desarrolla una escucha empática?

Lo que llevó a construir una planeación didáctica argumentada que incluyó tres escenarios:



Esquema 1. Gómez A; Rodríguez & Ugalde (2018)

[5] Se conoce así, a la práctica que realizan los estudiantes de séptimo y octavo semestres de la LEP 2012 durante casi todo el ciclo escolar y desde el inicio de éste con un grupo de cualquiera de los seis grados de educación primaria en una escuela pública, como parte de su servicio social, y dónde quienes optan por titularse mediante un Informe de Práctica Profesional, construyen el diseño de una propuesta de intervención que mediante la metodología de Investigación-Acción, ponen en acto y recuperan reflexivamente para integrar el documento referido y presentar su examen profesional, conforme a lo que señala en Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria 2012.
Dicho acuerdo plantea la posibilidad de optar por una de tres modalidades de titulación: Informe de Práctica Profesional, Portafolio de Evidencias y Tesis Profesional. Para el acompañamiento del proceso de titulación, el docente en formación elige un asesor, que durante el examen profesional funge como presidente del sínodo.

En el camino, la diversidad de miradas de las formadoras, lo que pudiera haber resultado en gran obstáculo, se resignificó como una fortaleza que permitió ofrecer colegiadamente, estrategias metodológicas comunes a todos las y los estudiantes de la generación, sobre planificación didáctica, trabajo por proyectos y educación socioemocional mismos temas que fueron investigados y analizados por el colectivo docente, como ya se dijo, a partir de cursos autogestivos para actualizarse y formarse vivencialmente también a sí mismas.

El trabajo inició con las y los docentes en formación a partir de talleres vivenciales, en un primer momento, en el ciclo escolar 2016-2017 sobre las emociones básicas, su función y relación con el cuerpo. Se trabajó con los futuros profesores, con el juego, la reflexión y el intercambio de experiencias, como ejes.

Metodológicamente, el trabajo vivencial, fue la gran apuesta; Zabala (2007), ha señalado que los contenidos actitudinales se aprenden, no desde lo conceptual, como generalmente se hace en las escuelas primarias, por ejemplo, con el trabajo en valores, donde se elaboran carteles alusivos, se escriben frases y se evalúan conceptos, que por ende, no impactan favorablemente en la realidad de la convivencia cotidiana. La siguiente viñeta sobre una sesión de asesoría para titulación con una docente en formación que iniciaba su séptimo semestre y lo que se denomina su práctica intensiva da muestra de ello:

AHR: Maestra, no entiendo, ahora que mi titular aplicó su diagnóstico, la asignatura en que los niños tuvieron mejores calificaciones fue Formación Cívica y Ética.

MLGA: ¿Y qué es lo que no entiendes?

AHR: Pues que cómo es posible que todos identifican los valores, como el respeto, pero se llevan de la greña, se insultan, se golpean, se dicen cosas realmente ofensivas.

MLGA: ¿Y por qué crees que eso pasa, me refiero a que salgan bien evaluados, pero que no veas reflejado en la realidad que se respeten y tengan una adecuada convivencia?

AHR: No lo entiendo, de verdad.

MLGA: ¿Cómo realizó tu titular la evaluación?

AHR: Les hizo un examen por escrito dónde les preguntaba por ejemplo, qué es el respeto.

MLGA: ¿Entonces, cómo abordó los contenidos?

AHR: Claro, desde lo conceptual, les preguntó definiciones.

MLGA: y de acuerdo con Zabala, ¿qué tipo de contenidos son los valores?

AHR: Actitudinales

MLGA: ¿Y cómo se construyen los contenidos actitudinales?

AHR: Pues hay que vivirlos.

MLGA: Exacto, ahí está la clave, hay que vivenciarlos, reflexionar, escuchar a los otros, encontrar experiencias comunes y entonces se puede dar una acercamiento que posibilite que ese proceso se convierta en un aprendizaje significativo.

Gómez Alarcón M. d., Diario de Asesoría para Titulación, 2017

Otra apuesta fue el aventurarnos a trabajar con macrogrupos, dividimos a las y los estudiantes de cuarto semestre, en dos bloques, cada uno de más de doscientos jóvenes, los cuales se atendieron en una sesión de dos horas. Al inicio se construyó un encuadre general sobre reglas de convivencia, se buscó que se evitaran comentarios negativos y que se participara con jóvenes diversos, preferentemente de grupos distintos. Se utilizaron estrategias lúdicas y motrices, para que los integrantes se interrelacionaran con quienes no conocían, se acercaran, compartieran, descubrieran y reflexionaran.

La estrategia resultó novedosa para los futuros docentes, les fue significativa:

EM: ¡Nunca habíamos hecho algo así, estamos en el mismo grupo y no la conocía!

LG: Oiga maestra, fíjese, yo soy del uno y, bueno que no vea a los del quince, que están en el tercer piso, se entiende, pero él es del dos, está en el salón de junto al mío y nunca lo había visto.

MS: No pensé que a ella le pasara lo que a mí.

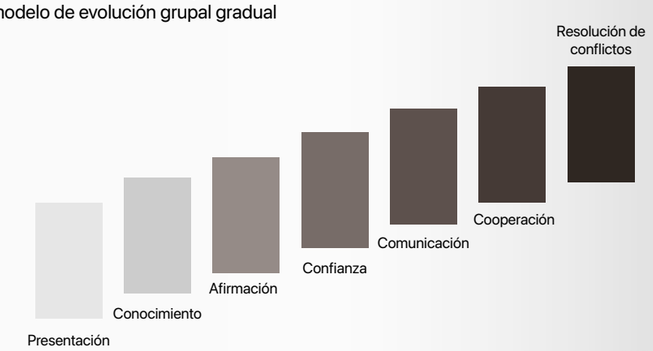
TZ: Por favor, trabajemos más veces así, me gustó mucho.

Gómez Alarcón, Roodriguez, & Ugalde, Registro del Taller Escucho y conozco a mis alumnos con docentes en formación de tercer semestre que cursan la LEP 2012, 2018

El juego es conocido como el vehículo ideal para favorecer el aprendizaje, sin embargo, en la realidad del aula en las primarias, se da mayor peso a tareas rutinarias, donde preferentemente, sentados en filas y en silencio, los niños y las niñas copian subrayan, escriben y en el mejor de los casos, resuelven problemas planteados. Por ello, se hace necesario retomar las necesidades infantiles de movimiento y de juego, como en Educación Física, que desafortunadamente presentó disminución de espacios, conforme lo señalado en el Modelo educativo 2018 para la Educación Básica, lo que hay que buscar revertir, ya que esta asignatura es sumamente relevante, es donde pueden desplazarse y aprender con su cuerpo. Sin lugar a dudas, debiera tener una mayor presencia horaria y no una reducción de ésta.

Es así que, resulta toral propiciar que los futuros docentes se cuestionen si realmente sus estudiantes aprenden con las estrategias que desarrollan en el aula, o bien, siguen indicaciones que carecen de lógica y de sustento pedagógico en aras de "ver todos los contenidos del programa", lo que puede cuestionarse sarcásticamente: ¿Se ven o se construyen?

Por ello, la siguiente fase del proyecto, en el ciclo escolar 2017-2018, consistió en el diseño de un proyecto didáctico, que llevó por nombre, **Escucho y conozco a mis alumnos**. Se retomaron como base las cuatro habilidades del lenguaje: hablar, escuchar, leer y escribir; planteadas en los Planes y Programas de Estudio 2011. Así como, lo aportado por Cascón (1995, 2010), quien, en el marco del trabajo para la resolución no violenta de conflictos, propuso un modelo de evolución grupal gradual que, a partir de dinámicas de juego, va encuentros iniciales donde se presentan los integrantes de un grupo, dicen cómo se llaman, juegan con su nombre, para evolucionar por etapas hasta llegar a dicha resolución, lo que se representa en el siguiente esquema:



Esquema 2. Cascón (1995)

Se trabajó en el aula de formación bajo la modalidad de taller vivencial, como modelo para que los estudiantes realizaran el diseño de sus propias secuencias didácticas y la puesta en marcha de éstas en las aulas de práctica en las escuelas primarias. Se buscó romper la geografía grupal, se utilizó ropa cómoda, así como tapetes o cobijas colocados en el piso, y se retomaron algunas técnicas de expresión gráfica.

En ocho a diez sesiones, se trabajaron temas de autoconocimiento, tales como: ¿Quién soy yo?, el significado de mi nombre, de dónde vengo (lugar y/o familia); la mascota de mis sueños, mi amigo predilecto, y el reconocimiento del impacto de la presencia de los otros en nuestras vidas. El principal reto en esta etapa, fue la manifestación de miedo e inseguridad, al no saber qué hacer o cómo contener las emociones que pudieran surgir al abordar lo que consideraban temas delicados, como el abandono de los padres, el maltrato, las pérdidas de seres queridos, etc. Lo que llevó a la investigación de temas como la resiliencia.

Fue muy importante dejar clara la diferencia entre la contención, en tanto apoyo y acompañamiento empático que puede ofrecer un profesor desde su formación docente, donde escucha, está presente y puede devolver una mirada distinta a la del maltrato y menosprecio que sufre una gran parte de nuestro alumnado; a la que brinda un psicólogo, quien cuenta con otro tipo de herramientas, y trabaja un abordaje diametralmente distinto en un espacio terapéutico.

El cuento presentado en cada sesión permitía recuperar saberes previos e introducir el tema, siempre con el autoconocimiento como eje para crear espacios, donde se compartieran experiencias y se diera un acercamiento con los otros. Se realizaban dibujos y/o textos, que se socializaban con el grupo y favorecían el conocimiento de las personas entre sí.

Se obtuvo como producto final de la estrategia lo que se llamó "El libro de la vida", a partir de trabajar las cuatro habilidades del lenguaje, como ya se mencionó, con base en cuentos infantiles y técnicas artísticas. De tal forma que de cada sesión, se obtenía una página del libro. Al final del proyecto se compartían los resultados con los padres y madres de familia o con otros grupos de la escuela. Para los niños y las niñasfue una experiencia novedosa y les ayudó a reconocer elementos valiosos:

N1 (alumno de sexto grado): Maestra, me gusta mucho trabajar así.

N2 (alumna de primer grado): Maestro, ¿ya vamos a trabajar nuestro taller?, mira traje mi cobijita.

N3 (alumno de cuarto grado): qué crees maestra, me llamo Bernardo y significa que soy fuerte, fuerte como un oso.

Gómez Alarcón M. d., Registro de observaciones de la práctica de estudiantes de tercer y cuarto semestres de la LEP 2012, 2017, 2018

Los resultados obtenidos en esta etapa se analizaron en la recuperación de la práctica a través de informes sobre ésta; así como del Diario del Profesor, donde las y los estudiantes registraron momentos significativos que se analizaban y que servían para la búsqueda de referentes. El trabajo trascendió e impactó también a los titulares de los grupos de práctica en las primarias, como se observa en los siguientes comentarios:

P1: Me gustó el trabajo por proyecto, los niños se interesaron. Hasta se me antoja trabajar así.

P2: Me asombraron las cosas que los niños compartieron, no sabía algunos aspectos de las familias de mis alumnos.

P3: No pensé que vinieran los padres de familia a la presentación del libro.

Gómez Alarcón M. d., Registro de observaciones de la práctica de estudiantes de tercer y cuarto semestres de la LEP 2012, 2017, 2018

En la tercera fase del proyecto, el equipo de formadores, que incluyó a dos varones, se preparó sobre el **Nuevo Modelo Educativo 2018,** primero en lo general y luego en lo relativo a lo planteado en éste sobre la Educación Socioemocional. Se analizó que la propuesta en su contenido era un acierto, donde se concibe que la:

Educación Socioemocional es un proceso de aprendizaje a través del cual los niños y los adolescentes trabajan e integran en su vida los conceptos, valores, actitudes y habilidades que les permiten comprender y manejar sus emociones, construir una identidad personal, mostrar atención y cuidado hacia los demás, colaborar, establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y aprender a manejar situaciones retadoras, de manera constructiva y ética.

SEP, 2018

En dicho programa, se presentó un esquema muy completo a partir de cinco dimensiones cuyo punto de partida es el autoconocimiento, lo que fue coincidente con la propuesta que aquí se muestra, aparecieron elementos muy valiosos como el desarrollo de una capacidad de agencia, la necesidad de proceso de aprendizaje a largo plazo, con propósitos por nivel educativo y un intento de trabajo vivencial.

Sin embargo, la ambiciosa propuesta presentó limitantes severas en los tiempos a trabajarse con los grupos infantiles, en la preparación de los docentes a cargo y en las dinámicas ofrecidas como fichas de trabajo, mismas en estructura y forma, limitadas e idénticas para todos los grados.

Por ello, el trabajo colegiado de los formadores de la BENM se centró en:

- Para el ciclo escolar 2018-2019 se diseñó una propuesta más amplia, que incluyó también al equipo de formadores de docentes, a través de su participación en un Curso-Taller titulado: La Educación Socioemocional y la práctica profesional. Una aproximación desde la formación inicial. A partir del trabajo vivencial del colectivo docente, se dio un mayor acercamiento y un clima de cooperación y confianza entre la mayoría de sus integrantes.

- El taller con los estudiantes se amplió, se estructuró como un proyecto que se denominó: Aprender a mirarnos. Una aproximación a la Educación Socioemocional, el cual constó de tres sesiones macro grupo con todos los docentes en formación:

1. ¿Quién soy? La construcción de la identidad

2. Las emociones y el cuerpo

3. Arte, cuerpo y emociones.

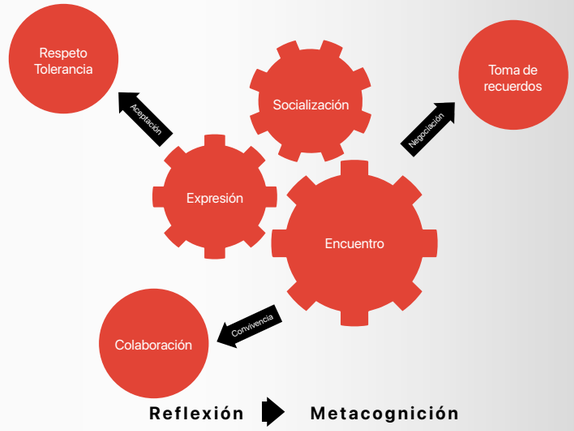
Asimismo, se continuó el trabajo por proyectos con los estudiantes de cada grupo de formación, cuyo eje transversal fuera el autoconocimiento como base para el desarrollo de la Educación Socioemocional.

La propuesta metodológica para la construcción de los espacios de encuentro, se muestra en las siguientes imágenes:

Espacio de encuentro



Esquema 3. Gómez Alarcón (2017)



Esquema 4. Gómez A; Rodríguez & Ugalde (2019)

En lo relativo al equipo de formadores, se puede decir que la intervención favoreció el desarrollo de habilidades de investigación, socioemocionales y pedagógicas, que permitieron una construcción conceptual y metodológica donde se habla de la construcción de espacios de encuentro como:

Momentos en que se construye un clima de confianza propicio para el acercamiento, se crean las condiciones para que se puedan dar el intercambio, la escucha, la aceptación, el respeto y la tolerancia, los que a través de un proceso reflexivo constante y congruente deriven en la colaboración. Ello, incidirá en la calidad de las interacciones, las cuales se profundizan y significan a medida que el grupo y sus integrantes evolucionan.

Gómez A, 2009

El impacto en la formación de las y los docentes es modesto, las historias son diversas y, por ende, los procesos individuales también. Aunque, resalta que, desde el ciclo escolar 2017-2018, se incrementó el número de solicitantes en las dimensiones de la Educación Socioemocional como tema para su trabajo de titulación.

En el caso de las y los niños, se puede afirmar que trabajaron las cuatro habilidades del lenguaje, de una forma diferente a la habitual, donde se propició el acercamiento desde lo lúdico, lo motor y la reflexión socializada, lo que se expresa en la siguiente viñeta:

MLGA: Oye, que lindo tu trabajo, ¿para qué crees que te sirvió hacer tu libro de la vida?

N3 (alumna de tercer grado): Mmm, para que aprecie a mi familia

Gómez Alarcón M. d., Registro de observaciones de la práctica de estudiantes de tercer y cuarto semestres de la LEP 2012, 2017, 2018

Conclusiones

La inclusión del desarrollo de habilidades socioemocionales, en los planes y programas de estudio es un acierto, no así la forma en que se ha pretendido trabajar. Compete a la esfera de los contenidos actitudinales, por ello, la aproximación a su aprendizaje es vivencial, y debe incluir todos los ámbitos, el de estudiantes en las escuelas, el de docentes titulares de los grupos, el de las y los futuros profesores y el de formadores de docentes.

Se requiere de un proceso pertinente de actualización docente sobre la Educación Socioemocional que, supere la esfera meramente informativa y apueste desde lo vivencial-reflexivo a la resignificación del ser docente, como un profesional crítico, sensible, empático y comprometido con su propio crecimiento pedagógico, social y humano; responsable directo del aprendizaje de su alumnado, que se reencuentre con la utopía en la construcción de una sociedad democrática con justicia social, que ofrezca oportunidades reales de tener un mejor nivel de vida, para las y los desposeídos, para todos. En las escuelas normales de la Ciudad de México, se requiere fortalecer el acompañamiento psicopedagógico de nuestros estudiantes, con mayor presencia de especialistas que interdisciplinariamente, orienten, atiendan y canalicen a los que así lo requieran. Asimismo, favorecer la oferta de opciones culturales, recreativas y formativas. Hay que reorientar la mirada sobre las condiciones socioeconómicas de quienes ahí se forman, para trabajar cooperativamente y actuar con la congruencia del ejemplo. Pedir, lo que, como formadores, también estamos dispuestos a dar.

La construcción de espacios de encuentro, como propuesta didáctica posibilita el proceso de humanización que ha de estar siempre presente en la educación escolarizada, en tanto se desarrolle creatividad y flexibilidad, más allá de la mera búsqueda de recetas útiles para toda ocasión. Se requiere dimensionar que la práctica docente es compleja y, por ende, ofrece incertidumbre, más que certezas, lo que, visto desde la oportunidad, puede representar una fuente generosa de crecimiento y aprendizaje.
El presente trabajo se centra en encontrarse con los otros, en propiciar un acercamiento que se puede dar a partir de crear las condiciones necesarias en el aula, y retoma como eje central el autoconocimiento, como momento inicial que posibilita la escucha, la reflexión, la aceptación, el respeto y la tolerancia, como valores, entre otros, que impactan en un corto y mediano plazos en la calidad de la convivencia de las niñas y los niños que participan. Sin embargo, en escritos posteriores nos gustaría abordar cómo este tipo de trabajo incide en el desarrollo de las habilidades intelectuales y por otro lado, en algo que resulta sustantivo en el momento actual de crisis social que se vive: cómo la construcción de la humanización deriva en el desarrollo de una ciudadanía crítica, propositiva, con capacidad de agencia, preparada para vivir en la incertidumbre con una mayor conciencia social y un sentido solidario y democrático, necesarios para construir un mundo mejor.





5

El trabajo en comunidad con madres y los padres de familia como una experiencia de educación intercultural

Elyca Janet Rivera Lorenzo [6], México.

[6] Estudiante de cuarto semestre de posgrado en pedagogía de la UNAM. Lic. En educación preescolar con experiencia laboral de 4 años de servicio como educadora frente a grupo.

El trabajo en comunidad con madres y los padres de familia como una experiencia de educación intercultural

Resumen

Esta investigación pretende caracterizar la participación de madres y padres de familia en la escuela desde una perspectiva de formación en un pueblo zapoteca de la Región Sierra Norte del Estado de Oaxaca, misma que ha sido parte de un proceso de reflexión constante. En primer lugar, a manera de marco referencial, se exponen dos experiencias consideradas exitosas a nivel mundial y local en lo que refiere a la participación de madres y padres de familia y comunidad en la escuela con la finalidad de asumir un posicionamiento epistémico. En segundo lugar, se establecen las condiciones metodológicas de la investigación y finalmente, desde una perspectiva comunitaria, se apuesta por construir un concepto de participación desde la visión de madres y padres de familia.

Abstract

This research pretends to characterize parents' participation in school from a formative perspective in a Zapotec community located at the Sierra Norte in the state of Oaxaca, that has been part of a process of constant reflection. In first place, as a framework, the author exposes two experiences considered successful at world and local level referring into a parents' participation and community at school with the objective of taking an epistemic position. Secondly, the author establishes the methodologic conditions of the research and finally, within a communitarian perspective, the author raises a proposal of a concept of participation from parents' perspective.

Palabras clave: participación social, educación comunitaria
Keywords: social participation, communitarian education





La participación de las madres y padres de familia en la formación de niños y niñas de preescolar: una experiencia desde el pueblo zapoteca: Latuvi.

Reconocer la experiencia como un proceso subjetivo constante, reflexivo, presente en la formación de sujetos me permite transformar-me y hablar desde una visión que no sólo me pertenece a mí porque como lo menciona Larrosa (2015) la experiencia es un movimiento de ida y vuelta, significa pues que no se trata sólo de lo que me pasa a mí en tanto que sujeto de experiencia, pues si bien aquello que me pasa tiene efecto en mis pensamientos, en mi forma de actuar y percibir el mundo, en lo que soy, se puede decir también que se construye a partir de aquello que (me) sucede "La experiencia es una relación en la que algo pasa de mí a lo otro y de lo otro a mí. Y en este paso, tanto yo como los otros sufrimos algunos efectos, somos afectados" (Larrosa, J.: 20015: 20). Es así como en este proceso de investigación al reconstruir la experiencia educativa en la que trabajé con padres y madres de familia, he podido formar y reformular mis propios pensamientos con la interacción constante con otros autores que me han llevado a indagar más sobre las maneras en que es conceptualizada y establecida esta participación en distintos escenarios que trascienden del contexto escolar al comunitario y que configuran otras maneras de pensar lo educativo.

Latuvi, es un pueblo indígena zapoteca perteneciente al municipio de Santa Catarina Lachatao, Distrito de Ixtlán de la Sierra Norte del Estado de Oaxaca, ubicado a 53 km de la Ciudad de Oaxaca. Con una distribución geográfica singular, ya que está dividido en 8 sectores conocidos como: Centro, manantial, arroyo largo, cara de león, llano de Martha, la sepultura, Puente de Ocotal y San Lucas; todos ellos separados del centro por más de un kilómetro de distancia que es el sector en donde se encuentran las principales instituciones públicas (centro de salud, Agencia municipal e instituciones educativas). Situación que implica que las familias se trasladen de sus sectores diariamente para llevar a cabo diversas actividades de la vida comunitaria, entre ellas llevar a sus hijos a la escuela, asistir a reuniones convocadas por las autoridades municipales o el sector salud así como también visitar a sus familiares o trabajar en sus tierras; así, muchos niños y niñas desde muy pequeños caminan largos tramos de un promedio de 40 minutos como mínimo para poder asistir a la escuela o acompañar a sus madres en sus distintas actividades.

A continuación, se presentan brevemente las características de dos proyectos considerados exitosos a nivel mundial y local en lo que refiere a la experiencia del trabajo con madres y padres de familia y comunidad, que han servido para asumir un posicionamiento epistémico.

Las comunidades de aprendizaje como vías a la participación de las madres y los padres en la escuela

Un referente de la participación de los padres de familia en el ámbito educativo que ha tenido impacto a nivel mundial es la experiencia de las Comunidades de Aprendizaje, término que es acuñado por el CREA (Centro Especial de Investigación en Teorías y Prácticas Superadoras de Desigualdades), mismas que se convirtieron en un modelo exitoso de transformación que se ha implementado en distintos escenarios educativos entre los que destacan España, Chile y Colombia.

Éstas son definidas por Valls como: "Un proyecto de transformación social y cultural de un centro educativo y de su entorno, para conseguir una sociedad de la información para todas las personas, basada en el aprendizaje dialógico, mediante la educación participativa de la comunidad que se concreta en todos sus espacios incluida el aula" (2000:8). Se caracterizan principalmente por atender a las particularidades de cada contexto social, cultural y político, conciben a la educación como una responsabilidad que compete a la sociedad en su conjunto. De tal manera que trascienden al poner especial interés en responder a las preguntas ¿Quién? ¿Y, para qué?, refiriéndose a los agentes educativos que participan directa e indirectamente, así como en los fines de la educación. (Beltrán, Y, Martínez, Y, Torrado, O.: 2015). Refiriéndose principalmente a las madres y los padres de familia y comunidad.

Asimismo, plantean la igualdad como un objetivo más global que la diversidad o la diferencia, así como el reconocimiento de la diversidad cultural que existe en las escuelas como un nuevo reto "para lograr una educación igualitaria que fomente el derecho de cada persona a ser diferente pero que favorezca la posibilidad de acceder a determinados elementos culturales que le permitan su inclusión" (Elboj, C. 2003: 101) a la denominada sociedad de la información.

Por otro lado, uno de sus fundamentos principales responde a la necesidad de una educación que otorgue importancia al diálogo igualitario que integre las voces de la comunidad "con el objetivo de desarrollar un proyecto plural y participativo en función del contexto social, histórico y cultural del alumnado" (Elboj, C., Puigdellivol, I., Soler, M., Valls, R.: 2006:27). Así, se establece como eje central la respuesta a las dificultades por las que atraviesan el estudiantado principalmente para acceder a las mismas oportunidades en la sociedad mayoritaria y que pueden ser resueltas con el apoyo principalmente de las familias y comunidad en la que se encuentran insertas las escuelas.

[7] Las Comunidades de Aprendizaje surgieron en 1978 en Barcelona, España, aunque en sus orígenes estaban planteadas para facilitar la participación de personas adultas en actividades educativas que en su mayoría se encontraban en situaciones de desventaja y de exclusión social (Folgueiras: 2011)

Educación comunitaria y participación de madres y los padres de familia

La educación comunitaria es un modelo especifico de educación que se gesta en el estado de Oaxaca (Maldonado, B.: 2010) cuya propuesta intercultural busca en lo educativo resignificar la escuela desde las comunidades. De acuerdo al autor, su objetivo es: "brindar una educación de calidad y que fortalezca la vida comunitaria, es decir, atender en las mejores condiciones a los estudiantes a través de un modelo que los centre en su responsabilidad comunitaria" (2010: 167). Surge gracias a diversas experiencias pedagógicas en distintos niveles educativos que en sus inicios estaban enfocadas principalmente en utilizar las lenguas originarias en el aula y que, posteriormente, se constituyó en una experiencia de educación formal, convirtiéndose así en la nueva educación comunitaria; misma que en palabras de Maldonado:

> ***Se empeña en movilizar a la sociedad en torno a asumir la responsabilidad por su saber y su aprendizaje. En este sentido, se pretende formar a los niños y jóvenes para que asuman responsablemente el destino de sus comunidades y pueblo; y no se trata solamente de que se preocupen por el presente de su comunidad sino por el futuro de ella y del conjunto al que pertenecen.***
>
> ***p.168***

En este marco, se reivindica una formación que vincula a los niños y las niñas a la comunidad, en la que los sujetos se convierten en aprendices e investigadores de los saberes locales para contribuir en la reflexión y resignificación conjunta, siempre negociada del papel de la institución como espacio comunitario (Kreisel, 2016b.: citado por Jímenez, Y., 2018)

En este modelo, que ha tenido mayor realce en escuelas secundarias comunitarias, Jiménez destaca cinco dimensiones de la participación a) El consejo representativo, que se refiere al involucramiento de la ciudadanía de las comunidades en los procesos de investigación de cada proyecto como vinculo importante para los procesos de apropiación local del modelo; b) La construcción conjunta de los proyectos, en la que participan comuneros, familias, estudiantes y docentes con la finalidad de contribuir a la reflexión conjunta sobre las problemáticas locales y sus posibles soluciones; c)El proceso de construcción de conocimientos, que reconoce el conocimiento local retomando la lógica propia de las comunidades a través de los comuneros a quienes considera >portadores de conocimiento< ya que aportan a través de su experiencia y saber a los procesos educativos y reflexivos en la formación de la juventud; d) la interlocución educadores-comunidad, la función de las y los educadores es mediar los procesos formativos en cada plantel y son concebidos como actores centrales del proceso dialógico entre la comunidad y la escuela; e) las formas comunitarias de decisión y lógicas culturales y sociales son puestas en interacción respetuosa y dialógica (2018: 236-237). Es decir, reconoce las epistemologías y modos de vivir propios de las comunidades.

Una de las experiencias pedagógicas específicas de este modelo educativo y que hace referencia al trabajo con padres y madres de familia y escolares en edad de 0 a 6 años, es la creación de nidos de lengua, encabezados en Oaxaca y México por la CMPIO, principalmente en comunidades en las que ya no se hablan las lenguas originarias como lengua materna o incluso ya no se habla (Maldonado, 2011: 199) y que Lois Meyer y Benjamín Maldonado han impulsado como modelo para recuperar y preservar las lenguas indígenas de Oaxaca. Dicho proyecto no sería posible sin el interés y la participación de las propias comunidades, quienes deben organizarse y tener la disposición de transmitir la lengua a las futuras generaciones. De tal manera que, la participación de las familia no puede reducirse al hogar, ni separarse del espacio escolar.

¿Qué se entiende por participación?

En Educación, la participación social es entendida como "parte del ejercicio de (...) formación para una ciudadanía más democrática, de mayor equidad, autonomía y transparencia, contribuyendo a condiciones sociales más justas" (Jimenez, Y., Kreisel, M.: 2018: 229) en la que se pretende involucrar a padres y madres de familia para la toma de decisiones de las instituciones.
Wenger, E. define la participación en un sentido más amplio al referirse a esta como "un proceso activo, complejo que combina hacer, hablar, pensar, sentir y pertenecer. En el que interviene toda nuestra persona, incluyendo cuerpo, mente, emociones y relaciones sociales" (2001) que además está presente en nuestra vida cotidiana y en la forma de involucrarnos y relacionarnos como seres humanos.

En ese sentido, el autor fundamenta el término participación a partir de los siguientes puntos:

a) Puede suponer todo tipo de relaciones: conflictivas o armoniosas, íntimas o políticas, competitivas o colaboradoras.

b) En comunidades sociales conforma nuestra experiencia y también conforma esas comunidades.

c) Los efectos de la experiencia no se limitan al contexto específico de su participación.

Forma parte de quienes son, una parte que siempre llevan consigo. Va más allá de la intervención directa en unas actividades específicas con unas personas concretas. Coloca la negociación de significado en el contexto de nuestras formas de afiliación a varias comunidades. Es un componente de nuestras identidades. Como tal, la participación no es algo que podamos encender y apagar.

2001



Es decir, es un proceso a través del cual nos reconstruimos constantemente, moldeado por nuestras diversas experiencias en comunidades conformadas por nosotros mismos en distintos contextos.

De acuerdo a Wenger, "La participación humana en el mundo es, por encima de todo, un proceso de negociación de significado" (2001:78). De ahí que ésta debería ser entendida desde una perspectiva que envuelva la complejidad humana en donde indudablemente existen desacuerdos, limitaciones, conflictos, así como también relaciones de armonía y comprensión.

Ideas que coinciden con Jiménez, Y. al referirse a las formas extendidas y ampliadas de la participación en la escuela, mismas que no podrían estar exentas que negociaciones de poder en las que es necesario reconocer las tensiones y diferencias que forman parte del mismo "proceso dinámico e inconcluso, pero reflexivo, auto apropiado y participativo" (2018:237) y que se requieren comprender para extender el propio sentido de la participación.

La participación en el pueblo

En los pueblos originarios se configura un concepto de participación que conlleva un sentido de pertenencia a la comunidad, al pueblo. Así, no se puede ser parte de, si no se participa en la vida de la misma, “la comunidad, lo colectivo, no es algo externo a lo humano, sino que es su propia condición” (Rengifo, G.: 2003:20); desde las asambleas generales, los tequios, las festividades hasta el cumplimiento de los distintos cargos que se han establecido para mantener la organización del pueblo. La participación crea pues una identidad colectiva. De acuerdo a Maldonado: “La comunidad mesoamericana (...) está formada por familias cuyos integrantes tienen una característica compartida: viven y piensan la vida colectivamente; se trata de una actitud ética, derivada de una gran obligación social perentoria, en la que la persona busca su realización humana en la colectividad”. (2010: 133)

De tal manera que, la participación es entendida como una obligación moral de pertenencia pues “para sentirse y ser reconocido como miembro de una comunidad mesoamericana no es suficiente con haber nacido en ella, hablar la lengua y estar inserto en una red de relaciones y alianzas locales: es imprescindible expresar la voluntad constantemente de ser parte de la comunidad definida por lo comunal” (Maldonado, B.: 134). No se trata pues de cumplir en el sentido de hacer, sino de ser individual y colectivamente, de pensar en un nosotros.

En los pueblos, el niño y la niña crecen observando el papel que juegan hombres y mujeres en la organización; desde las actividades cotidianas en la familia, hasta aquellas que tienen injerencia en la vida del pueblo.





Precisiones metodológicas de la investigación

Esta investigación es de corte cualitativo ya que surgió del interés de escuchar la visión particular de las personas estudiadas para comprender los acontecimientos y conductas en el contexto en el que ocurren. (Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J.:2006). Para ésta se utilizó la metodología de estudio de caso, de carácter exploratorio ya que como lo menciona Martínez, P. (2006) "pretende conseguir un acercamiento entre las teorías inscritas en el marco teórico y la realidad del objeto de estudio" con el cuál se buscó comprender las dinámicas presentes en el contexto singular en el que se ubica el Jardín de Niños Beela Diila, ubicado en la comunidad zapoteca denominada Latuvi, en la Sierra Norte del Estado de Oaxaca. Asimismo, "autores como Yin (1989) enfatizan en la contextualización del objeto de investigación, al entender que un estudio de caso es una investigación empírica dirigida a investigar un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real por la imposibilidad de separar a las variables de estudio de su contexto" (Álvarez, 2012:3). De tal manera que se pretende identificar las particularidades del contexto que enmarcan la participación de las madres y los padres de familia en la escuela y en la comunidad.

Caracterización de los participantes

Esta investigación se hizo en colaboración con mujeres, madres de familia que tienen al menos un hijo o hija que cursaba el preescolar durante el periodo de la investigación, ya que es sobre quienes recae principalmente la responsabilidad del cuidado de las niñas o los niños de esa edad. Se eligieron seis, en un rango entre los 27 y 33 años. El criterio principal para seleccionar el grupo de madres es que hubieran tenido la experiencia de tener más de un hijo o hija que haya cursado el nivel preescolar y que al menos uno de ellas o ellos se encontrara actualmente en dicho nivel. Se identifican en esta investigación a partir de un seudónimo que se les asignó.

PARTICIPANTES / ENTREVISTADOS	EDAD	NIVEL DE ESCOLARIDAD
Juana	27	TELESECUNDARIA
Ale	31	TELESECUNDARIA
Helena	31	TELESECUNDARIA
Briana	29	TELESECUNDARIA
Mine	34	TELESECUNDARIA
Vane	32	TELESECUNDARIA

Tabla 1. Caracterización general de los padres de familia

Durante este proceso de investigación se realizaron 4 visitas a Latuvi en distintos momentos, en los meses de abril, octubre y diciembre de 2018 y abril de 2019. Principalmente, en los períodos vacacionales, así como después del horario de clases ya que, como se mencionó anteriormente, se pretendía observar la realidad en la que está inmersa la institución educativa, el mundo de vida pues de acuerdo con Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J.:

> ***Las entidades sociales, como por ejemplo una escuela o un jardín infantil, son concebidas como globalidades que deben ser entendidas y explicadas en su integralidad. Esto da lugar a una concepción de la investigación donde los significados que las personas atribuyen a su conducta y a la de los demás, deben ser contextualizadas en el marco de los valores, prácticas y consiguientes estructuras de las que dichas personas y conductas forman parte.***
>
> ***2006:41***

Así, a veces en la casa, en el comedor comunitario, en el camino al terreno o a veces en el mismo terreno en donde trabajaban, se realizaron entrevistas a madres de familia que me recibieron calurosamente en su cotidianeidad y se dieron el tiempo para conversar conmigo.

Participación de las madres y los padres de familia de niñas y niños ... en el aquí y ahora

De acuerdo con la propuesta de Epstein (Citado por Bolívar, A.:2006) según el grado en que se <<compartan intersecciones>> entre las esferas escuela, familia y comunidad, tendrán sus efectos en la educación de las y los alumnos. Asimismo, menciona que:

> ***El grado de conexión entre estos tres mundos depende de las actitudes, prácticas e interacciones, en muchos casos sobre determinadas por la historia anterior. La situación sociocultural y las políticas y prácticas anteriores condicionan el grado de implicación y la forma y tipos de relación; por su parte, más internamente, las líneas de comunicación individuales e institucionales especifican cómo y dónde tienen lugar las interacciones entre escuela, familias y entorno.***
>
> ***p.134***

De lo anterior la atención se centra en la manera en que la historia de los ahora padres y madres de familia es retomada para analizar las propias actitudes, prácticas e interacciones que tienen lugar en la escuela; es decir, parten del análisis de las voces de estos sujetos que pocas veces son tomados en cuenta en los proyectos surgidos en el entorno escolar y se van insertando en las comunidades. Éstos se refieren principalmente a la propia participación con sus hijos e hijas en la escuela.

> ***Pues creo que es dar un punto de vista entre todos, en la convivencia, en estar, en qué pensamos, qué queremos para nuestra escuela y para los niños, de qué forma queremos que ellos estén bien o que la institución esté bien para que ellos estén seguros, pues o sea, creo que eso nos ha enseñado el estar conviviendo.***
>
> ***Vane, 32***

Se refieren a la participación como un trabajo en equipo: docente, madres y padres de familia y niños y niñas en el que existen interacciones con otros titulares de familia para expresar opiniones que permitan llegar a acuerdos que respondan a sus objetivos y aspiraciones y al mismo tiempo sean en beneficio de la institución.

> ***Te enseñas a trabajar en equipo porque pues yo creo que de ahí reflejas algo a tus hijos porque te enseñas a que tienes que trabajar en grupo como ellos tienen que trabajar en grupo porque por ejemplo hay a veces si todo tiempo nosotros vamos a pelear en el grupo y entonces que y los niños nos están viendo porque a diario convives con los niños a diario estás que te están viendo y hay a veces le digo que cosas que tú no te das cuenta, los niños ya hasta lo están viendo, entonces cuál ejemplo le estás poniendo a los niños.***
>
> ***Mine, 34***

En este testimonio se manifiesta pues lo que Wenger define como experiencia de la mutualidad, en la cual la participación es una fuente de identidad. Al reconocer la mutualidad de nuestra participación pasamos a formar parte unos de otros. (Wenger, E.:2001). Asimismo, observa principalmente que la formación de la niñez no se enfoca en aprendizajes escolarizados, sino en una forma de ser comunidad pues desde la infancia tienen que reconocer la importancia de saber trabajar en grupo, de convivir entre ellos y ellas.

> ***Nosotros nos sentamos a hacer la tarea, los vamos a traer, si nos dicen que va a haber un taller, nos vamos, si podemos los dos nos vamos, si puede uno, uno pero le digo que no tenemos por qué faltar si son nuestros hijos tenemos que cumplir lo más que podamos y ahora si dicen tarea, pues agarramos un tiempecito y nos sentamos a hacer tarea, llegan de la escuela ¿Cómo te portastes? Más si te dio la maestra una queja del salón que se portó mal que esto hizo y a preguntarle ¿Por qué hizo eso? (...) Le digo a mí lo principal pues es que los niños estén bien y que no les falte cariño, no le hace que dinero no haiga pero que tengan lo más importantes que es el cariño que uno les tiene.***
>
> ***Briana, 29***

En este último fragmento, se observa un sentido de responsabilidad con las y los niños que trasciende de una participación enfocada al cumplimiento de ciertas actividades que muchas veces son delimitadas por la escuela a un sentido de formación más amorosa preocupada por el proceso que viven al transitar en ese otro espacio al cual los padres y madres de familia no son ajenos, sino que tratan de entender e involucrarse de distintas maneras.

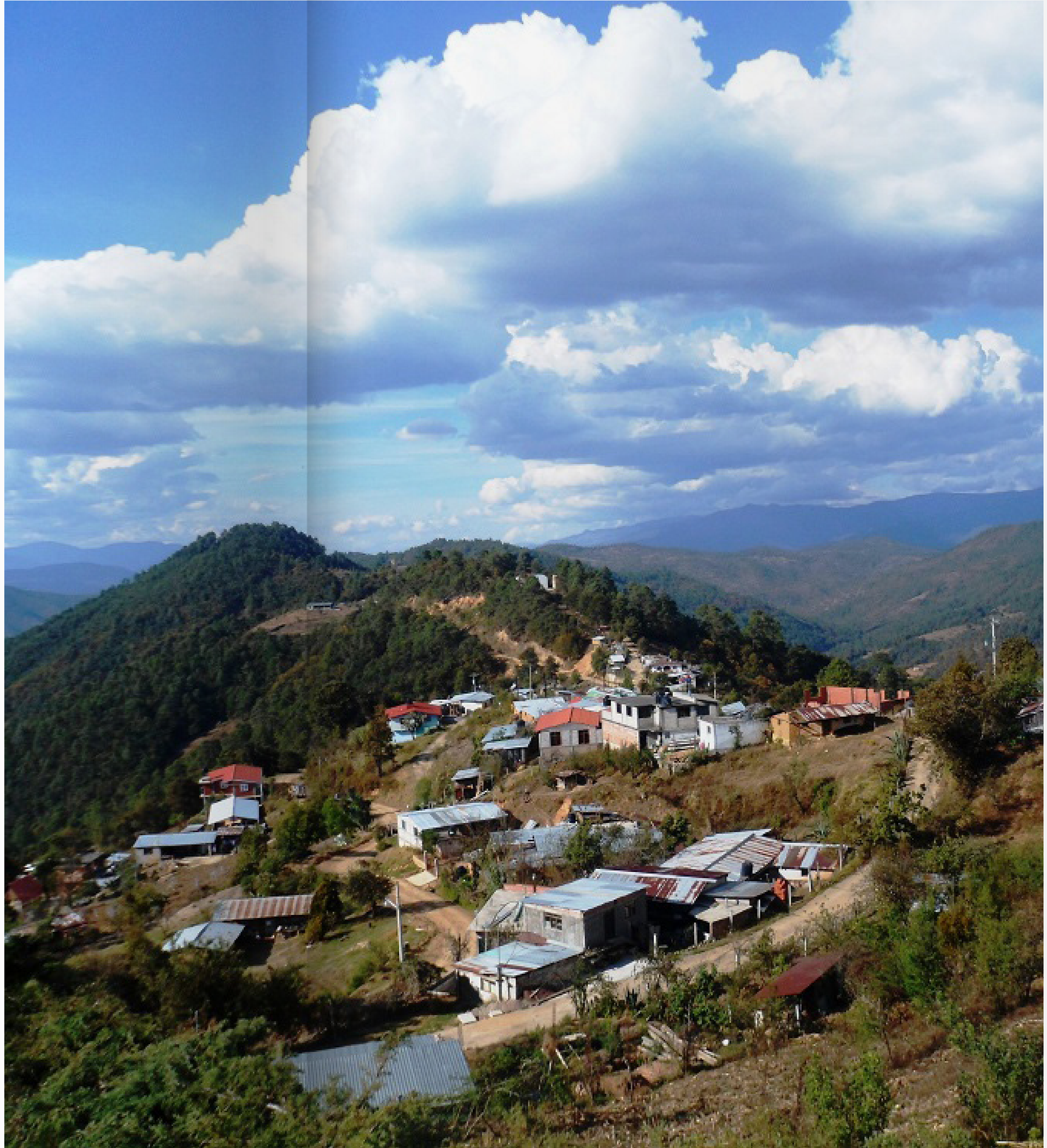
Conclusiones

La revisión y análisis de la literatura sobre las experiencias que se han considerado exitosas a nivel mundial y se han implementado en distintos escenarios, no sólo educativos, pues estos proyectos trascienden a las comunidades en las cuales se insertan las escuelas, me ha permitido reconocer la relevancia de trazar el horizonte hacia donde se pretende dirigir la transformación y ésta no es posible si surge de una visión escolarizada que se supone a sí misma como quien construye una sociedad democrática, sin tomar en consideración que existe una diversidad de prácticas y formas de vida que han mantenido su propia organización y sin duda configuran otras formas de concebir el mundo y en este caso específicamente la participación de la familia y la comunidad en la escuela, que no ha surgido de la visión escolarizada, sino que ha resistido a la visión instrumentalista que se tiene de la participación de los padres y madres en la escuela.

Por lo anterior, se requiere primero repensar el tipo de niña o niño que se pretende formar. Uno donde se reconozca en la diferencia pero aspire a una sola forma de percibir el mundo o uno que reconozca la diferencia desde su propia forma de percibir el mundo. Lo anterior, a partir de las reflexiones de las y los padres de familia sobre la propia formación, sin duda requieren de una visión extensa y ampliada de la participación en la escuela y de los sujetos que en ella interactúan, padres y madres de familia, autoridades municipales, comunidad, docentes y niños y niñas desde el nivel preescolar que es la base de los siguientes niveles educativos.

La participación de los padres y madres de familia en los pueblos originarios no surge de las escuelas, sino se construye con ellas a partir de las lógicas propias de organización de los pueblos, cuando se amplía la mirada y se abren las puertas a esas otras formas de organización y participación con un sentido de pertenencia, de colectividad, se descubren las posibilidades de conocer otras visiones de mundo para transformar a partir de la propia realidad y no desde una idea de realidad establecida de manera homogénea.

En Latuvi, pese a las circunstancias y lógicas de las escuelas, los padres y madres de familia participan, el pueblo ha resistido y ha mantenido sus formas de organización que parten de una lógica propia con sentido de colectividad, además, lo han trasladado a los espacios que en un principio les eran ajenos. De tal manera, han transitado el sentido de hacer comunidad a la escuela y han sido parte importante en la formación de docentes que en ocasiones llegan con otras lógicas que atentan contra las formas de concebir la organización.



6

Reseña del libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México

Abigail Gualito Atanasio



Reseña del libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México



Resumen

La evaluación es un tópico educativo, pero lo relevante es poner sobre la mesa que, ante la diversidad humana y cultural, no puede concebirse como un estándar homogéneo, sino como aquello que permite un avance de la educación en diferentes contextos. El libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural es un mosaico de prácticas de evaluación que responden a necesidades específicas y con distintas metodologías, invitándonos a replantear el tema de la evaluación.

Abstract

The evaluation is an educational topic, but the relevant is to put on the table that, in the face of human and cultural diversity, it cannot be concevid as a homogenous standard, bus as waht allows an adavance in education in different contexts. Accurately the book Looks at evaluation in cultural diversity is a mosaic of evaluation methods that respond to specific needs and with different methodologies, inviting us to rethink the subjet of evaluation.

Palabras clave: Evaluación, diversidad cultural, educación
Key Words: Evaluation, cultural diversity, education

La evaluación está presente en el terreno escolar sin duda. Por experiencia en la docencia sé que la evaluación ha tenido mayor atención en la última década para las y los profesores, he observado cómo buscan y realizan más procedimientos de evaluación de los aprendizajes que antes. En general hablamos de evaluación, pero, lo más probable es que no comprendemos en qué consiste, seguramente la confundimos con la acreditación. Es justo en este resquicio donde a nivel personal y profesional encuentro el valor del texto Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México.

Si lo que queremos es encontrar acciones que nos permitan mejorar la enseñanza, el aprendizaje, la práctica docente, la gestión, la visión y acción de la educación; entonces, Miradas es una opción, porque nos esclarece que la evaluación, que apuesta por la calidad educativa, es un proceso con dimensiones, según el contexto; es circunstancial, porque responde a necesidades definidas; lleva tiempo; se requiere de un engranaje humano, y es ética, porque tiene principios que la regulan.

A pesar de los diferentes contextos. México, Brasil, España, Venezuela, Estados Unidos, en orden de aparición, los autores coinciden en adoptar una posición crítica y propositiva sobre la evaluación de docentes en el nivel superior.

O. Comas y A. Rivera en el **primer capítulo** señalan que la escuela mexicana vive una “degradación” por la forma en que se lleva a cabo la evaluación. Ésta se concibe como la aplicación exámenes estandarizados y sin contexto; por eso, no atiende la especificidad del lugar donde se hace. Se impone de modo vertical y hacia abajo. Aun cuando el discurso oficial pretende, con la evaluación, la calidad educativa; las consecuencias de realizarse inadecuadamente, por ejemplo, de las y los profesores universitarios, problemas como la deserción, la reprobación, la infraestructura deficiente, persisten. Aunque se han implementado nuevas políticas, lo que O. Comas y A, Rivera observan es que la evaluación está destinada a controlar, en vez de propiciar el crecimiento de la vida universitaria.



También nos hacen ver que la Institución Universitaria se encuentra entre dos fuerzas, o cumple con las demandas de las instancias que la subsidian, o atiende exigencias educativas internas. Por otro parte, la política de estímulos docentes, lejos de crecer la calidad educativa genera que se persigan beneficios en lo personal, pero no como un bien común o para el todo educativo-universitario.

La invitación de O. Comas y A, Rivera es realizar una evaluación según los contextos diversos de México, de manera que la evaluación realmente corresponda al lugar y promueva la mejora de las prácticas educativas.

El capítulo dos también habla de las políticas educativas y de cómo, poco a poco, ha crecido el apoyo para los Institutos de Educación Superior. V. Fortes de Oliveira, M. Silva y G. Félix son más cautas en la crítica a la evaluación oficial, en efecto señalan que existe una delgada línea para que el sistema educativo se convierta en sistema evaluativo-acreditativo, lo que trastocaría de fondo el propósito de los Institutos de Educación Superior, y en efecto las reformas educativas han favorecido más la educación privada a la pública, sin embargo los lineamientos de evaluación para las Instituciones de Educación Superior no desmerecen. En Brasil la instancia oficial que evalúa las Universidades, es el Sistema Nacional de Evaluación de Educación Superior (SINAES).

Las autoras nos presentan un caso de éxito evaluativo en el Centro de Educación (CE), a través de su Comisión de Evaluación, porque la actividad evaluadora se gestiona y vive de un modo novedoso, incluso, antes de las políticas públicas educativas. La propuesta de evaluación nació en el contexto de la Institución.

En el CE de Brasil la evaluación es vista como un acuerdo político e instrumento epistemológico que genera autocrítica y autonomía para todos los actores; docentes, estudiantes y gestores se involucran, y se saben comunidad educativa.

En el capítulo tres, F. Trillo analiza la política educativa española y europea que lleva por nombre Espacio Europeo de Educación Superior y el Programa de Apoyo a la Evaluación de la Actividad Docente del Profesorado Universitario. Señala que la Institución superior tiene que sortear las demandas de la ideología neoliberal, donde los resultados universitarios se miran como productos. El autor deriva que el personal docente no están siendo “evaluados”, sino “acreditados”.

Desde esta perspectiva, la evaluación oficial no ha generado mejoras, por el contrario ha ganado simulación. A través de la categoría “performatividad”, Trillo nos presenta su hallazgo sobre cómo las instancias evaluadoras han provocado que tanto las Universidades, como las y los docentes hayan aprendido a crear acciones que se ajustan a los estándares que los miden, de forma que, el punto es recrear los patrones de acción y conducta declarados en los criterios de evaluación. Entonces, ¿dónde está la real preocupación y acción educativas de la evaluación? El personal docente está fabricando sus prácticas y existe una obsesión por los evidenciar “resultados”. En suma, la evaluación oficial es vertical y ha corrompido los objetivos formativos de las Universidades, en cambio existe más burocracia y apariencia.

En el capítulo cuatro la investigación de J. Cambrell y J. Freire indica que la educación norteamericana al aplicar políticas escolares neoliberales, genera condiciones desiguales para poblaciones vulnerables, como las y los migrantes. Por medio de las categorías de “Convergencia” -las comunidades no blancas se benefician si las blancas lo están en primera instancia-, e “Inocencia blanca” -los problemas educativos obedecen a la población no blanca-, los autores, encuentran que persiste un contexto racista en la educación. Por ejemplo, las políticas educativas determinan, a través de la evaluación, un problema escolar o crean mecanismos de apoyo educativos, siempre y cuando la población blanca sea la principal afectada o beneficiada, según el caso. Por ejemplo, han existido estrategias oficiales para subsanar deficiencias escolares en entornos bilingües, sin embargo, poco se ha conseguido. La visión neoliberal y excluyente es lo que permea también a las agencias de evaluación.

Para los autores, el camino para resarcir la segregación está en los programas de magisterio. Ahí notan la veta que puede modificar el enfoque discriminador.
La propuesta ocurre en la Escuela de Postgrado de Educación en Portland State University, donde se reformularon el currículo y programas de estudio para formar docentes bilingües e inclusivos culturalmente, de tal suerte que, hoy, sus propósitos son la atención al alumnado por igual, sin opacar la diversidad cultural, porque se considera el contexto, favoreciendo a los grupos vulnerables que siempre han sido segregados de la visión clásica educativa en Norteamérica.

La búsqueda por coincidir con los estándares de la política educativa oficial ocurre en la visión venezolana. En este caso, K. Ramírez, M. Curiel y O. Cabrera en el **capítulo seis**, nos exponen con minucia cómo llevaron a cabo su investigación y metodología para aportar a la evaluación oficial de la que es sujeto el Instituto Universitario de Tecnología de Puerto Cabello. Parten de la problematización de "indicador" de evaluación y asumen a las y los docentes como agentes reflexivos y activos, e investigadores de su práctica.

Luego, van a la construcción de ejes teóricos que derivaron en una serie de indicadores para evaluar a la Institución y sus actores. Lo relevante es que, de nueva cuenta, podemos observar como es el contexto y la realidad educativa lo que permite crear una evaluación real.

El capítulo cinco de nuevo con A. Rivera, O. Comas en compañía de T. Amezcua, nos confirman lo inadecuado que resulta la evaluación tradicional institucional, presentan un recorrido por el tipo de evaluación que se lleva a cabo a las y los profesores universitarios en tres distintas instancias: Unidad Profesional Interdisciplinaria de Ingeniería y Ciencias Sociales y Administrativas del Instituto Politécnico Nacional; Facultad de Estudios Superiores Zaragoza de la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Pedagógica Nacional de México. En los tres lugares, las autoras, no observan una evaluación educativa en sentido estricto, porque entonces se atenderían las problemáticas reales de la enseñanza y aprendizaje; encontraron que la evaluación tiene un enfoque laboral.
Nos recuerdan, al principio del capítulo, que la evaluación bien entendida tiene las siguientes funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y autoformadora, y principios normativos, debe ser: útil, factible, ética y exacta.
Pero, este proceso no existe en ninguna de las instituciones revisadas, lo que ocurre es una evaluación con miras a tomar decisiones laborales y administrativas, a partir de calificativos del tipo "por encima" o "por debajo" de. También encontraron fallas en el procedimiento evaluativo, por ejemplo, la apreciación de los alumnos sobre las y los profesores, a través de cuestionarios estandarizados, en la etapa de la sistematización y expresión de resultados no es del todo transparente, sino que hay factores humanos y tendencias que nublan el mecanismo, de por sí inadecuado. Y hallaron que buena parte del personal docente es indiferente al proceso de evaluación con el que se estima su labor, porque el temor de una sanción laboral crea resistencia a una evaluación adecuada y profunda.

A pesar de esto, las autoras y los autores mexicanos y de otras regiones son optimistas, porque creen que estos procedimientos pueden cambiar con una evaluación diferente, combinar la perspectiva cuantitativa con la cualitativa, desde el diseño se tengan claros los propósitos, con compromiso y ética se busque la mejora de la docencia y educación universitarias. Nos alientan a enfrentar los obstáculos, crear un modelo de evaluación democrática y fomentar la cultura de la evaluación.

El optimismo y la propuesta también existen en el **último capítulo.** Nos encontramos de nuevo con A. Rivera, que desde suelo mexicano, nos presenta los resultados de una evaluación docente en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), Unidad Ajusco en la Ciudad de México.

A. Rivera propuso y realizó la "evaluación participativa" basada en el contexto de la UPN que, nos advierte, implica más asuntos que los presentados en el capítulo por razones de espacio. La autora abre la puerta para que la autorreflexión sea entendida como estrategia de evaluación y deja claro la autoevaluación de los estudiantes, de dos licenciaturas y de diferentes semestres, es un medio valiosísimo porque permite saber aciertos y limitaciones tanto de los estudiantes, como de docentes. Los resultados hablan de las implicaciones del aprendizaje y de la enseñanza, elementos sustantivos de una evaluación que busca la mejora y calidad educativa.

El secreto de la "evaluación participativa" es dejar decir al estudiante su experiencia educativa, lo que ocurre en el aula, en la relación con profesores, con las y los compañeros y con la institución. Los resultados, fueron vueltos no solo al estudiantado, sino al personal docente, permitiendo una reflexión de su labor, también dialogaron –sobre su experiencia docente- y pudieron reconocerse en sus prácticas, de tal suerte que tuvieron pistas claras para saber cómo renovar su labor. Con la propuesta de A. Rivera la evaluación gana legitimidad, certeza, credibilidad y confiabilidad.

Las y los autores de Miradas, tienen más confluencias, que divergencias. Las diferencias están dadas, dese luego, por la región en el que cada uno aborda la evaluación; pero, lo cierto es todos y todas llegan a la misma conclusión, la evaluación tiene un trasfondo neoliberal, no considera el contexto de la Institución que evalúa, no es claro en su razones y objetivos, termina siendo una acreditación administrativa, pero no tiene eco en la calidad educativa. Cada mirada construyó un método para indagar la evaluación y mostrar lo que obtuvo, pero todas tienen en común el enfoque metodológico de reunir lo cualitativo con lo cuantitativo.

Es así, el asunto de la evaluación muestra la relevancia que tiene como tema y realidad de educación, y dista mucho de lo que comúnmente se nos pide realizar como parte de las actividades de docencia y de los procedimientos con los cuales somos evaluados.

Miradas es una especie de paraguas donde el centro es la evaluación que persigue el perfeccionamiento de la educación, del ser humano mismo, a través de voces con distintos tonos y matices culturales. El texto nos muestra que, a pesar de un horizonte mundial neoliberal, descarnadamente mercantilista, donde la educación institucional es abiertamente pragmática y la evaluación se ha tergiversado, quedan rincones para resistir ese enfoque, porque aún persiste la preocupación por lo humano en su diversidad.



7

Educación, pensamiento y libertad de expresión. Una reflexión desde la Psicología Educativa

Víctor Jair Ortega Ángeles, México.

La libertad no es un estado sino un proceso; sólo el que sabe es libre,
y más libre el que más sabe. Sólo la cultura da libertad.
No proclaméis la libertad de volar, sino dad alas;
no la de pensar, sino dad pensamientos.

La libertad que hay que dar al pueblo es la cultura.
Sólo la imposición de la cultura lo hará dueño de sí mismo (...)

Miguel de Unamuno

Educación, pensamiento y libertad de expresión. Una reflexión desde la Psicología Educativa

Resumen

Este artículo se centra en los conceptos de libertad de expresión y libertad de pensamiento, confrontándolos y sacando de ello sus diferencias y sobre todo, permite comprender la relación dialógica entre ambos para dar paso a la participación auténtica infantil y juvenil. Este trabajo propone a la educación formal como una posibilidad para alcanzar los objetivos de libertad de pensamiento y de expresión necesarios para que los sujetos consigan desarrollarse de acuerdo a sus potencialidades y progresivamente adquieran autonomía en su educación y en sus inferencias sobre el mundo. Para ello, es necesario realizar, a su vez, un análisis sobre las condiciones de la educación actual que no permiten estos objetivos. A partir de una perspectiva histórico-cultural, se realiza una propuesta del camino a tomar dentro de las aulas para conseguirlo.

Abstract

This article focuses on the concepts of freedom of expression and freedom of thought, confronting them and taking their differences out of it, and above all, it allows us to understand the dialogic relationship between the two to make way for authentic child and youth participation. This work proposes formal education as a possibility to achieve the objectives of freedom of thought and expression necessary for subjects to develop according to their potentialities and progressively acquire autonomy in their education and their inferences about the world. For this, it is necessary to carry out, in turn, an analysis of the conditions of current education that these objectives do not allow. From a historical-cultural perspective, a proposal is made of the path to take within the classrooms to achieve it.

Palabras clave: Educación, libertad de expresión, pensamiento, reflexión, psicología educativa
Keywords: Education, freedom of expression, thought, reflection, educational psychology





Introducción

En tanto no se promueva el desarrollo de un pensamiento autónomo, la libertad de expresión pasa a ser simplemente la libertad de hablar; y es que hablar no significa, en todo caso, expresarse: expresar la propia personalidad. Esta es la idea general de la que se parte en este ensayo para poder llevar a cabo una reflexión en torno a la responsabilidad que tiene la educación para generar aquellas condiciones que permitan a los sujetos desarrollar un tipo de pensamiento enfocado en la práctica de la libertad de expresión de manera auténtica.

Para ello, la reflexión debe transitar por diferentes cuestiones que abarcan la situación planteada. El primer punto está dirigido a analizar el tema propio de la libertad de expresión y la participación. Un segundo punto se dirigirá a tratar el tema de la educación institucionalizada, así como la manera en que otros grupos sociales promueven la participación y la libertad de expresión. Un tercer momento se dedicará al pensamiento, apoyado por la teoría histórico-cultural, tratando de encontrar aquel pensamiento que pueda promover la capacidad para la expresión personal. Finalmente, el trabajo concluye con una reflexión acerca de las características con que debe cumplir la educación para promover el tipo de pensamiento que hará posible la libertad de expresión.

Este ensayo se plantea, como se dice en el título, desde la Psicología Educativa; por ello conviene aclarar un par de puntos: el primero de ellos es el tema propio de la disciplina, la cual se puede definir como una ciencia que aspira a interpretar y explicar la acción y el pensamiento humano, a partir de procesos de enseñanza-aprendizaje; sin embargo, la labor de la Psicología Educativa no comienza y termina en el sujeto mismo sino que debe comenzar con la explicación de esa realidad que parece evidente para las mujeres y los hombres que permanecen en actitud natural, esa realidad que es la vida cotidiana; en la cual las personas participan de forma inevitable puesto que cada evento tiene significados determinados por las estructuras del mundo social. Es así que la Psicología Educativa requiere comprender el espacio real y simbólico donde se encuentran los sujetos para comprender posteriormente la psicología y el comportamiento de los mismos (Coll, 1998).

El análisis psicológico del ser humano actual que se hace, por tanto, reafirma su constitución multidimensional y del sujeto mismo como un sistema de influencia, destacando de ellos la implicación de la educación institucionalizada reflejada en el curriculum, sus ambientes sociales y su concepción de educación. Esto permite atender la diversidad de crecientes funciones de la psicología en el contexto educativo, enfocando su esfuerzo en promover el desarrollo del pensamiento del sujeto; destacando de ello sus potencialidades para la participación y la expresión.

El segundo punto concierne específicamente a la perspectiva desde la que se buscan comprender los procesos psicológicos de los sujetos, por lo que esta propuesta tiene sus bases en la teoría histórico-cultural, principalmente en las ideas aportadas por su fundador Lev Vigotsky y por quienes han continuado la construcción de sus ideas.

Por el momento basta con mencionar que la relevancia de esta teoría para el estudio que nos compete, se debe a la importancia que ésta da al aprendizaje como una manera de democratizar la cultura y la inclusión social, además de ver éste como un proceso psicológico constitutivo de la conciencia, como posibilidad para el autoconocimiento, y sobre todo, como un proceso que permite desarrollar un pensamiento capaz de transformar la realidad y la potencialidad de sí mismo.

Libertad de Expresión y participación auténtica

Conviene pues, iniciar este trabajo con la definición de libertad de expresión, reflexionando sobre el mismo y sobre la tarea o la importancia de la educación para promoverlo. El derecho a la libertad de expresión está definido en el artículo 19 de la Declaración Universal de Derechos Humanos, éste dice que:

> ***Todo individuo tiene derecho a la libertad de opinión y de expresión; este derecho incluye el de no ser molestado a causa de sus opiniones, el de investigar y recibir informaciones y opiniones, y el de difundirlas, sin limitaciones de fronteras por cualquier medio de expresión***
>
> ***UNESCO, 2013, p. 12)***

Posteriormente se mencionan las dificultades que sortea la libertad de expresión; pues ha de proteger los derechos no sólo los del orador sino también los de su interlocutor ya que esta libertad no es absoluta y existe una constante tensión entre los derechos y la dignidad, la seguridad y la privacidad. Por tanto, también se debe educar para la libertad de expresión. Si bien es igualmente comprendida como la libertad de la palabra, ésta debe ser entendida por el exponente, apropiada; y no sólo repetida.

En el plano individual, la importancia de la libertad de expresión radica en la posibilidad que otorga al sujeto para la autorrealización y la potencialidad de sí mismo; así como implicar una búsqueda por la verdad y el conocimiento, y con ello la adaptabilidad y el cambio social (idem); por tanto, para que exista libertad de expresión auténtica el sujeto tiene que contar con ciertas características psicológicas que lo permitan; a su vez es el ejercicio de la libertad de expresión las que permiten el desarrollo de estas habilidades.

Al centrarnos en la definición aportada por la UNESCO cabe resaltar que, aunque se tenga la libertad para opinar e investigar, en ciertos casos es posible que no se tenga la capacidad para ninguna de las dos. Por tanto, el buen pensar es lo que permite al sujeto analizar y discriminar la información que se genera a diario en los medios de información y con base en ello conseguir una toma de conciencia en un primer momento y una actuación más efectiva después.

En conclusión, una definición propia de la libertad de expresión engloba el derecho de una persona para expresar su personalidad; así como el derecho y la capacidad para acceder a la información; generar y expresar ideas propias sin ser molestado por ello. Esto implica la participación activa en la vida política, social y cultural de su sociedad; es decir, se parte de la libertad y potencialidad para construirse a sí mismo para llegar así a la transformación de la sociedad.

De esta manera, hablar de la construcción de sí mismo como carácter fundamental para la libertad de expresión es promover en el sujeto la libertad de elección, teniendo conciencia de sí mismo y responsabilidad de sus actos. Asumir la conciencia de la propia existencia permite generar la autenticidad de proyectos de vida, idea concretada como el *dasein* de Heidegger (2009). Así se intenta poner énfasis en la actividad creadora y la toma de decisiones del sujeto permitiendo que los educandos, en el proceso educativo, concreten las habilidades sociales, emotivas y cognitivas que ayuden a su adaptación y a la crítica consciente de su entorno.

Si en el sujeto no se cultiva un pensar propio y libre cae en el plano de las cosas donde lo que es un medio se convierte en fin y con ello el hombre se vuelve anónimo y responde al se impersonal. De esta manera, el sujeto dice lo que se dice y hace lo que se hace; el lenguaje se convierte en habladuría y el aluvión de información le mantiene disperso, saltando de una cosa a otra sin conseguir ahondar de manera más profunda en ninguna de ellas ni conocerlas verdaderamente (Virasoro, 1949).

El *dasein* impropio está privado de la libertad para juzgar por sí mismo, ya no es un sujeto pensante sino pensado, lo que Heidegger (2009) llama vivir en estado de interpretado. Contrario a ello, este mismo autor señala la existencia auténtica, la cual, ante todo, exige que el *dasein* tenga una voz propia (libertad de palabra), la libertad de juzgar y decidir sobre lo dicho, lo que se conoce. El concepto de libertad se comprende entonces en un sentido más amplio como un constante desarrollo personal, responsable y consciente. Así, se da pie para hablar de la participación como el otro elemento que constituye este apartado. Como se acaba de señalar, existe un cambio cualitativo en el entendimiento de la libertad de expresión atribuyendo a ésta una condición psicológica que permite un ejercicio más amplio de la misma. En este sentido la participación, siendo una condición de la libertad de expresión, se analiza de la misma manera. Se entiende por ésta el derecho a opinar y manifestar sus ideas para que ellas contribuyan a la transformación o modificación de algún sector de la realidad social desde un aspecto directo o como influencia al entorno.

La participación, por tanto, es un medio o fin para el bienestar de las sociedades democráticas; ésta otorga a las personas, como se ha dicho, la posibilidad de tener injerencia en los asuntos de la estructura social, política y cultural de las sociedades; además del desarrollo de la individualidad. Sin embargo, las medidas axiológicas resultan poco acertadas, sobre todo en el ámbito educativo, pues la práctica de la participación requiere que el sujeto adquiera una identidad social e individual nueva, que sepa dialogar y expresarse; además de que adquiere conocimientos que le permiten ser un sujeto crítico y reflexivo, capaz de trabajar en equipo y generar una actitud de aceptación al otro (Estrada, Madrid-Malo y Gil, 2000)...

No obstante, este discurso de participación y libertad de expresión encuentra dificultades para concretarse en acciones dentro del ámbito educativo; uno de los factores principales para que no se cumpla es la misma cultura escolar expresada en las prácticas y ambientes dentro del aula. Ya sea por descuido o por la dificultad que implica promover la participación del educando, ésta no consigue ser practicada de manera "completa", quedando en algún grado inferior de expresión. Tal como lo expresa Roger Hart (1993) con su modelo de la participación infantil y juvenil, donde señala ocho niveles o grados que parten de la no participación a la participación auténtica.

Los tres primeros niveles, que se clasifican en la no participación: el nivel más bajo corresponde a la manipulación, en la que se incluye al niño de alguna actividad sin que el niño comprenda el sentido de la actividad o su papel en ella; la decoración corresponde a la utilización de la figura infantil como adorno para promover alguna causa de las que no forman parte activa; la participación simbólica, se da en el momento en que el niño aparentemente tiene la posibilidad de expresarse, pero en realidad no tienen incidencia en el tema ni posibilidad de generar sus propia opiniones.

Es necesario por ello poner atención a los procesos escolares en la manera en que promueven la participación de los educandos, sobre todo, o más bien, desde la edad temprana; pues como se verá posteriormente, el acercamiento que se tiene al contexto social y a la cultura influye en la sofisticación de la actividad psíquica, la personalidad, la identidad y la subjetividad de los sujetos que se desarrollan en ella (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017); de esta manera, generar una cultura escolar de la participación y la libertad tiene implicaciones en lo más profundo de los sujetos: los lleva a sí mismos a ser libres.

Todo lo anterior queda bien representado en la obra La lengua de las mariposas de Manuel Rivas (2016) donde existe una manipulación en la libertad de expresión de Moncho. En el texto queda clara la inocencia del protagonista al no comprender las circunstancias por las que estaba pasando y se le incita a tomar una actitud violenta, con palabras y ofensas que repite la multitud hacía un grupo opositor detenido, donde figura su profesor a quien Moncho aprecia (apreciaba) sobremanera. En este relato, la participación ante los acontecimientos sociales y culturales se expresa sólo de manera simbólica puesto que el protagonista toma parte en la protesta; sin embargo, su participación queda reducida a la repetición y no a una auténtica toma de conciencia.

Al llevar la reflexión al ámbito de la educación pueden surgir hechos similares. El primer paso es aprender a distinguir entre la auténtica participación a sólo una participación simbólica; ante esto, es requisito el análisis sobre las distintas dimensiones de la educación: las dimensiones sociales y culturales dentro del aula así como el propio conocimiento requieren ser repensados para promover aquel salto cualitativo hacía la democratización del aula.

Educación actual y libertad de expresión (?)

En el apartado anterior se realiza una reflexión en torno al tema de la libertad de expresión y la participación, resaltando de ellas la importancia de las características psicológicas de los sujetos para practicarlas de manera efectiva. En este apartado se intenta definir la situación actual de la educación, siendo ésta un sistema importante para la socialización de los sujetos pertenecientes a la sociedad donde se imparte. Por esta razón, el presente apartado tiene la obligación de responder a la pregunta ¿qué tipo de sujeto se está promoviendo en la educación actual?

Cuando se utiliza el término educación se hace referencia a la educación institucionalizada; en la página biblioweb.tic.unam.mx se define institucionalización como el resultado y producto de la acción de los sujetos, que al ser aceptada,

> ***"se reglamenta y reproduce bajo normas (...) que rigen el funcionamiento de un campo determinado de la actividad social". Implica por tanto la cultura puesto que ésta es resultado de la producción material y simbólica del grupo social. En este proceso de institucionalización, el producto cultural aceptado comienza el proceso de transmisión y reproducción de los elementos que conforman la identidad institucional. Por su parte, Huntington la define como "el proceso por el cual adquieren valor y estabilidad las organizaciones y procedimientos"***
>
> ***1997, p. 23***

En consecuencia, la institucionalización de la educación es un proceso por medio del cual la educación, en tanto producción social, es aceptada, reglamentada y reproducida bajo normas (implícita o explícitamente) que sistematizan el proceso de enseñanza que sirve para la educación bajo estos mismos preceptos a futuras generaciones. Implica por tanto la producción simbólica en torno a ella, que se convierte en un discurso, o bien en una serie de prácticas sociales igualmente aceptadas como parte de una cultura escolar, creando con ello una representación a nivel social y cultural sobre lo que debe ser y será cualquier proceso de educación.

Como se ha dicho, a la educación institucionalizada, una vez aceptada, se le asigna un mandato, tarea, marco y bases de significación, lo que le permite dentro de su producción y actividad generar, no sólo de manera explícita sino implícitamente, una cultura y significados a nivel social. Así, el sujeto estructura en su interioridad la realidad construida a partir de una propuesta por la educación institucionalizada (Fernández, 2006).

López Calva (2003), por su parte, señala las condiciones actuales de esta educación, resaltando de ella que es una educación centrada en el conocimiento memorístico, así como un saber unidisciplinario o superespecializado, con la idea de que la calidad educativa radica en los medios tecnológicos o económicos con los que cuenta, reformando sus planes y estudios respecto de la demanda del mercado, en cuanto a conocimientos y actitudes que se han de priorizar; centrada en la práctica y no aportando de las disciplinas su sentido profundo y de relevancia social, así como ausencia del fomento a un pensamiento creativo y crítico y, finalmente, una educación centrada en sí misma, donde la educación se cierra en sus propias investigaciones y grados académicos dejando de lado nuevamente su pertinencia y compromiso social.

La educación institucionalizada requiere una serie de instituciones que la apoyen y refuercen su sentido en una relación recíproca; en este caso, la identidad institucional de la educación toma forma de un estado regido por leyes de mercado. Como consecuencia, la actividad generada en este espacio produce inevitablemente un tipo de discurso, circunscrito a la cultura o creador de ella, que modela y estructura a su vez el pensamiento de los sujetos que reciben tal instrucción, normalizando y naturalizando sus prácticas; como dice Maturana: "Hablamos de cooperación y valoramos la competencia, decimos que valoramos la participación, pero vivimos en la apropiación que niega al otro los medios naturales de subsistencia" (Maturana y Zöller, 2003, p. 64). Se centra la atención entonces en la realidad educativa: ¿Qué es el conocimiento? ¿Qué sujeto se está construyendo?

Este discurso, sin embargo, surge de algún lugar, y la educación, como aquel sistema fortísimo de las sociedades, no puede escapar a sus influencias; como lo expresa Martín López Calva: "La educación (...) constituye un sistema que opera las ideas filosóficas formales y sistemáticas o informales e implícitas en la sociedad de cada tiempo y espacio" (2009, p. 3). Así, una sociedad que atraviesa por una crisis, no puede generar una educación que no se encuentre en un estado similar, ya que ésta, en una relación recursiva con la sociedad donde se imparte toma de ella la idea de conocimiento, sujeto, sociedad, ética, etc., con las que estructurará su acción.

Asimismo, el análisis sobre las deficiencias y las limitaciones culturales de la sociedad permiten a su vez la reforma o cambio educativo que permitan nuevamente la concordancia entre educación y sociedad. Al respecto Edgar Morín (2004) y más tarde López Calva (2009) señalan los desafíos a los que se enfrenta la educación para su cambio. Aseveran que la educación es un sistema que opera las ideas filosóficas propias de una sociedad en un tiempo y espacio determinado, la cual para su transformación enfrentará cuatro desafíos: el primero es el desafío antropológico, entendido como la visión de ser humano imperante en la sociedad; el desafío epistemológico, que se entiende como la idea de conocimiento latente en cada proceso educativo que genera expectativas sobre lo que significa conocimiento; el desafío ético, que hace referencia a los valores explícitos e implícitos que guíen la acción humana y finalmente; el desafío social, el cual muestra las teorías y representaciones sociales impregnadas en cierto momento histórico.

Como señala este mismo autor, ninguno de los desafíos que permitan el cambio en la educación institucionalizada deben observarse como un proceso lineal en que la educación genera las diversas visiones, sino como una actividad dialógica y recursiva donde la educación es causa y resultado de esta visión de los diferentes desafíos o de las ideas filosóficas de las sociedades, y que éstas, a su vez influyen en la institucionalización de la educación así como en sus cambios.

Respecto de este apartado, debe comprenderse a la sociedad de la información o hipermoderna como inmersa en un fluir vertiginoso de información, dinero, mercancía, gente, ideas, imágenes, valores, etc. (Pérez y Bacarlett. 2014) que hace que estos mismos preceptos cambien constantemente, destituyendo aquellos antes hegemónicos, pero sin que los emergentes logren mantenerse y concretarse a fin de darle cohesión a la sociedad y lograr fundamentar y significar las acciones humanas. Bauman (2017), adjudica esto al rol determinante de la economía y a la subordinación de otros sistemas o esferas sociales para el funcionamiento de éste, por el dominio total en la vida humana; esto es, la realidad social que se va construyendo en torno a los valores económicos, impactando éstos en el resto de ámbitos humanos tales como la educación o los valores, generando una cultura que entra en la dinámica de mercado.

Esta época neoliberal a la que se hace referencia, se genera en un dinamismo de autoconstrucción o bien autodestrucción constante, buscando lo más novedoso de lo novedoso (Pérez y Bacarlett, 2014), lo que le da su constitución líquida, y como cada objeto (siendo visto el conocimiento mismo como una mercancía) que busca superar lo obsoleto, los valores se transmutan y las personas, convertidas en sí mismas en objetos, buscan ser superiores al resto de objetos.

Los sujetos están enajenados a una voluntad "extrahumana" que según Echeverría (2016) termina en una antropomorfización del valor de las mercancías, subordinando la voluntad del ser humano a su dinámica de autovaloración, haciendo a los sujetos abdicar de la dignidad humana y renunciar a su carácter de sujetos libres y artífices de su propia vida.

Así, las personas ya no buscan la igualdad, sino una serie aptitudes que den respecto al otro un grado de superioridad, esto claramente se transforma en competencia, llamado como Megalothymia (Pérez y Barcalett, 2014). Esta manera de pensamiento social guiado por los valores de mercado son opuestos al objetivo de este trabajo en que se considera la educación como un factor para generar las condiciones para una práctica de la libertad de expresión auténtica, enfocada en sujetos críticos, reflexivos y responsables individual y socialmente.

Así, las personas ya no buscan la igualdad, sino una serie aptitudes que den respecto al otro un grado de superioridad, esto claramente se transforma en competencia, llamado como Megalothymia (Pérez y Barcalett, 2014). Esta manera de pensamiento social guiado por los valores de mercado son opuestos al objetivo de este trabajo en que se considera la educación como un factor para generar las condiciones para una práctica de la libertad de expresión auténtica, enfocada en sujetos críticos, reflexivos y responsables individual y socialmente.

Los daños a la educación son evidentes desde los aspectos ideológicos que permean en la sociedad, a los que sin duda se debe añadir la manipulación directa de ésta, en la que se omiten campos de conocimiento poco rentables para el mercado, lo que construye cualidades sin individuo que en la educación se manifiesta como el diseño de programas que generan cualidades a las que las personas deben uniformase, desde los aspectos prescritos, formales, hasta la forma cómo se promueve el acercamiento al conocimiento, los valores y los significados que se generan (o se refuerzan) implícitamente por los ambientes áulicos.

La crisis de sistemas superiores al económico, el cual Martín López (2009 p. 11) lo define como "una de las mediaciones más poderosas (...) entre la visión social y los sujetos que constituyen la colectividad", es la encargada de la transmisión de valores y sentidos de la sociedad, así como de la jerarquización de saberes y conocimientos disciplinarios propios para sus fines y su idea de ser humano; es decir, genera ideales de sociedades y por tanto de la educación institucionalizada. Así, en una sociedad marcada por la incertidumbre de futuro individual y colectivo, y entregada al consumo y al mercado, prioriza las disciplinas y conocimientos útiles, prácticos y pragmáticos en un sentido economisista (López Calva, 2009).

En este sentido, Martha Nussbaum (El Heraldo, 2015) sostiene que en las sociedades democráticas existe una crisis en el ámbito educativo debido a que las políticas en torno a la educación están más interesadas en utilizarla para promover el desarrollo económico de los países, enfocándose en las disciplinas cuyo contenido permitan un aprendizaje práctico y útil, económicamente hablando, y que genera la competitividad en el mercado global y omiten aquellas disciplinas "inútiles" para dichos fines. No sólo las humanidades y las artes se ven desplazadas de las mallas curriculares, también las ciencias se ven despojadas de sus aspectos humanísticos al enfocar de éstas sus funciones más aplicables, dejando de lado su tratamiento crítico y creativo-imaginativo.



Estas sentencias encuentran sustento en el análisis realizado al informe sobre el estado de la educación superior en 2006 en EE.UU., donde el texto apunta a señalar las deficiencias en los campos de ingeniería, ciencia y tecnología, enfocado a saberes aplicados de dichas disciplinas y no en la investigación y construcción de su conocimiento, omitiendo prácticamente a las humanidades y a las artes de este informe. Esto, afirma Nussbaum, pone en riesgo la "salud interna" de las sociedades democráticas, en tanto que priva a sus ciudadanos de habilidades para una participación activa y crítica dentro de ellas y la capacidad creativa de construir una cultura global; además de que, con la omisión de las artes y las humanidades se genera una "torpeza moral" que no permite observar la desigualdad que este modelo crea.

Sin embargo, hay otra cara de esta misma cuestión: gran parte del problema en la segmentación del conocimiento (y por ello mismo del pensamiento) ha surgido de manera casi accidental y en pro del avance del conocimiento humano. La constante evolución del conocimiento humano exige a su vez una especialización que permita abarcar (al menos en objetivo) la totalidad de los factores en la realidad, dejándola así parcelada y perdiendo de vista aquellas manifestaciones resultado de la interacción de los factores antes separados. Convirtiendo lo complejo en simple.

Esta misma hiperespecialización se ve reproducida en la educación y en la sociedad en general, de manera implícita o explícita, para el estudio de la realidad humana, aunque posteriormente no cuenta con una mirada reintegradora de los conocimientos y por ende el pensamiento y el comportamiento tanto dentro como fuera de las escuelas se mantiene fragmentado. La necesidad de reduccionismo termina por generar una relativa eficiencia en las respectivas disciplinas, a la vez que separa y descompone la realidad; así, la educación enseña los distintos hitos pero no un pensamiento que cohesione y que una lo antes separado para su estudio (Morín, 2004). Con esto, el sujeto cumple entonces una formación práctica, útil y al servicio de la técnica. La educación institucionalizada, en su función de promover un desarrollo integral para promover la libertad de expresión, debe abarcar de mejor manera toda la realidad social de sus actores. En el plano curricular, las humanidades y las ciencias sociales podrían abarcar estas problemáticas al mostrar el progreso de las sociedades y sus representaciones. Disciplinas como la historia y la literatura, por ejemplo, permitirán generar la comprensión de una diversidad de costumbres y tradiciones de las más diversas latitudes, al mismo tiempo que permite volverse crítico de su misma cultura (Cyrulnik y Morín, 2005).



Pensamiento para la libertad de expresión

La educación actual, como se ha observado, produce una cultura y un discurso, cargado de expectativas, prácticas sociales y formas de pensar que los sujetos interiorizan y dan paso a la formación de la propia psique. Lo que se intenta en un primer momento es mostrar la utilización de la libertad de expresión como base para el desarrollo de la psique; en un segundo momento, se plantea la idea del pensamiento crítico y complejo como aquellos que posibilitan la misma libertad.

Aunque lo social existe en lo individual y es esta realidad social la que conforma en gran medida el aparato psíquico de las personas, la relación es aún más complicada, pues lo verdaderamente importante es comprender esta relación dialéctica entre lo social y lo cognitivo-emocional del individuo, lo subjetivo de éste. Así, la relación entre lo social y el individuo deja de comprenderse como un proceso lineal y objetivista de estímulo-respuesta, para comprender lo social ya no como una influencia regida por la actividad sino para rescatar los aspectos simbólicos, discursivos y representacionales en la comunicación de las organizaciones que conforman el tejido social. Esto lo confirma en gran medida González Rey (2011) al decir que:

> ***La relación entre lo social y lo individual no aparece de forma directa e inmediata, como relación reproductiva a nivel individual de los procesos que ocurren inmediatamente: todo proceso individual se produce a través de la configuración subjetiva de las personas dentro de los efectos colaterales y los desdoblamientos de los procesos sociales en que esas personas están implicadas.***
>
> ***p. 195***

Al respecto Vigotsky desarrolla el concepto de mediación semiótica, atribuyendo a ésta una trascendencia particular para el desarrollo cultural de la psique (González, 2011), ya que el ser humano, al crear y utilizar signos de origen cultural para comprender la realidad externa, está realizando a su vez una modificación de sus estructuras psicológicas; es decir, los signos (como rasgo constituyente de la cultura y como herramienta de mediación), son una actividad interna del sujeto que no modifica el objeto, sino la estructura psicológica de éste, "De ahí que en el acto instrumental se refleje la actividad con respecto a uno mismo, no con respecto al objeto." (Vigotsky, 1997, p. 68).

Al hablar de libertad de expresión, ésta se puede hacer realidad sólo en la manera en que la cultura escolar se vuelva una cultura para la libertad, lo que implica una reforma en todos sus niveles: en el nivel disciplinar, sus programas y de interacción social; las experiencias son interiorizadas y modifican cualitativamente sistemas antiguos creando nuevos significados y aportando al desarrollo psíquico (Vigotsky, 2000). La mediación semiótica permite al sujeto interpretar la estructura social y de contenido de los grupos y con base en ello crea marcos personales de referencia (es decir, la subjetividad del sujeto), pero la misma relación y actividades de los grupos obliga a crear marcos de referencia interpersonales; esto es, marcos intersubjetivos resultado de un proceso de negociación de significados (Martí, 2005).

La psique se va formando a través de la experiencia, de la interacción o de la actividad del sujeto con la cultura y la sociedad, manteniendo con ella una relación recíprocamente influyente, ya que la cultura en la que se desarrolle el sujeto le proporcionará el conjunto de signos necesarios con los que la psique se va estructurando, convirtiendo las herramientas simbólicas culturales en la misma base de su desarrollo psíquico (Wertsch, 1988). Como producto de la experiencia, es siempre un producto inacabado. A lo largo de la vida el sujeto presenta una serie de cambios resultados de múltiples factores, ya sean éstos de tipo social, cultural, biológico o de las emergencias de éstos.

Sin embargo, el desarrollo de la psique en la infancia es de suma trascendencia pues es en la socialización primaria donde el niño, a través de la interacción social y el juego, "crea cualidades funcionales que se manifestarán en su personalidad y en todo su desarrollo psíquico" (Ortiz, Cruz y Leurs, 2017, p. 28). Por la estructura unificadora de la psique debe igualmente mostrarse ésta en función de la actividad que el sujeto realiza, pues a través de la actividad la psique se expresa como un sistema dinámico que integra lo cognoscitivo, lo emotivo-afectivo y lo volitivo, poniendo en acción recursos interiorizados con anterioridad por el sujeto como la subjetividad, el lenguaje, la historia y las representaciones de la realidad. La psique tiene entonces una función orientadora y organizativa (Talizina, Solovieva y Quintanar, 2010).

La educación institucionalizada, tal como se ha descrito, es capaz de generar sus propias pautas de interacción social y sobre todo sus propios contenidos culturales; es aquí donde, además de los contenidos propios de la interacción social, hay objetivos declarados sobre los contenidos a enseñar, así como brindar las pautas de acercamiento al conocimiento. Es por ello que el tratamiento de los contenidos, así como del discurso o lenguaje con que se tratan y se construye este espacio social, da paso a que se construyan los elementos necesarios para que el sujeto adquiera un pensamiento capaz de permitir la reflexión y autoreflexión y su posterior actuación (Mendoza, 2017).

Como resultado de las reflexiones anteriores surgen elementos que permiten un pensamiento para practicar la libertad. Una serie de elementos propios de las disciplinas a enseñar y en las que se ha de poner énfasis; características de los climas áulicos, el acercamiento al conocimiento, la concepción de ser humano y características del propio educando que han priorizarse para dicho objetivo.

La libertad de expresión implica una realización, un llevar a cabo, un expresar lo interior, un proyecto, mientras que el pensamiento es la base de dicha donde se funda. Por ello, la educación prioriza el desarrollo del pensamiento, que a su vez se traduce en promover la autonomía de los sujetos en su aprendizaje, la participación democrática, la creatividad y la capacidad transformadora (Ziperovich, 2018). Resalta entonces la necesidad de comprender qué características ha de tener este pensamiento por el que se aboga.

Propiamente se fijará la atención en dos tipos de pensamiento. Por un lado, se encuentra el pensamiento complejo, donde se vuelve la vista a las aportaciones de Morin citado con anterioridad, y por el otro, se alude al pensamiento crítico, también resultado de distintas reflexiones en este proyecto. El hecho de centrar el análisis en ambos pensamientos no excluye de manera alguna otros tipos de pensamientos, mas sí se insinúa que quizás éstos resulten de una mayor trascendencia a los objetivos de este proyecto y que en sí mismos pueden potenciar el resto de pensamientos.

Lo primero que debe entenderse del pensamiento complejo es justamente el concepto de complejidad, el que Morín (1995) entiende como aquello que no puede reducirse a una idea simple o una ley general. El pensamiento complejo, entonces, se puede definir como aquel pensamiento que asume la complejidad del mundo y responde a sus exigencias de manera igualmente compleja. Es decir, se hace referencia a un pensamiento multidisciplinar, multiangular, que incluye además las dimensiones afectivas, emotivas y sociales del pensar; por tanto, cada uno de estos aspectos genera un tipo distinto de comportamiento mental que al surgir en la reflexión de alguna circunstancia, no sólo genera una sumativa de los tipos de actividad mental, sino que los multiplica y complejiza (Lipman, 2016).

Son tres los principios expresados que guían el pensar la complejidad (Morin, 1995): El principio dialógico, que se entiende como la posibilidad de asociar términos que podrían parecer contrarios, tales como el orden y el desorden, categorías que en la confrontación permiten el pensar; principio de recursividad organizacional, el cual borra la idea de causa-efecto y la sustituye por la idea de que el producto puede ser bien la causa de lo mismo que se produce, efecto ampliamente visible en las sociedades; y el principio hologramático, el cual puede expresar que la totalidad está en las partes, a su vez que en la partes se encuentra la totalidad, no como una expresión de reduccionismo, sino como una afirmación de la complejidad, ya que no se puede comprender el todo sin comprender cada parte que le otorga su propia "esencia" (Solana, 2005).

Por esta razón, el pensamiento complejo no busca dominar y controlar lo real, sino que busca el diálogo y la comprensión de lo real, de lo humano, de sus circunstancias, ya que al ser intérprete de la realidad, ésta caerá constantemente en la incertidumbre o el error, por lo cual conviene hacer conciencia de ello (Barberousse, 2008). Si bien el pensamiento complejo se expresa como aquel que busca la unidad y lo entretejido no ha de permanecer cerrado a la idea de una unión perfecta; por tanto, está abierto a un reduccionismo o especialización de los conocimientos aunque luego exprese que existe una trascendencia de éstos hacia la unificación que permita comprender los fenómenos multidimensionales de la realidad humana; esto es, reunir las partes, retejerlas, para comprender, como se ha dicho, esto fragmentado, en relación con una realidad más amplia.

Aunque este pensamiento tiene implicaciones sobre la manera en que se construye el conocimiento científico, es aplicable de la misma manera en educación, pero para que ello se vuelva posible es necesario, como lo sugiere Edgar Morin (2004), que haya una reforma de la escuela y ésta ha de ocurrir de dos maneras: una reforma de los contenidos académicos: la aparición de disciplinas que tengan como objeto de estudio al mismo hombre y sus procesos, tales como la historia, la filosofía, la tecnología, así como la biología o la ecología, además de una reforma de los procesos educativos que permitan una estructura interna que permita la interconexión así como el tejido entre disciplinas. De esta manera, conseguir que la primera reforma en el pensamiento humano sea el mismo humano.

El otro pensamiento es el crítico, el cual se revisa a partir de las contribuciones de Mathew Lipman. Este autor señala una problemática: existe "un abismo profundo que separa el pensamiento para el que las escuelas nos han preparado del que necesitamos para tomar decisiones en la vida diaria" (2016, p. 26), aspectos mismos que ya se han señalado en el cuerpo de este proyecto, prácticas que principalmente generan actitud pasiva con que los educandos incorporan los conocimientos sin realizar un verdadero proceso reflexivo sobre ellos, sobre todo por el hecho de que no cuenta con las condiciones para aplicar sus conocimientos en la realidad.
Como un primer acercamiento al pensamiento crítico, se podría decir de éste que se trata de un pensamiento aplicado; es decir, que no se trata solamente de entender lo enseñado, sino que se trata justamente de producir algo, un juicio sobre la realidad o la producción de significado, y en un nivel mayor, la acción del propio sujeto. De la misma manera que este pensamiento es autorregulador, capaz de pensarse a sí mismo y capaz de pensar el pensamiento; esto es, puede ser capaz de pensar sobre aquello que comprende la experiencia humana, su producción simbólica expresada en prejuicios, representaciones y, en fin, la producción cultural (Lipman, 1998).

Entre una de las características principales del pensamiento crítico es que se basa en criterios; es decir, es estructurado, fundamentado y fiable, como una manera de darle objetividad y fundamentación a las acciones o ideas de los sujetos. El pensamiento crítico es autocorrectivo; este metapensamiento debe ser igualmente un pensamiento crítico, capaz de pensar en sus contenidos a fin de encontrar errores o faltas, pide o da razones sobre supuestos. Finalmente, ha de mostrar una sensibilidad por el contexto, mostrado como un pensamiento que se opone a los estereotipos y prejuicios, pudiendo igualmente discernir entre situaciones similares pero con consecuencias diferentes o capaz de contextualizar la información.

Para el ejercicio de la libertad de expresión resulta necesario el pensamiento crítico como la posibilidad de trascender los conocimientos tratados en la escuela y llevarlos a la posibilidad de con ellos construir un juicio sobre la realidad y su función en él. Para el cumplimiento de estos objetivos surgen varias propuestas; en un primer momento se habla de la filosofía como una disciplina indispensable en la formación de los sujetos, pues potencia los procesos reflexivos y el pensamiento superior y por su carácter deliberativo promueve en sí misma la deliberación democrática (Lipman, 2016).

Al igual que las comunidades de investigación deliberativa, las cuales son comprendidas como comunidades dialógicas, estructuradas de acuerdo con criterios que guíen el pensamiento y el lenguaje a manera de que el acto mental se distribuya por todos los participantes y se exploren puntos de vista, se procura apuntar las cuestiones planteadas a fin de dar consistencia, crear situaciones de acuerdo con sus contextos, no por cuestiones explícitas directamente sino a través de la identificación del sujeto sobre su propia vida que genera más diálogo (idem, 2016). Esto con el fin que el sujeto potencie su pensamiento. Habilidades mentales como ejemplificar, analizar, comparar, fundamentar y argumentar irán permitiendo progresivamente la independencia de pensamiento del sujeto, volviéndose capaz de pensar por sí mismo (ayuda de sus mismas estructuras y el lenguaje), consciente de sus propios procesos de pensamiento y los cursos de acción posteriores (Ziperovich, 2018).

Conclusión: educar la libertad de expresión

Como resultado de la reflexión, la educación para la libertad de expresión se ha de centrar en los cambios estructurales en sus distintos niveles (curriculares, sociales y culturales) donde las emociones y la creatividad toman un papel fundamental para que el sujeto consiga los objetivos de conciencia y autonomía mediante la promoción de la toma de decisiones.
Al respecto, es necesario rescatar la concepción de Vigotsky, quien otorga primacía al pensamiento sobre el conocimiento; esto es, su principal preocupación es la manera en que el sujeto estructura su pensamiento y va generando funciones mentales superiores y cómo éstas van constituyendo la estructura psíquica del sujeto y no en la acumulación de conocimientos (Vigotsky, 1997) (Lipman, 2014).

De acuerdo con las aportaciones de Vigotsky (1995), el lenguaje es el preámbulo de todo desarrollo y todo aprendizaje, ya que es la manera como el sujeto vuelve el diálogo externo en un discurso interno, y este discurso interiorizado es el que va formando la conciencia del sujeto y por consiguiente, su actuar. Es este momento cuando comienza a darse el surgimiento del yo como un diálogo del pensamiento sobre sí mismo. Por ello se considera necesario convertir a la escuela (o aulas) en comunidades dialógicas, que permitan un cambio discursivo y práctico, en que se establezca un clima estimulador de sujetos proactivos, y racional, a la vez que se llevan a cabo con prácticas que estimulen el ya innato impulso social de las personas.

La creatividad, o el pensamiento creativo, tal como se entiende en este proyecto, es también susceptible de ser enseñado: las aulas que fomenten un diálogo disciplinado, así como el asombro que un profesor pueda producir por el contenido a mostrar, hacer que el sujeto piense sobre las soluciones diversas que se pueden dar respecto de un tema y sobre todo, la necesidad de buscar respuestas que no son dadas por el profesor (Lipman, 2016). La caracterización que Lipman (2016) hace del pensamiento creativo podría definirlo como un pensamiento imaginativo, en tanto es capaz de proponer mundos posibles; creador, en tanto inventa productos de lo imaginado; independiente, capaz de producir sus propios puntos de vista; holístico, como pensamiento capaz de observar las partes del todo; autotrascendente, fijado en superarse siempre y mayéutico; es decir, un pensamiento dialógico consigo mismo.





Por ello, el mismo pensamiento creativo no se entiende o se limita a la creatividad artística, sino que se comprende como un sistema de pensamiento aplicable a las más variadas disciplinas, ya que el arte, como la física o la historia por ejemplo, llevan este mismo proceso señalado de pensamiento creativo que sirve para crear explicaciones o maneras de comprender y transformar el mundo. En palabras de Vigotsky, se comprende que "la imaginación y la creatividad, relacionadas con la libre elaboración de los elementos de la experiencia (...) exige, como premisa indispensable, la libertad interna del pensamiento, de la acción, del conocimiento (...)" (1996, p. 207).

Es necesario volver sobre los pasos y recordar que una de las funciones principales de la educación se centra en el énfasis en el ambiente del grupo y la comunicación que quite el peso que las prácticas arcaicas dentro del aula provoca a los estudiantes y que terminan por alejarse de la realidad social (!); Lipman encuentra el pensamiento rígido de algunos estudiantes como "la consecuencia directa de la conducta anquilosada y anquilosante de sus compañeros a quienes no se les permite comportarse como una comunidad reflexiva" (2004, p. 14).

Ejemplos hay muchos:

la primacía de los objetivos académicos sobre la constitución de las personas; la actitud sumisa y/o pasiva de los educandos ante la autoridad erudita del profesor; la evaluación de los alumnos conforme con las exigencias de un profesor y su posterior construcción de fracaso; la confusión de facilitadores para el profesor con auténticas técnicas de evaluación; ver el proceso educativo como un simple trámite; utilizar la memorización como recurso para aprobar (porque mejor se ajusta a la dinámica planteada)(y cosa absurda en la sociedad de la información); el temor y la ansiedad por una currícula rígida y sistemática; ambientes competitivos y por ende egoístas, y finalmente; no tener claro qué función cumple la escuela y los conocimientos que allí se abordan ¿quién no ha escuchado a algún niño o adolescente diciendo "tengo vida" cuando por ciertas razones se extienden sus horas de labor académico? Es difícil que entre tantos aspectos el estudiante no sienta fastidiada su motivación por aprender

Illich, 2012

La respuesta es ya conocida:

dar la palabra al estudiante, aprovechar el instinto indagador de las personas (más aún en los primeros años), servir de guía, procurar paideias democráticas y alejar de los centros las simplificaciones o reduccionismos propios de las psicologías positivistas o cualquier otra disciplina que suprima al sujeto conciente y pensante (Camino, 2013). Ya que como dice Viktor Frankl (2003) el reduccionismo es lo opuesto al humanismo. Porque claro "los niños aprenden aquello que sus maestros pretenden enseñarles, no de éstos, sino de sus iguales, de las tiras cómicas, de la simple observación al pasar y sobre todo, del simple hecho de sólo pasar"

Illich, 2012, p. 48

Como respuesta a la cultura descrita en un apartado anterior se propone una cultura humanista con un sujeto encontrado en el mundo, intercultural, interdisciplinar; por ello los proyectos educativos han de poner énfasis en el desarrollo de las artes, la historia, la geografía, la exploración cultural y sexual, la filosofía, las tecnologías, la biología, que permitan justamente cuestionar las ideas de absoluto o dogmático, con la intención de desarrollar comunidades más activas, con iniciativa y responsables con la construcción social (Ramírez, 2011) que permitan vislumbrar las soluciones a los malestares sociales y naturales.

La otra mitad de la labor recae en la manera en que el humanismo se refleje, no el contenido ya mencionado, sino en la manera de expresarse la interacción en el aula con sus actores y con las mismas disciplinas. Los climas deben promover ambientes críticos y democráticos, y como se ha mencionado arriba, que tenga una implicación emocional, sensitiva, corporal del sujeto y llegar a lo que Koslarek (2015) menciona como un humanismo crítico.

Como aclara también Vigotsky (1997), la escuela es un espacio donde se construye artificialmente este conocimiento. Sin embargo, gran parte de la construcción psíquica del sujeto se genera entre lo que se enseña y cómo se enseña; por tanto, no deben omitirse ninguna de ambas esferas. Este proyecto puede definirse como una propuesta para hacer que el estudiante sea más creativo socialmente; se propone un trabajo activo y consciente de las prácticas sociales para generar paideias democráticas y las habilidades del pensamiento que construya su propio ser a partir de un pensamiento complejo y crítico. Partamos de sujetos individuales dentro de prácticas sociales que necesitan construirse para poder expresar su personalidad: un individuo consciente de sí mismo y de los demás.

Vigotsky (1996, p. 304) permite observar eso cuando afirma que "por su contenido social (....) El niño es una magnitud dependiente y derivada de sus relaciones directas y concretas con el adulto". Así muestra la importancia del contexto para el desarrollo del sujeto, desde la misma interacción social como aprendizaje de conductas y conocimientos culturales, hasta el desarrollo de lo que llamó funciones mentales superiores. La interacción social, en un primer momento, permite el intercambio social –cargado de signos expresado en el lenguaje y cualquier sistema semiótico– en la persona, una estructuración de las intervenciones sociales y tiene una función comunicativa. En un segundo momento estas relaciones sociales cumplen una función constructora de la organización psíquica individual, además de las ya dichas funciones mentales superiores. Esto es, según Iván Ivic (1994); la transformación de funciones interpsíquicas en funciones intrapsíquicas (funciones de interacción social usadas luego como funciones de organización interna).

En este momento (y en los capítulos anteriores) se puede observar la importancia de tratar conscientemente con el entorno en las aulas. Si el desarrollo del pensamiento individual está influido por el pensamiento grupal ¿Qué se nos está yendo de las manos cuando vemos (y hasta cuando se vuelve invisible) el entorno como algo que sencillamente es como es y lo que es? La sociedad actual sufre una inestabilidad respecto de valores y una Megalothymia que termina por generar ambientes de competencia (indispensables últimamente) que terminan por verse reflejados en las aulas o en cualquier centro de educación, sea éste formal o informal.

Finalmente, como resultado de esas indagaciones, surgen lo que en repetidas ocasiones se ha llamado malestares, ya sea de la sociedad, de la educación (entendiéndola como institucionalizada o formal e informal) y de los sujetos. Pero, a su vez, ha permitido encontrar lo que bien se podrían llamar soluciones. Que desde una mirada estricta, no representan ningún novedoso modelo ni una propuesta avanzada; como se ha mencionado en el caso de la propuesta humanista, será necesario en momentos volver la vista y encontrarse con lo que en tiempos antiguos ya se perfilaba como la manera en que se podrían alcanzar objetivos del desarrollo del pensamiento y la persona en sí misma.

En un análisis realizado por Ramírez (2008) sobre la pedagogía crítica (la cual surge a finales del siglo XX) expresa lo que son los seis principios de la misma, destacando la participación social, como resultado de un desarrollo del pensamiento democrático y crítico del contexto; comunicación horizontal en los espacios educativos; la realización del sujeto histórico como aquel capaz de realizar la reconstrucción histórica, sociocultural y política de un grupo; humanizar los procesos educativos otorgándole al proceso educativo la importancia de los sentimientos y la reflexión que hurguen las manifestaciones sociales y promuevan el cambio; la contextualización del proceso educativo que conviertan las aulas en un espacio de crítica y; la transformación de la realidad social como resultado final de los acontecimientos anteriores.

Cuando Vigotsky (1995, p. 115) decía que "el desarrollo del pensamiento está determinado por el lenguaje; es decir, por los instrumentos lingüísticos del pensamiento y por la experiencia sociocultural" señala un aspecto esencial: existe una dificultad en el desarrollo tanto de la psique como del pensamiento, se vuelve irremediablemente al problema de la doxa, de la ideología no cuestionada y de la cotidianidad. De esta manera, parece que el desarrollo de los procesos psicológicos de los sujetos pueden no tener resultados óptimos, como un pensamiento poco estructurado, que no siga procesos lógicos u ordenados. Los sujetos, entonces, aprenden la manera cómo han de percibir, hablar y actuar y hasta las manera en que han de interpretar el propio entorno. Así, el sujeto se encuentra atado a reproducir en mayor o menor medida, a no desarrollar habilidades propias de un pensamiento superior: por su relación directa planteada entre pensamiento y libertad de expresión, ésta segunda queda igualmente suspendida entre la repetición y la autenticidad.

¿Cuál es o ha de ser la función de la escuela? Sin lugar a dudas, el pensamiento, la base para que pueda realizar conjeturas, juicios y acciones, a fin de crear conciencia sobre su entorno, la cultura y él mismo. Si la escuela no piensa sus procesos de enseñanza "no cabe buscar la inteligencia, sino la memoria, no una cultura socrática de la pregunta, sino la costumbre escolar de la respuesta (...) basta con constatar hasta qué punto los exámenes exigen un cerebro de esponja" (Onfray, 2008, p. 131) La reforma cultural debe pasar por la reforma cultural en educación, el conocimiento no ha de resultar útil en cuanto no esté destinado a conformar el contenido de un buen pensamiento. Mientras no resulte así, la educación tendrá solamente una función adaptativa.

Esto da paso para hablar del método, si bien se ha hablado de pequeñas prácticas, tales como las comunidades de indagación o la respuesta guiada, hay una cuestión que resulta transversal para esta propuesta. Sólo se intentará resaltar la idea de mayéutica como método para el desarrollo propuesto. En este aspecto, el profesor se ubica como un coordinador del diálogo. Como es expresa arriba con Onfray, es necesario volver a una cultura mayéutica donde el docente provoque a sus estudiantes, a través de preguntas (generando más preguntas, diálogo y discusión), a realizar esa construcción de conocimientos, como sujetos transformadores de su propia identidad. Si se sigue con la idea de Vigotsky mencionada arriba, la intención es que el estudiante consiga aprender el arte de preguntar, preguntarse a sí mismo, como una acción exterior (Medina, 2015). Se transita de un pensamiento distraído a un pensamiento estructurado y constantemente observado.

El conocimiento entonces ya no es un cúmulo de datos que por su misma incorporación resultan fácilmente olvidados. Una vez discutido el conocimiento, éste es transformado por el sujeto y más fácilmente evocados por ser parte fundante de estructuras construidas por él mismo (Medina, 2015). Desde esta perspectiva, el sujeto no parte de un cero rotundo, sino que por su propia experiencia contiene ya una base de conocimientos, el cual puede servir para que vayan planteando las preguntas y el diálogo acompañado de nuevos conocimientos.

La educación deber superar esta fase adaptativa de una sociedad que aún no consigue adaptarse y comenzar a formar parte de la solución; como educadores, se debe girar la maquinaria educativa para generar un discurso y las posibilidades de construir un pensamiento y sujetos capaces de transformar la realidad social. El camello, el león y el niño nietzscheano (2008) muestran una dialéctica apropiada para educadores: conservar y sobrepasar. Mostrar, descubrir y preguntarse; ayudar a hacerse de una voz propia; el niño comienza la creación. El docente: ha de enseñar a no necesitarlo.

8

Exaustão feminina na universidade – desafio para prevenção e controle de Burnout

Female Exhaustion in the University - Challenge to Prevent and Control of Burnout

Agotamiento femenino en la universidad- retos para prevención y control del Burnout

Suely Aparecida do Nascimento Mascarenhas, Brasil.
Alicia Rivera Morales, México.
Gloria Fariñas León, México.



Exaustão feminina na universidade – desafio para prevenção e controle de Burnout

Female Exhaustion in the University - Challenge to Prevent and Control of Burnout

Agotamiento femenino en la universidad- retos para prevención y control del Burnout

Resumo

Os desafios impostos pelo atual cenário de avanços tecnológicos que impõe atualização contínua e indicadores cada vez mais exigentes de produção impacta negativa e significativamente sobre a saúde mental e emocional dos profissionais da educação superior. O que tem conduzido ao desenvolvimento de sintomas associados à síndrome de Burnout. **Participaram n=167 docentes de técnicos de dezenas de universidades de 8 países, n=95 (56,9%) do sexo feminino e n=72 (43,1%) do sexo masculino, idades entre 26 e 70 anos, M=44,66; DP= 13,48 via Googleodocs observando procedimentos éticos vigentes.** Os resultados demonstram associação positiva e significativa entre exaustão e sexo, favoráveis às participantes do sexo feminino. Da Anova Kruskal Wallis, no item: 8." Sinto-me esgotado/a pelo meu trabalho ",x2 4,882, gl 1, p= 0,027. O que sugere a necessidade da proposição de políticas públicas para preservar a saúde mental, psicológica e emocional das mulheres no contexto do ensino superior.

Abstract

The challenges imposed by the actual scene of technical advancements that require continued update and higher indicators of productivity that impacts negative and significantly over mental and emotional health of the upper education professionals. These factors leads to the development of symptoms associated to the burnout syndrome. **Participated n=167 professors and technicians from dozen universities from 8 countries, with n = 95 (56, 9%) female and n=72 (43,1%) male gender, ages between 26 and 70 years-old, M=44,66; DP=13,48 via Googleodocs observing current ethical processes.** The results showed positive association between exhaustion and gender, favorable to the participants of female gender. Da Anova Kruskal Wallis, item 8: "I'm exhausted by my work", there were identified the following indicators x2=4,882; gl 1, p=0,027. This suggests the need of proposing of public policy to preserve the mental, emotional and psychological health of women from upper education.

Resumen

Los retos impuestos por el escenario actual de avances tecnológicos que imponen una actualización continua y los indicadoras de producción son cada vez más exigentes e impactan negativa y significativamente sobre la salud mental y emocional de los profesionales de educación superior. Lo que conduce a un desenvolvimiento de síntomas asociados al síndrome de Burnout. **Participaron n= 167 docentes y técnicos de diferentes universidades de 8 países, n= 95 (56,9%) de sexo femenino y n=72 (43,1%) de sexo masculino, edades de entre 26 y 70 años, M=44,66; DP= 13,48 vía Googleodocs cuidando los procedimientos éticos vigentes.** Los resultados demostraron asociación positiva y significativa entre el cansancio y el género, favorable para las participantes del género femenino. Da Anova Kruskal Wallis, el ítem 8. "Me siento agotado por mi trabajo", x2 4,882, gl 1, p = 0,027. Lo que sugiere la necesidad de proponer políticas públicas para preservar la salud mental, psicológica y emocional de las mujeres en el contexto de educación superior.

Palavras-chave: Burnout, Diferenças de gênero, Ensino superior, Saúde e Bem estar no trabalho
Keywords: Burnout, Gender Difference, Upper Education, Health and Wellness in Workplace
Palabras- clave: Burnout, Diferencias de género, Universidad, Salud, Bien estar laboral





Introdução

Este artigo, parte de uma investigação mais ampla associada a variáveis cognitivas e contextuais que exercem impacto sobre o rendimento e bem estar na universidade, objetiva apresentar e discutir indicadores associados a burnout que impacta sobre a saúde e o bem estar dos servidores no ambiente universitário (Mascarenhas, 2019).

O trabalho em nossa concepção deve ser um espaço de desenvolvimento e realização pessoal. Nunca de adoecimento e sofrimento. A condição feminina na sociedade em sentido plano, históricamente tem sido alvo de violencias que precisam ser superadas uma vez que sua função social é revelante para a existencia da sociedade em todos os sentidos. No campo laboral o trabalho feminino tem sido determinante para evolução do sistema capitalista. A saída das mulheres para o mercado de trabalho ampliou suas responsabilidades pessoais diante da familia e sociedade. O que lhe confere dupla ou tripla jornada laboral, ampliando suas possibilidades de exaustão pelo trabalho. O que impacta sobre a limitação do tempo de repouso, cuidados pessoais, cuidados com filhos, lazer dentre outras atividades inerentes à vida feminina em sentido amplo. (Andrade, Cardoso, 2012).

Burnout é uma palavra de origem inglesa aplicada para explicar que algo deixou de funcionar por exaustão. No campo laboral é um problema de saúde pública que atinge principalmente profissionais das área da saúde, educação, serviço social e segurança pública. O sintoma (Burnout) se manifesta em profissionais que exercem funções que requerem conhecimento, criatividade e certo envolvimento emocional frequentemente impactando sobre mudanças emocionais importantes. A Síndrome de Burnout (SB) possui uma concepção complexa e multidimensional cuja manifestação se caracteriza por esgotamento emocional, despersonalização do professional, desmotivação, diminuição da realização pessoal no trabalho (Benevides-Pereira, 2002).

O estresse laboral pode conduzir ao burnout, conhecido como exaustão emocional, depressão, insensibilidade, desmotivação, avaliação negative de si mesmo/a, inclusive insatisfação laboral. Fato que não é positive nem para os/as trabalhores/as nem para as instituições e sociedade em geral. Do ponto de vista dos direitos e garantias constitucionais em diferentes países, a saúde é um bem pessoal indiponível, sendo um direito da cidadania e um direito humano a ser protegido e promovido pela sociedade em sentido amplo. A dimensão da saúde conhecida como saúde mental possui destaque na avaliação do bem estar pessoal e social, ampliando sua relevâcia para a proposição de políticas públicas de saúde em sentido amplo (Boechat, Ferreira, 2014).

As características sociais e econômicas da sociedade atual, em particular a caracterizada pela insegurança laboral onde a inquietude, a incerteza, agitação, ansiedade, preocupações com a segurança e inserção socioeconômicas, questões pessoais, familiars e profissionais favorecem desgate continuo de energias mentais que provocam o cansaçõ e mal estar psicossomático. O que implica na necessidade de capacitação para a prevenção e manutenção da saúde mental. Sabe-se que para a manutenção da saúde mental as pessoas necessitam de uma educação individual para a manutenção do equilíbrio mental pleno, flexibilidade, criatividade, auto respeito dos limites pessoais para adaptação às exigencias justas do meio em que se insere (Carlotto, 2011).



Segundo a OMS(1998), é consenso que a Síndrome de Burnout atualmente é diagnosticada em diferentes contextos geográficos, com taxas em ampliação nos últimos anos, enfatizando que em diferentes investigações realizadas em termos mundiais concluem que dentre as concepções da síndrome, a mais corrente é a concepção sociopsicológica, demonstrando o impacto do contexto social sobre a identidade individual e social das pessoas em geral.
Diante da necessidade de proteger a saúde mental e emocional dos profissionais da educação, em particular, do sexo feminino, se faz urgente a elaboração e proposição de novas políticas públicas de saúde e bem estar das mulheres emocional no trabalho. Visto que, uma vez perdida ou comprometida a saúde mental dos/as trabalhadores/as em educação, o processo de recuperação pode ser exaustivo e com custos elevados para o/a trabalhador/a, uma vez que implicam em psicoterapias e mudança de hábitos que os níveis de exigência do atual contexto laboral de competitividade e elevação dos indicadores de exigência e "produtividade" não favorecem, é "matar ou morrer", ou "comer ou ser comido". O social é sempre emocional.
O contexto social onde se dá a atividade laboral impacta sobre o aparato emocional dos trabalhadores. (Carlotto, Câmara, 2007)

Os níveis de exigência de produtividade acadêmica em elevação contínua está se tornando desumanizante. O que não é aceitável nem razoável. Para atender os elevados indicadores de produtividade em contínuo processo de ampliação, em grande medida, os/as profissionais da educação superior, para lograr atender as exigências de produtividade em contínua ampliação, são forçados a abrir mão de suas vidas sociais e familiar para atender as metas laborais em grande medida irracionais, sob pena de terem sua posição acadêmica ameaçada.

O que pode desencadear um processo de ansiedade, estresse que tendem a processos pessoais de depressão e ao Burnout. O que se dá pelo fato dos profissionais do ensino superior precisarem extrapolar a carga horária legal de trabalho para atender as constantes elevações de exigências burocráticas e de produtividade. Uma vez que precisam dedicar

horas extras não registradas nem remuneradas. Sabemos que a produção intelectual alargada exige envolvimento profundo e contínuo por parte dos docentes pesquisadores que integram o corpo de profissionais do ensino superior, em particular as mulheres, pois historicamente possuem carga horária familiar que precisam conciliar com as responsabilidades profissionais (Gil-Monte; 2009).

Sabemos que o fenômeno do estresse laboral caracteriza-se por uma reação específica entre o profissional e o seu ambiente de trabalho, associado às circunstancias a quais está vivendo, sistema de remuneração, organização, planejamento do trabalho, hierarquia, dentre outros como sistema de avaliação e promoção funcional que impactam sobre as possibilidades de progresso e bem estar no trabalho.

Principais sintomas e sinais de exaustão pelo trabalho associadas a estresse, depressão e burnout: irritação, agressividade, alienação da realidade, angustia, apatia, indiferença, absenteísmo participativo e/ou físico, queda na autoconfiança, diminuição de auto estima, indecisão, dificuldade de concentração impactando sobre o trabalho e a memória, boca seca, fadiga crônica, dificuldade de respiração, asma, ansiedade, redução do sentimento de esperança e de otimismo (Gonçales, Gonçales,2017).

Em suma a fronteira entre estresse, depressão e burnout são muito estreitas e podem ser confundidas. Se faz necessário uma atitude pessoal e institucional responsável para que os profissionais mantenham sua saúde ao longo do tempo de trabalho.

Sabemos que quanto maior escolaridade, maior responsabilidade do profissional e o consequente risco de ansiedade, estresse, depressão e Burnout. Por outro lado, ambientes caracterizados por precariedades de infraestrutura adequada para o trabalho podem desencader o desenvolvimento do Burnout, impactando sobre a saúde e o bem estar dos profissionais o que pode ser considerado como negligência da administração em submeter os profissionais a ambientes de precariedade institucional para a realização satifatória das atividades laborais (Sousa, Mendonça, Zanini, 2009).

A Sindrome de Burnout é caracterizada por um conjunto de variáveis contextuais do ambiente de trabalho onde a administração institucional tem a responsalidade de coordenar de modo a assegurar sua adequação. Uma administração institucional atenta aos riscos psicossociais do trabalho para a saúde dos trabalhadores, pode adotar políticas de saúde e segurança no trabalho que podem prevenir e evitar danos à saúde mental e emocional dos/as profissionais da educação. Os profissionais que atuam na universidade, como todo/a trabalhador/a têm direito a ambientes saudáveis no trabalho.
Na universidade todos/as trabalhores/as têm direito a um ambiente laboral que não cause dano à saúde mental, em especial das docentes, uma vez que, pelas características do trabalho feminino no âmbito familiar e social exercem históricamente tarefas específicas, respondendo por uma jornada de trabalho mais exigente que o do homem. O que conduz à evidencia de que a função docente para as mulheres no ensino superior pode ser uma condição de risco para a apresentaçaõ de Burnout (Rodríguez, Hinojosa, Ramirez, 2014).

Resultado e discussão

Contexto

A investigação foi realizada com a colaboração de universidades localizadas em diversos países de língua portuguesa e espanhola (Brasil, Moçambique, México, Portugal, Espanha, Venezuela, Bolívia e Colômbia).

Instrumento para coleta de dados

Os dados foram obtidos por meio da aplicação do Questionário preliminar de identificação da burnout, constituído por 22 itens, adaptado por Roazzi, Carvalho & Guimarães (2000), organizado em formato Likerd de 7 pontos sendo, 0 Nunca, 6 todos os dias. O instrumento integra o caderno de coleta de dados da investigação mais ampla.

Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados por meio da divulgação de links em português e espanhol via Googleodocs para docentes e técnicos que atuam nas universidades dos pesquisadores convidados colaboradores com a investigação no primeiro semestre de 2019.

Procedimento de tratamento e análise de dados

Após a coleta dos dados via Googleodocs, os dados foram tratados por meio do Excel e SPSS de acordo com os objetivos desta dimensão da investigação.

Participantes

Participaram nesta fase da investigação de maneira voluntária e anônima, n= 167 profissionais do ensino superior de diferentes universidades e países, (docents e técnicos). Sendo n=95 (56, 9%) do sexo feminine e n=72 (43, 1%) do sexo masculino.

Tabela 1: Identidade étnica informada n= 167 (docentes e técnicos) ensino superior, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
BRANCO	45	26,9	26,9	26,9
NEGRO	7	4,2	4,2	31,1
MESTIÇO/PARDO	103	61,7	61,7	92,8
INDÍGENA	12	7,2	7,2	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019. As identidades étnicas raciais auto declaradas dos participantes foram: branco n=35 (26,9%); Preto/a n=7 (31,1%); mestiço/pardo n= 103 (61,7%); indígena n=12 (7,2%). (Tabela 1)

Tabela 2: Estado civil n=167 participantes (docentes e técnicos) universitários, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
SOLTEIRO/A	66	39,5	39,5	39,5
CASADO/A	68	40,7	40,7	80,2
DIVORCIADOS	7	4,2	4,2	84,4
UNIÃO ESTÁVEL	25	15,0	15,0	99,4
VIÚVO/A	1	,6	,6	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019. No que se refere ao estado civil dos participantes (docentes e técnicos) universitários, 2019, n=66 (39,5%) são solteiros/as; n=68 (40,7%) são casados/as, n=7 são divorciados (4,2%), n=25 (15,0%) e n=1 (0,6%) viúvo/a. destes, n=71 (42,5%) têm filhos e n=96 (57,5%) não (Tabela 2).

Dos participantes que têm filhos, n=20 (29, %) têm um filho, n=33 (47,8%) têm 2 filhos, n=14 (20,3%) e n=4 (2,9%) têm 4 filhos. Quanto à habitação n=122 (73,1%) têm casa própria, n= 27 (16,2%) vivem em casa alugada e n=18 (10,8%) vivem em cada emprestada.

Tabela 3: Estatísticas descritivas sobre Burnout em universitários, n=167, 2019-1

N	ITENS/INDICADORES	N	MÍN.	MÁX.	M	DP
1	Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho	167	1,00	7,00	3,60	1,90
2	Sinto-me esgotado ao final de um dia de trabalho.	167	1,00	7,00	4,18	1,81
3	Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho.	167	1,00	7,00	3,49	2,02
4	Posso facilmente entender como as pessoas se sentem.	167	1,00	7,00	5,41	1,64
5	Sinto que trato algumas pessoas de forma impessoal, como se fossem objetos	167	1,00	7,00	2,38	1,88
6	Trabalhar com pessoas o dia todo é, realmente, uma grande tensão para mim.	167	1,00	7,00	2,55	1,86
7	Lido muito eficazmente com os problemas das pessoas que eu atendo.	167	1,00	7,00	5,55	1,65
8	Sinto-me esgotado pelo meu trabalho.	167	1,00	7,00	3,26	1,98
9	Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através de meu trabalho.	167	1,00	7,00	5,65	1,67
10	Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho.	167	1,00	7,00	2,38	1,98
11	Me preocupa que este trabalho possa me endurecer/ insensibilizar emotivamente.	167	1,00	7,00	2,55	2,06
12	Sinto-me cheio de energia no meu trabalho.	167	1,00	7,00	5,61	1,56
13	Sinto-me frustrado com o meu trabalho.	167	1,00	7,00	2,61	1,96
14	Sinto que estou trabalhando duro demais.	167	1,00	7,00	3,39	2,00
15	Realmente não me importa o que acontece com algumas pessoas.	167	1,00	7,00	2,60	2,07
16	Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado.	167	1,00	7,00	2,59	1,86
17	Consigo facilmente criar um clima descontraído no meu local de trabalho.	167	1,00	7,00	5,63	1,58
18	Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto aos meus colegas de trabalho.	167	1,00	7,00	5,68	1,52
19	No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas.	167	1,00	7,00	5,85	1,49
20	Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim.	167	1,00	7,00	2,95	1,97
21	No meu trabalho, lido com os problemas emocionais muito tranquilamente.	167	1,00	7,00	5,13	1,71
22	Tenho a impressão de que as pessoas me responsabilizam por alguns de seus problemas.	167	1,00	7,00	3,03	2,06

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

Da análise descritiva das respostas obtidas por parte de docentes e técnicos ao responderem o questionário sobre a síndrome de burnout registramos os seguintes indicadores por item: 1. "Sinto-me emotivamente esgotado pelo meu trabalho", M=3,60; DP= 1,90; 2." Sinto-me esgotado ao final de um dia de trabalho", M=4,18; DP= 1,81; 3." Sinto-me cansado quando me levanto de manhã e tenho que encarar outro dia de trabalho", M=3,49; DP= 2,02; 4." Posso facilmente entender como as pessoas se sentem", M=5,41; DP= 1,64; 5." Sinto que trato algumas pessoas de forma impessoal, como se fossem objetos", M=2,38; DP= 1,88; 6." Trabalhar com pessoas o dia todo é, realmente, uma grande tensão para mim", M=2,55; DP= 1,86; 7." Lido muito eficazmente com os problemas das pessoas que eu atendo", M=5,55; DP= 1,65; 8.Sinto-me esgotado pelo meu trabalho, M=3,26; DP= 1,98; 9. "Sinto que estou influenciando positivamente a vida de outras pessoas através de meu trabalho", M=5,65; DP= 1,67; 10." Tornei-me mais insensível em relação às pessoas, desde que comecei este trabalho", M=2,38; DP= 1,98; 11." Me preocupa que este trabalho possa me endurecer/insensibilizar emotivamente", M=2,55; DP= 2,06; 12." Sinto-me cheio de energia no meu trabalho", M=5,61; DP= 1,56; 13." Sinto-me frustrado com o meu trabalho", M=2,61; DP= 1,96; 14." Sinto que estou trabalhando duro demais", M=3,39; DP= 2,00; 15. "Realmente não me importa o que acontece com algumas pessoas", M=2,60; DP= 2,07; 16." Trabalhar diretamente com pessoas me deixa muito tenso/estressado". M=2,59; DP= 1,86; 17." Consigo facilmente criar um clima descontraído no meu local de trabalho", M=5,63; DP= 1,58; 18." Sinto-me satisfeito depois de ter trabalhado junto aos meus colegas de trabalho", M=5,68; DP= 1,52; 19." No meu trabalho tenho alcançado muitas coisas boas", M=5,85; DP= 1,49; 20. "Sinto como se minha paciência estivesse chegando ao fim", M=2,95; DP= 1,97; 21." No meu trabalho, lido com os problemas emocionais muito tranquilamente', M=5,13; DP= 1,17; 22. "Tenho a impressão de que as pessoas me responsabilizam por alguns de seus problemas", M=3,03; DP= 2,06.

(Tabela 3). O conjunto de indicadores descritivos da escala aplicada aos docentes e técnicos das universidades participantes apresentam evidencias moderadas da ocorrência do burnout.

Resposta ao iten:
8.“Sinto-me esgotado/a pelo meu trabalho”, n=167 (docentes e técnicos), ensino superior, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
NUNCA	38	22,8	22,8	22,8
ALGUMAS VEZES POR ANO OU MENOS	43	25,7	25,7	48,5
UMA VEZ POR MÊS AO MENOS	17	10,2	10,2	58,7
ALGUMAS VEZES POR MÊS	22	13,2	13,2	71,9
UMA VEZ POR SEMANA	12	7,2	7,2	79,0
ALGUMAS VEZES POR SEMANA	23	13,8	13,8	92,8
TODOS OS DIAS	12	7,2	7,2	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

Da análise das informações aportadas pelas respostas dos participantes à questão “sinto-me esgotado/a pelo meu trabalho, n= 167 (docentes e técnicos), n= 38 (22,8%) responderam que não; n=43 (25,7%) responderam algumas vezes por ano ou menos; n=17 (10,2%) uma vez por mês ao menos, n=22 (13,2%) algumas vezes por mês; n= 12 (7,2%), uma vez por semana, n=23 (13,8%) algumas vezes por semana e n=12 (7,2%) todos os dias. (Tabela 4). Tais indicadores demonstram a ocorrência moderados de burnout junto aos participantes.

Tabela 5. Tem motivos para ter esperança em dias melhores? n=167 docentes e técnicos do ensino superior, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
NÃO	23	13,8	13,8	13,8
EM PARTE	55	32,9	32,9	46,7
SIM	89	53,3	53,3	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

Quanto ao sentimento de esperança em dias melhores, n= 23 (13,8%) dos participantes informaram que não; n=55 (32,9%) informaram que em parte e n=89 (53,3%) informaram que sim. (Tabela 5). Tais informações revelam que 46,7% dos participantes em alguma medida não manifestam sentimentos de esperança com relação ao futuro.

Tabela 6. Tem motivos para estar otimista em dias melhores? n=167 docentes e técnicos do ensino superior, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
NÃO	23	13,8	13,8	13,8
EM PARTE	54	32,3	32,3	46,1
SIM	90	53,9	53,9	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

No que se refere ao sentimento de otimismo, n=23 (13,8%) dos participantes responderam que não tem motivos para estar otimista em dias melhores, n= n=54 (32,3%) respondeu em parte e n= 90 (53,9%) respondeu que sim (Tabela 6). Os indicadores demonstram que 46,1% dos participantes informaram que em alguma medida não cultivam o sentimento de otimismo em dias melhores.

Tabela 7. Se considera uma pessoa que luta pelo que deseja? n=167 docentes e técnicos do ensino superior, 2019.

	FREQUÊNCIA	PORCENTAGEM	PORCENTAGEM VÁLIDA	PORCENTAGEM ACUMULADA
NÃO	4	2,4	2,4	2,4
EM PARTE	29	14,4	17,4	19,8
SIM	134	80,2	80,2	100,0
TOTAL	167	100,0	100,0	

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

Quanto às respostas à pergunta se considera uma pessoa que luta pelo que deseja, n=n4 (2,4%) respondeu que não; n=29 (17,4%) respondeu em parte e n= 134 (80,2%) que sim. O que demonstra um perfil resiliente por parte dos docentes e técnicos que integram a pesquisa. Por outro lato, 19,8% não demonstram o mesmo sentimento de otimismo diante do futuro. (Tabela 7).



Tabela 8. Ranking médio, "sinto-me esgotada/o pelo meu trabalho", n= 167 docentes e estudantes universitários, 2019.

ÍTEM	SEXO	N	RANKING MÉDIO
SINTO-ME ESGOTADO/A PELO MEU TRABALHO.	FEMENINO	95	91,07
	MASCULINO	72	74,67
	TOTAL	167	

x^2 4,882 gl 1, p= 0,027

Fonte: Base de dados pesquisa, LAPESAM/UFAM, 2019.

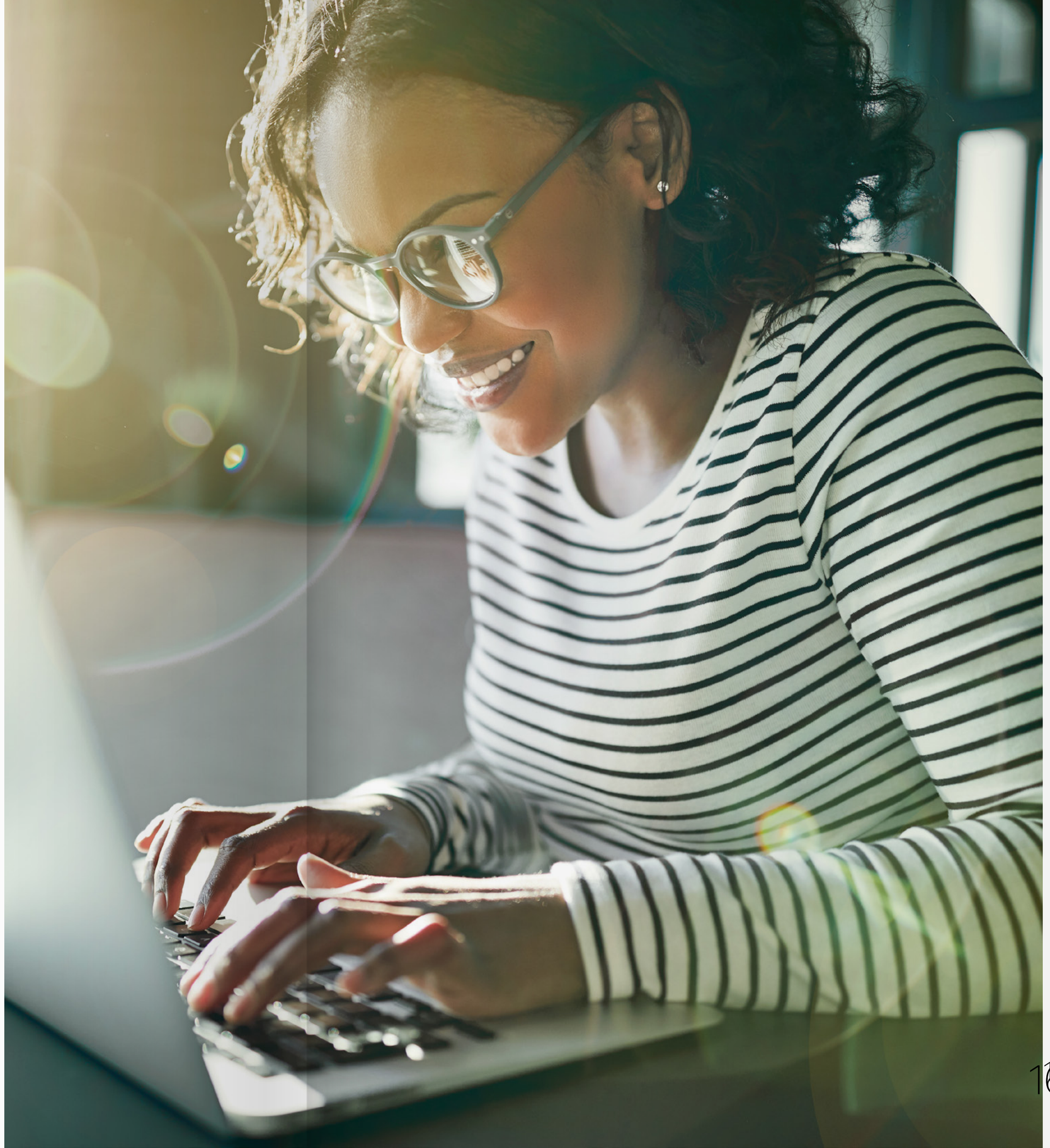
Da anova Kruskal Wallis, no item: 8." Sinto-me esgotado/a pelo meu trabalho "foram identificados os seguintes indicadores x2 4,882, gl 1, p= 0,027 favorável às mulheres. (Tabela 8)
Ou seja, as mulheres que trabalham na universidade demonstram maiores níveis de exaustão em comparação com seus colegas do sexo masculino.
O que torna o exercício da profissão de educadora no ensino superior um fator de risco de burnout para as mulheres.

Conclusão

Da análise das informações aportadas por esta dimensão da pesquisa, podemos afirmar que as profissionais do ensino superior que integram a amostra registram indicadores de exaustão superiores aos registrados por seus colegas do sexo masculino.

Conhecimento que pode ser útil para apoiar a proposição de políticas públicas para preservação da saúde emocional das mulheres no ambiente universitário.

A continuidade da pesquisa poderá ampliar a base de informações sistematizadas sobre a temática: exaustão emocional, despersonalização e realização profissional. Por ora é possível afirmar que o exercício da docência no ensino superior é fator preditivo de burnout.





9

Da palavra envolvimento ao desvelamento da água: narrativas, processo de projeto e arquitetura

Valeska Maria Fortes de Oliveira, Brasil.
Josicler Orbem Alberton, Brasil.
Letícia de Fátima Durlo Coutinho, Brasil.

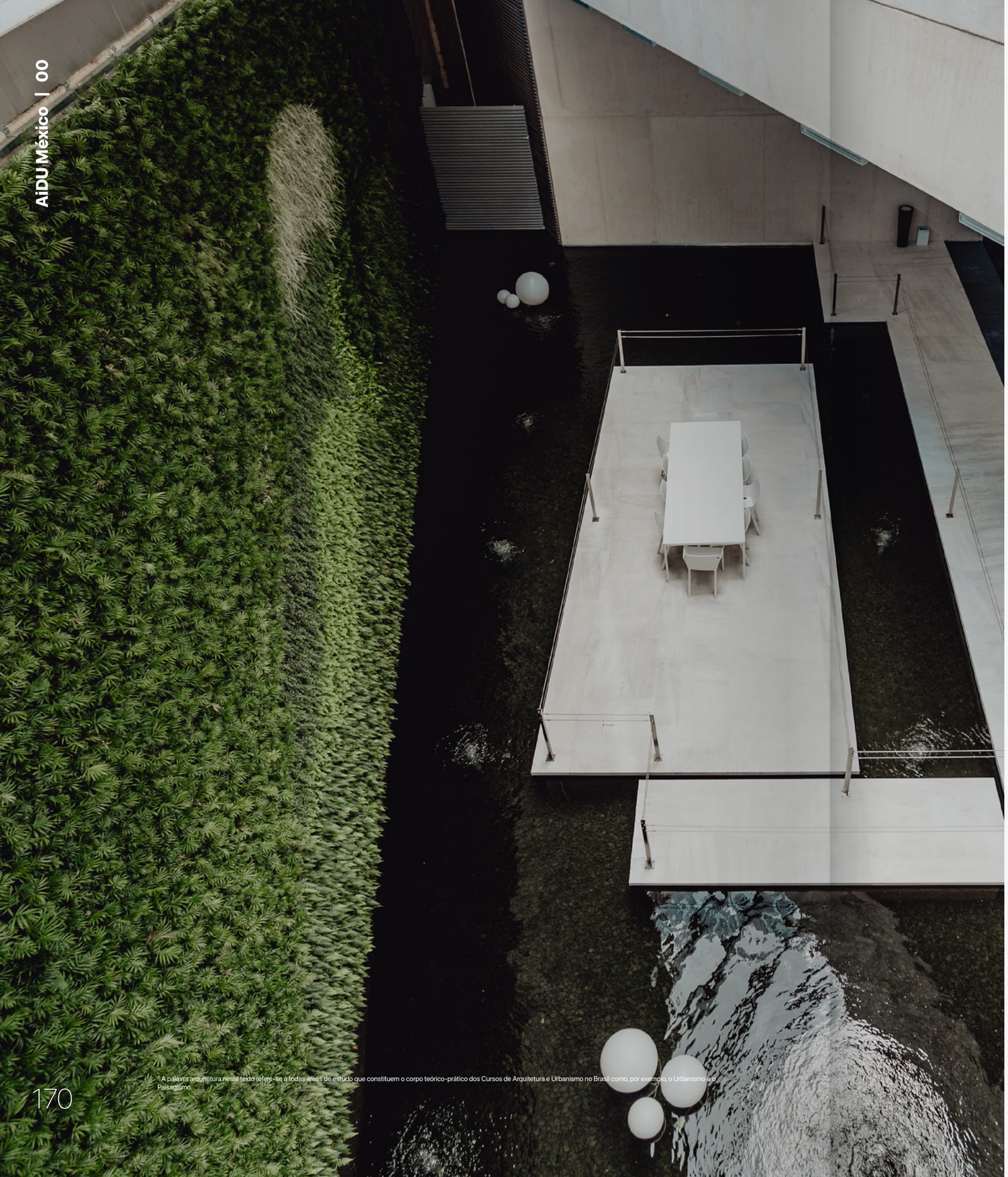
Da palavra envolvimento ao desvelamento da água: narrativas, processo de projeto e arquitetura

Resumo

O presente artigo relata duas vivências que ocorreram em circunstâncias distintas, temporal e espacialmente, mas que se encontraram pelo viés simbólico, da Imaginação, e pela abordagem do projeto, arquitetônico e/ou urbanístico, como fazer sensível. O objetivo é contribuir para o campo metodológico do ensino nos Cursos de Arquitetura e Urbanismo e, por conseguinte, da Educação, por meio de narrativas, imagéticas e textuais, construídas pela rememoração e sobreposição destas vivências que partiram de duas propostas metodológicas distintas. A primeira, Projeto com Palavras, ocorreu no âmbito da disciplina de Ateliê de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II do Curso de Arquitetura e Urbanismo da Universidade Federal de Santa Maria, Brasil, e a segunda, Córregos Ocultos, aconteceu como Oficina no III Colóquio Internacional Imaginário: Construir e Habitar a Terra (2019). As reflexões atravessam o campo teórico do simbólico (CASSIRER, 2012) e do Imaginário (BACHELARD, 2008; CASTORIADIS, 1982) e apontam que ambas dinâmicas possibilitaram uma abordagem do fazer projetual como ação poética e propositiva. Há, neste contexto, uma valorização do processo de projeto que se estabelece não só pelo viés da resolução de problemas mas também como movimento capaz de disparar experiências e potencializar o aumento de compreensão dos espaços construídos pelo homem e de seu entrelaçamento com as relações que o sujeito estabelece com o mundo, com os outros e consigo mesmo.

Palabras clave: Imaginário, Educação, Arquitetura e Urbanismo, Ensino de Projetos, Vivências





[1] A palavra arquitetura neste texto refere-se a todas áreas de estudo que constituem o corpo teórico-prático dos Cursos de Arquitetura e Urbanismo no Brasil como, por exemplo, o Urbanismo e o Paisagismo.

Introdução

No ato primeiro do fazer projetual, momento que antecede as determinações programáticas, de reflexão e compreensão do espaço de intervenção e seu contexto, atravessam-se fluxos e deslocamentos que fogem dos parâmetros convencionais, daquilo que se entende como objetivo e objeto arquitetônico ou urbanístico. Estes fluxos dizem respeito à natureza do homem, à capacidade de imaginar, de ultrapassar a humana condição para inventar coisas novas (BACHELARD, 2016) e perpassam a definição da arquitetura como vestígio do habitar humano, modo de estar no mundo (HEIDEGGER, 2015) que antecede a instituição de conhecimentos organizados que também a representa.

O estudo deste processo do vir a ser, destas práticas projetuais, é um movimento relativamente recente que se manifesta de distintas maneiras como, por exemplo, em práticas urbanas não convencionais, nas micropolíticas espaciais, em atividades específicas da docência e pesquisa e não propriamente no desenho como síntese para o construir ou na obra acabada. Nestas práticas, objetos e formas não são mais protagonistas do fazer, mas constituem-se como partículas que se conectam e possibilitam a criação de novos sentidos, sendo sua avaliação realizada não mais a partir de qualidades intrínsecas à forma mas pelo papel conjuntivo, por aquilo que promovem (GUATELLI, 2012).

Há, portanto, uma valorização das relações do corpo com o lugar e dos corpos entre si, de interstícios espaciais possíveis e principalmente da possibilidade de afeto — vínculos emocionais — que o território é capaz de desencadear. Assim, a percepção atenta do lugar e de seus atores é capaz de revelar muito sobre a concepção projetual visto que evoca diretrizes e práticas que antecedem o desenho e sinalizam a respeito da espacialidade poética manifestada através dos sentires e das vivências que escapam do controle, da previsibilidade e da determinação no fazer projetual.

Com a intenção de vislumbrar estas outras maneiras, possibilidades de se abordar o ensino/aprendizagem de projetos, este artigo apresenta duas vivências, duas experimentações metodológicas que se encontram pela abordagem do processo como fazer sensível e pela valorização da imaginação e dos momentos de ebulição que antecedem as propostas de intervenção no espaço propriamente ditas. Ambas estratégias se afastam da lógica estrita da prioridade ótica na composição arquitetônica e/ou urbanística e procuram ser articuladoras de relações corpóreo-espaciais e desencadeadoras de afetividades. As circunstâncias, entretanto, em que ocorrem as duas vivências são distintas espacial e cronologicamente.

A primeira configurou-se como um exercício didático que ocorreu em 2013, junto à disciplina de Ateliê de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II, cujo objetivo era conceber e construir uma instalação artística, na escala 1:1, que tinha como tema a palavra Envolvimento.

Já a segunda vivência ocorreu no contexto do III Colóquio Internacional Imaginário: Construir e Habitar a Terra (2019) durante a Oficina 2 intitulada Córregos Ocultos: Desvelamento do Córrego da Cobras. Esta Oficina tinha como propósito o lançamento de propostas de intervenção para o desvelamento simbólico deste veio d'água a partir de uma caminhada, da visita in loco em busca deste córrego ou de seus vestígios (BARTALINI, CABRAL; 2019).

As vivências serão apresentadas, revisitadas, através de narrativas, imagéticas e textuais, onde o leitor é convidado a observar primeiro um filme de imagens com fotografias, palavras, etc.; registradas no dia de cada dinâmica, para, posteriormente, adentrar em um texto que narra o desencadeamento das atividades de maneira pessoal, até mesmo subjetiva. Reforça-se assim a definição de imagem como poética (BACHELARD, 2008), capaz de disparar a imaginação e a criação de outras tantas imagens porque opera no texto de maneira ativa.

As reflexões foram construídas a partir da sobreposição destas dinâmicas e tratam de repercussões e reverberações no campo da educação que dizem respeito à formação dos sujeitos e à possibilidade de construção de relações mais saudáveis nos processos de ensino/aprendizagem, tanto com o meio como com os outros.

No que tange à arquitetura há questões importantes que perpassam o processo de projeto, a formação profissional e a necessidade contínua de revisão dos métodos de abordagem dos nossos lugares de vida, da própria arquitetura e do que cabe ao profissional arquiteto e urbanista.

Quanto à Fundamentação Teórica, para expor de maneira mais concisa as definições e sentidos que operaram durante toda construção deste artigo, o item que segue foi organizado a partir de três temáticas principais que dizem respeito ao Simbólico, a Imaginação e a Experiência.

Fundamentação teórica

Simbólico

A cultura é autolibertação do homem porque pela cultura o homem pode descobrir e experimentar o poder de construir um mundo só dele. Esta motivação construtiva, segundo Rozestraten (2017) ultrapassa os limites da ética e tem como raiz o universo simbólico onde as ações humanas, como representações, não se esgotam na pura objetividade e sempre convocam outros sentidos que transcendem a materialidade e a concretude e dizem respeito ao próprio sentido da existência humana. O simbolismo, assim, impulsiona o homem para além de suas necessidades biológicas e seus interesses práticos ao encontro de um mundo ideal, da instituição do novo, do progresso da cultura humana e nesta conjuntura o homem é também um animal symbolicum (CASSIRER, 2012).

Destarte o simbólico pressupõe a capacidade imaginária no homem "de ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é" (CASTORIADIS, 1982, p.154). Nossa capacidade imaginária está na proposição de Cornelius Castoriadis (1982) relacionada com aquilo que chamou de criação. Somos seres de criação e, ao contrário do que costumamos ver no pensamento que naturaliza as formas de viver, de se comportar e de produzir social e historicamente nossas instituições, somos capazes de alterar, de transformá-las, auto-alterá-las. Somos ainda seres que inventam mitos, ritos e que, numa concepção funcionalista de sociedade, pensam e criam nossas formas (eidos), e para além das funções, dos papéis, necessitamos do simbólico também para produzir nosso religamento com o imaterial, com o sagrado, com o mistério da vida.

Como apontam Santos e Almeida (2012, p.30) "..., a realidade não é para o homem, uma experiência imediata, mas presa aos vários fios que tecem o universo simbólico no qual está inserido e que o determina, que é configurado pelo homem e o configura." O símbolo é, segundo Castoriadis (1982), a forma como o imaginário social se manifesta, se expressa. Ele utiliza do simbólico para passar do virtual ao real.

"O homo symbolicus expressa, portanto, a mediação das formas simbólicas (arte, linguagem, religião, etc.) na atribuição de sentidos, o que faz com que a realidade não seja oposta ao imaginário, mas formulada, compreendida e expressa pela mediação do símbolo."

SANTOS, ALMEIDA; 2012; p.30

Imaginação

A imaginação é a faculdade de formar imagens que ultrapassam a realidade, que cantam a realidade; é força que impele o indivíduo a ultrapassar sua própria condição humana (BACHELARD, 2016). O pioneirismo humano está pautado na capacidade imaginativa tentada pela exceção, pelo que ainda não foi feito, pela potencialidade do vir a ser. Quem imaginou a primeira pirâmide, por exemplo, talvez tenha contemplado e sentido a grandiosidade, a robustez de uma construção antes mesmo da primeira ação construtiva; assim como aquele que sonhou ser possível pisar na lua provavelmente andou, vagou pelo solo daquele satélite antes mesmo da invenção das tecnologias que o levariam ao feito de fato.

Na bússola de investigação poética, Santos e Almeida (2012, p. 34) apontam que: "Bachelard, na célebre introdução de seu livro A água e os sonhos, nos fornece a distinção básica entre a imaginação formal e a imaginação material. No entanto, é preciso reafirmar que a imaginação como processo simbólico, nesta perspectiva fenomenológica e hermenêutica, é o grande operador das imagens enquanto o imaginário é o repositório dinâmico das constelações de imagens."

A construção deste repositório dinâmico está pautada na capacidade de imaginação própria do homem e de tudo que ele institui e neste contexto as escolas de arquitetura constituem-se como uma rede simbólica, socialmente sancionada, onde combinam-se componentes funcionais e outros imaginários em proporções e relações das mais variáveis possíveis.

Segundo Castoriadis (1999, p.274):

A autonomização da imaginação, que não é mais funcionalmente submetida. Há fluxo representativo, ilimitado, incontrolável, espontaneidade representativa sem fim assinalável, desligamento entre "imagem" e "choque = X" ou, na consecução dessas imagens, desligamento entre o fluxo representativo e o que seria um "representante canônico" de satisfação biológica.

Continua o autor (idem, p. 278):

Dizemos que a imaginação é uma "função" dessa alma (e, mesmo, do "cérebro", aqui isso não atrapalha em nada). Em que consiste essa função (pergunta). Entre outras coisas, como se viu, em transformar "massas e energias" em qualidades - mais geralmente, em fazer surgir uma onda de representações e, em seu seio, em transpor barrancos, rupturas e descontinuidades.



Neste contexto, a imaginação, há muito tempo, vem sendo colonizada por outras funções, outras disposições em que nós, sujeitos de aprendizagem permanente, deveríamos estar sendo provocados por nossos processos educacionais. O que temos visto é muito mais modelos formativos iconoclastas, centrados numa lógica instrumental e pragmática, em que a repetição do mesmo, ou, no máximo, uma repaginação do já criado, é cultivado, por práticas educativas que promovem a reprodução e não a criação. Nossos desenhos curriculares dentro das instituições acadêmicas penam por sustentar lógicas reprodutivistas e acolher didáticas e metodologias que desconsideram a imaginação como "faculdade" necessária para pensar outras formas, pensadas aqui, no seu amplo sentido.

Devaneio

A imaginação inventa coisas e dramas, inventa vida nova e segundo Bachelard (2013, p.18) só terá essas novas visões quem for capaz de

"se educar com devaneios antes de educar-se com experiências, se as experiências vierem depois como provas de seus devaneios."

Um mundo se forma assim pelos devaneios e este mundo é individual, diz respeito ao sujeito e suas possibilidades de criar universos e modos de se relacionar com o mundo próprios (BACHELARD, 2009). Nesta perspectiva, o trabalho com a memória coletiva, que nos chega pela tradição, constitui-se como aliada aos processos de aprendizagem de devaneios históricos, que materializaram formas (eidos), sociedades, comportamentos, entre outras.

Na proposta de uma educação que valoriza o devaneio o exercício da imaginação é promovido além do passo seguinte, que se constitui em olhar as provas histórico-sociais dos devaneios, pelos imaginários instituintes que no plano social são constituição viva de novas instituições e de novas maneiras de viver.

Imaginação Formal e Material

Bachelard (2013) faz uma distinção entre imaginação formal e imaginação material, embora seja impossível separá-las completamente. A imaginação tem necessidade de seduzir e o faz pelas formas e cores, no sentido das superfícies. Segundo Pallasmaa (2013), a modernidade tem se preocupado principalmente com a forma e não com as sugestões mentais e emocionais da matéria, o que pode explicar a tendência geral de jovens arquitetos enfatizarem a forma e a abstração.

Mas este controle formal e o efeito visual podem ser substituídos pelo senso de interioridade, de substância tátil que atravessa os limites das formas, pelas imagens da matéria que evocam peso, lastro, lentidão e continuam sendo elas mesmas a despeito de qualquer fragmentação ou deformação formal. Esta imaginação pode ser ativada quando alguém coloca o pé na grama ou se deixa submergir na água, e diz respeito aos quatros elementos (água, terra, fogo e ar) e sua capacidade poética de disparar a imaginação que encontra respaldo na realidade orgânica primordial do homem.

Desta maneira, construções em forma de castelos e melancias, embora idealizadas neste mundo das representações, do simbólico, são imagens sublimadas, estáticas e alegóricas que perderam sua força poética e que, no campo da arquitetura e da Educação, podem apontar até para o esvaziamento de sentidos e de imaginação.

Imagem Poética

A noção de imagem pode estar vinculada a um objeto de percepção real, assim como uma representação pictórica ou imagem mental. Mas também existem aquelas imagens dinâmicas, que contêm camadas e dizem respeito a uma experiência sensorial, evocativa e associativa que são as imagens poéticas (PALLASMAA, 2013, p.41). Estas imagens têm o poder de atingir as profundezas, repercutir e provocar ressonâncias em uma novidade essencial que afirma a presença da alma (BACHELARD, 2009).

Segundo Santos e Almeida, nas aproximações ao imaginário (2012, p. 34),

"Este operador do imaginário, em seu aspecto formal, é a imaginação que, literalmente, "brinca" com as formas. É a imaginação mais abstrata que forma e transforma as figuras, configura e transfigura conjuntos inesperados."

Experiência

Segundo Larrossa (2017) a informação não é experiência. Um sujeito da informação tem obsessão por um saber, não no sentido de sabedoria, mas no sentido de estar informado. E estar bem informado pode significar ter excesso de opinião e, com esta demasia, a experiência faz-se rara. Deste modo, são inimigos da experiência também a falta de tempo, de silêncio, de memória e o excesso de trabalho.

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação e, neste contexto, é hiperativo, superinformado, tem muitas opiniões, vontades e vive uma vida cheia de afazeres, de ação, não pára nunca e neste movimento contínuo acaba não permitindo que algo lhe aconteça, que lhe toque.

"A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos aconteceu, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço

LARROSA, 2017, p.25.



Produzir o silêncio, o intervalo, fazer cessar a necessidade de conexão nas redes sociais vinte e quatro horas por dia, onde a geração Polegarzinha, metaforicamente criada por Michel Serres (2013), não "esvazia" dos ruídos para dar-se ao tempo da experiência, que requer tempo, é uma disposição que precisa ser mobilizada nos nossos estudantes e em nós, formadores da universidade.

A experiência também é discutida por Gadamer (2015). Segundo este autor a experiência não é simples vivência, no sentido da prática, nem experimento que pode ser repetido em laboratório, é sim um outro modelo de saber que tem como exemplo a experiência estética que pode ocorrer no encontro com a obra de arte.

A arte é capaz de causar um impacto no observador e neste encontro, que é acontecimento, o sujeito pode descobrir outras realidades e se transformar. Estética aqui, segundo Hermann (2010), diz respeito a toda dimensão da sensibilidade e a nossa capacidade de apreender a realidade pelos canais da sensibilidade, imersos na totalidade da vida. Neste contexto, a autora coloca que qualquer projeto educativo que se reduz a instrumentalização, a racionalização que simplifica questões, não considera como potências, nos processos de conhecimento, a contribuição da fantasia, do erotismo e das emoções.

Vivências

Projeto com palavras: envolvimento

Narrativa imagética: materialização da palavra Envolvimento

Figura 1: Fotos de imagens da narrativa da Palavra Envolvimento. Fonte: acervo da pesquisa, 2019



Contexto da Atividade: Ateliê de Projeto de Arquitetura, Urbanismo e Paisagismo II

A disciplina de Ateliê de Projeto II, no segundo semestre de 2013, foi organizada a partir de três módulos de estudo. O primeiro consistia na compreensão do lugar de intervenção e o segundo estava voltado para a elaboração de um conceito — Projeto com Palavras—, de um tema balizador para o projeto que seria concebido no último módulo da atividade.

O exercício em questão — materialização da palavra envolvimento em escala 1:1 — era parte integrante do segundo módulo da disciplina, voltado à elaboração conceitual que, por sua vez, era composto por três etapas de atividades:

1. ***A primeira, intitulada Ampliação dos Significados, consistia na aferição de definições e significados possíveis para a palavra estudada (conotativo e denotativo) em dicionários e no contexto artístico cultural geral;***

2. ***A segunda, Estudo das Representações Formais, tinha como objetivo o reconhecimento de propriedades e modos de organização das formas e das matérias que representavam a palavra de alguma maneira;***

3. ***A etapa das Materializações consistia em uma série de experimentações que iniciavam com tarefas menos complexas como escrever um texto e finalizavam com metas mais elaboradas, como conceber e construir uma instalação artística na escala 1:1.***

A investigação e as experimentações com palavras — palavra como imagem poética — podem ser compreendidas como dispositivos facilitadores, voltados ao estudante, que viabilizam a formulação de discursos, poético e consistentes, por meio de um movimento reflexivo que visa o aumento de compreensão acerca da palavra, do universo da arquitetura e do próprio fazer projetual.

As palavras escolhidas pelas equipes deveriam ser aquelas capazes de estabelecer uma relação direta com as formas na arquitetura como, por exemplo, substantivos que remetem a propriedades da matéria como Fluidez, Integração ou Envolvimento.



Narrativa textual: materialização da palavra Envolvimento

Estar dentro de envoltório, enrolar, incluir, implicar, confundir, abranger, embaraçar, conter em si; são algumas palavras que foram encontradas em dicionários a partir do exercício com palavras proposto na disciplina de Ateliê. São palavras que vieram, rapidamente, acompanhadas de algumas questões:

Qual o significado da palavra envolvimento?

Como representar a palavra envolvimento como objeto tangível?

O que significa envolvimento nas modificações feitas nos espaços pelo homem?

Enquanto estudantes, recém iniciadas no Curso de Arquitetura e Urbanismo (1º ano), estas perguntas novas, situadas fora do esperado para um exercício projetual na arquitetura, tinham uma magnitude com reverberação existencial, pessoal. Com este movimento disparador, o da procura pelo sentido literal da palavra, tema da instalação, passou-se de maneira gradual à reflexão sobre o projeto e, sobretudo, ao que antecede o projeto e a materialidade em si. Abriu-se espaço para o devaneio, o simbólico, o conotativo, a poética do espaço.

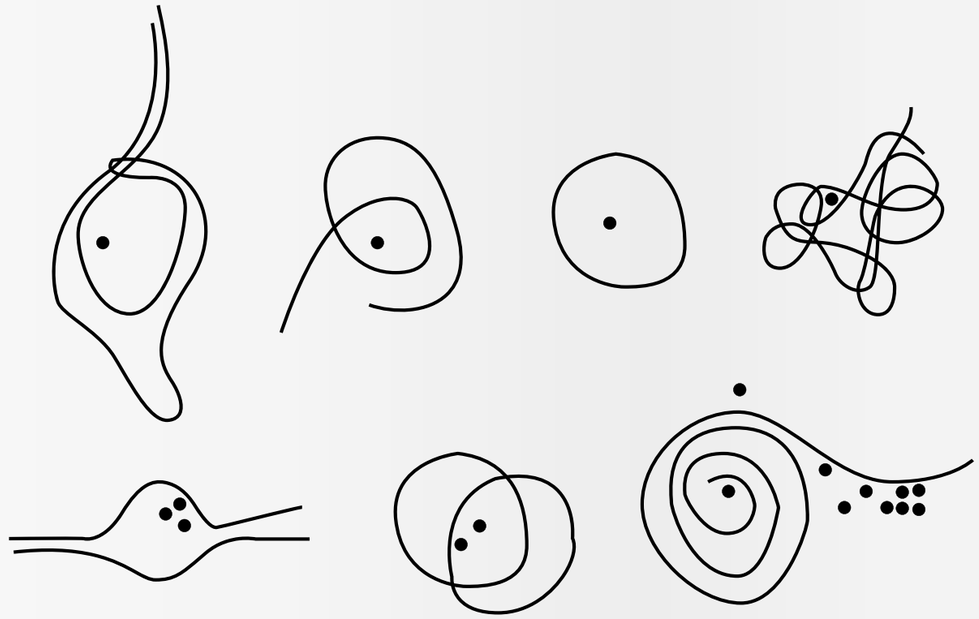
O ponto culminante no processo do projeto da instalação deu-se no momento onde a palavra deixou de ser significado e passou a ser significante, ou seja, na transição do que era abstrato, etéreo, para aquilo que se tornaria tangível, palpável. Assim, o projeto da instalação foi concebido na medida que o processo de descobertas das camadas de sentido da palavra envolvimento foram vindo à superfície.

Deste modo, após o estudo dos significados da palavra, passou-se para estudos gráficos livres de traços e formas que representavam envolvimento. Ou seja, uma busca despretensiosa, ou com pouca intencionalidade, por uma representação gráfica vinculada à esfera simbólica e sensível da palavra e de tudo que ela evoca.

Assim, a partir da representação gráfica do envolvimento já enquanto símbolo, uma relação inerente entre partes foi percebida, sejam elas iguais ou diferentes, mas sempre uma relação de algo que guarda e é guardado, de si com o outro, de conter e acolher, simultaneamente. Para tanto, partiu-se do pressuposto de que envolver é uma ação que exige uma interação contínua com o outro, seja o outro o espaço ou o indivíduo.

Chegou-se, deste modo, à diretriz que norteou o projeto e a materialização. A intervenção deveria ser a transformação de um espaço que proporcionasse, antes de tudo, relações envolventes, que abraçassem espacial e socialmente os sujeitos que utilizam o local cotidianamente. O suporte para

Figura 2: Investigações simbólico-gráficas sobre envolvimento. Fonte: acervo da pesquisa, 2013.



a criação destas relações foi a própria materialização da instalação em conjunto com a presença de outros atores que trouxeram dinamicidade para o local: artistas, músicos, atrizes e estudantes no geral que ocuparam a instalação e seu entorno para realizarem suas apresentações. Ou seja, a integração entre a apropriação formal e social da palavra no espaço, em iguais medidas, proporcionou a vinculação entre simbólico e construído.

Para alcançar este dinamismo, buscou-se contato com diferentes áreas artísticas para que o espaço configurado pudesse apresentar atrações e ser convidativo ao público. Tal processo promoveu a valorização da criação em conjunto porque tratava-se não só do construído, do objeto formal em si, mas daquilo que constituiu a instalação enquanto envolvimento. Era uma instalação artística colaborativa, criada em conjunto com outros Cursos - Artes Visuais, Artes Cênicas, Letras, Música — para ocupar e envolver o espaço da intervenção como um todo.

Para tanto, estabeleceu-se parcerias com setores da Universidade para o fornecimento e transporte dos materiais (bambus) e para execução da instalação, exercício que requereu mobilização, iniciativa e autonomia por parte do grupo.

O projeto deu-se, portanto, em contínuo diálogo com as atividades que compuseram o espaço e que propunham instigar, causar sensações, sentimentos. Tal movimento proporcionou uma condição suplementar à ação: a de abarcar o inesperado, o imprevisto, através de um espaço que não pretendia configurar-se como determinante, com funções pré-concebidas, mas que atuaria como um dispositivo flexível para tudo aquilo que poderia acontecer, com um potencial disparador à palavra envolvimento, a ser criado a partir do próprio processo e uso.

A criação da instalação proporcionou uma ressignificação efêmera do lugar. O que era passagem tornou-se permanência, já que convidava a sentar, tocar, entrar, descobrir, ler, pausar, contemplar, ouvir música, enfim, experienciar o movimento, aquele lugar que atraía olhares e gente. A ambiência fomentou — tanto pela configuração espacial como pela proximidade do Restaurante Universitário — interações, entre o corpo com o lugar e entre corpos, porque por meio do contato com o outro as pessoas podiam sentar, deitar, adentrar, encontrar, rir, brincar.

No centro do "caracol", conformado de bambus, era possível observar pinturas, livros e até escrever, desenhar e responder a pergunta: O que te envolve?



Constituiu-se, assim, um propulsor efêmero de relações e afetos através, no e com o lugar. Desta vivência foram apreendidas algumas lições a respeito de projeto que reverberam muito na prática, no modo de se pensar o espaço. No incentivo a pensar nas palavras, na etimologia, a escrever com o espaço poesia.

Exercícios como este costumam aparecer pouco na academia, o que aponta para a necessidade de pensar sobre o processo de projeto também como fazer sensível. Estes fazeres perpassam o projeto e, no caso da instalação criada, a diretriz principal não se tratava somente da criação de uma espacialidade que formalmente respondesse à palavra envolvimento, mas sim tratava da busca e criação de significados e sentidos para a palavra e por conseguinte, para a espacialidade criada.

Assim, foi possível conceber um espaço que podia evocar, trazer à tona quando habitado, porque foi pensado como experiência sensível de corpo. Há uma mudança na ordem do pensar o projeto, em que a forma passa a ser consequência de um processo projetual que é também trabalho de corpo, que opera com as relações que são construídas ao longo do movimento criativo.

O processo de criação com palavras mostrou-se importante para a formação acadêmica porque valoriza o pensar no devir da espacialidade, das sensações e das relações que ali podem ser estabelecidas. Em abordagens como estas há um apreço, um cuidado, uma atenção às coisas miúdas que constituem os fazeres na arquitetura e a tudo aquilo que antecede e sucede a materialização, ou seja, o que reside no simbólico, no espaço poético e naquilo que é possível desencadear a partir do contato, dos sentires e dos sentimentos que podem brotar do lugar.

Vivências

Córregos Ocultos: Desvelamento do Córrego da Cobras (ICHT 2019)

Narrativa imagética: desvelamento do Córrego das Cobras

Figura 3: Filme de Imagens do desvelamento do Córrego da Cobras. Fonte: ICHT, 2019.



Contexto da Atividade: Oficina 2 Córregos Ocultos — III Colóquio Internacional Imaginário: Construir e Habitar a Terra (2019)

O III Colóquio Internacional Imaginário: Construir e Habitar a Terra – Deformações, Deslocamentos e Devaneios ocorreu em abril de 2019, na cidade de São Paulo. Foram três dias intensos de imersão em estudos sobre Imaginário divididos entre Mesas de Discussões, pela manhã, e Oficinas, durante as tardes.

A Oficina 2 tinha como propósito detectar e registrar os indícios do esquecido Córrego da Cobras (Zona Norte da cidade de São Paulo) por meio de uma caminhada no primeiro dia do evento. Ao longo deste córrego ou de seus vestígios os participantes deveriam pensar em propostas de intervenções para o seu desvelamento (BARTALINI, CABRAL; 2019).

Na segunda tarde aconteceu uma roda de conversa entre os participantes da Oficina sobre possíveis intervenções e na terceira os resultados, do primeiro e do segundo dia, foram compartilhados com o público do Evento no formato de uma mesa de apresentação com debate sobre as atividades complementares realizadas.

Narrativa textual: do invisível à Oxum Ipondá

Na primeira tarde do Colóquio o grupo de participantes formado por docentes e discentes — graduandos e pós-graduandos — de diferentes instituições encontraram-se no pátio do SENAC da Vila Buarque (São Paulo) e partiram juntos à procura do Córrego da Cobras.

Já no início a curiosidade entre os participantes era visível porque poucas informações foram transmitidas. Sabia-se apenas o itinerário do ônibus porque os professores organizadores acompanharam o grupo por todo passeio, mas não havia mapas e nenhum conjunto gráfico daqueles com os quais arquitetos e estudantes de arquitetura costumam-se "armar-se" antes de qualquer estudo ou levantamento de informações no campo.

A viagem iniciou de ônibus, nos meandros da grande Metrópole, de onde pode-se ver a Avenida Caetano Álvares construída sobre o Rio Mandaqui. O ônibus parou, o grupo desceu e começou a caminhar pelo Bairro partindo de uma rua maior em direção às menores, às vias locais cujo ingresso se dá geralmente por moradores ou por quem tem algum objetivo específico como o de desvelar um córrego oculto.

Mas como desvelar um córrego ou como perceber, identificar o que está oculto?

Nas proximidades do ponto de partida existiam construções, casas que se estendiam por toda extensão da vista e que aglomeravam-se numa paisagem de altos e baixos. Naquele emaranhado de edificações e ruas estreitas decidiu-se subir, para, quiçá, encontrar uma fonte de água. Aos poucos, nos meandros e rachaduras do concreto, avistava-se sinais, indícios daquele rastro da água que, por certo, passariam despercebidos para aqueles que não estavam ali a procurá-lo.

Os vestígios iam submergindo aos poucos quando um corredor, conformado por dois muros altos, guiou o grupo. Aquele caminho de concreto, desenhado pela pressão da urbanização, serpenteava entre as construções, movimentava-se e convidava a imaginação a vislumbrar o leito, outrora descoberto, daquele curso d'água. Alguns perceberam entre aqueles muros um holograma do rio que parecia ganhar força sob o céu com nuvens cheias de chuva.

Em alguns pontos uma vegetação ribeirinha rompia o concreto com força, extravasava com vida e pintava de verde aquele lugar perfeito para jovens que buscavam esconderijos. Ao mesmo tempo, acompanhando a lenta caminhada, havia o som tímido do fluir de água e cabia, então, descobrir de onde vinha aquela frequência sonora e, por quais momentos, se fazia ouvir.

Deve ser o rio, deve ser o esgoto, deve ser a chuva que está vindo, quem sabe?

E, morosamente, se experienciava o lugar com os ouvidos abertos, as mãos presentes no tato, no toque, e os olhos atentos para as miudezas, para os detalhes que podiam contar um pouco do que lá existira.

As paredes das casas — muros quase sempre coloridos e úmidos — tinham também ouvidos, muitos ouvidos e, para isso, a conversa se fazia necessária quase em cochicho já que, em dados momentos, tão perto umas das outras colocavam-se. Lado a lado, as paredes pareciam que cresceram juntas a se banhar no leito do Mandaqui.

A estrutura da ponte que virou floreira, a escada que descia a ladeira, o reflexo da poça que se tornou espelho pro céu, constituíam rastros de um córrego que corria, que emergia e mantinha-se presente pelas minúcias cotidianas que conformavam aquele lugar.

Será que as gerações mais novas sabiam que por ali passava água ou que outrora aquilo tudo era mato, uma massa verde onde corria água e serpentes?

O Corrégo da Cobras é corpo vivo que corre abaixo da superfície e se faz presente em forma de vestígios físicos e do imaginário dos que o procuram. O que se faz interstício no lugar é o próprio caminho, o espaço entre o construído que serviu de percurso para o desvelamento. O valor da imagem desta paisagem e da própria vivência da Oficina está na sugestão daquilo que se revela, no mistério do nascer, no alento, nas possibilidades onde cabe imaginação.

Voltou-se a subir, subir e subir. Pensou-se na nascente, mas como encontrá-la?

Por certo estaria no topo, mas lá no topo o Cemitério de Santana repousava. A nascente do Córrego estaria no cemitério?

Sim, porque onde há morte também pode brotar vida. Era um aglomerado bem grande e o grupo logo desistiu de buscar a nascente lá. Mas todos estavam cansados e resolveram descansar em uma pequena praça com o nome de Oxum Ipondá. Mas Oxum é a rainha das águas, da água doce, é mãe que acolhe e que acolheu o grupo naquele final de tarde. Oxum... Oxum... trouxe alento e tornou a busca ainda mais cheia de vida.

Nas discussões que sucederam, principalmente na roda de conversa da segunda tarde, pode-se dividir o diálogo em dois momentos. O primeiro mais literal, objetivo e com intenções, concepções de projeto mais tradicionais (proposição de mobiliário, estruturas físicas, etc.) e o segundo de uma elaboração mais metafórica, com instalações efêmeras, simbólicas para o local.

Este movimento de ir e vir era mediado pelos professores através de perguntas que permitiam um aprofundar-se nesse desvelamento da água, da superfície até a profundidade. Transbordaram, a partir disso, narrativas diversas e singulares, possíveis pela transformação e criação de uma relação afetuosa entre homem e o espaço.

As discussões trouxeram os relatos de cada participante que, coletivamente, construíram um imaginário daquele lugar. A medida que as vivências eram narradas, tal qual um processo de unir peças de um quebra-cabeças, desvelam-se aspectos que criavam contornos para a vivência que aconteceu no Córrego das Cobras.

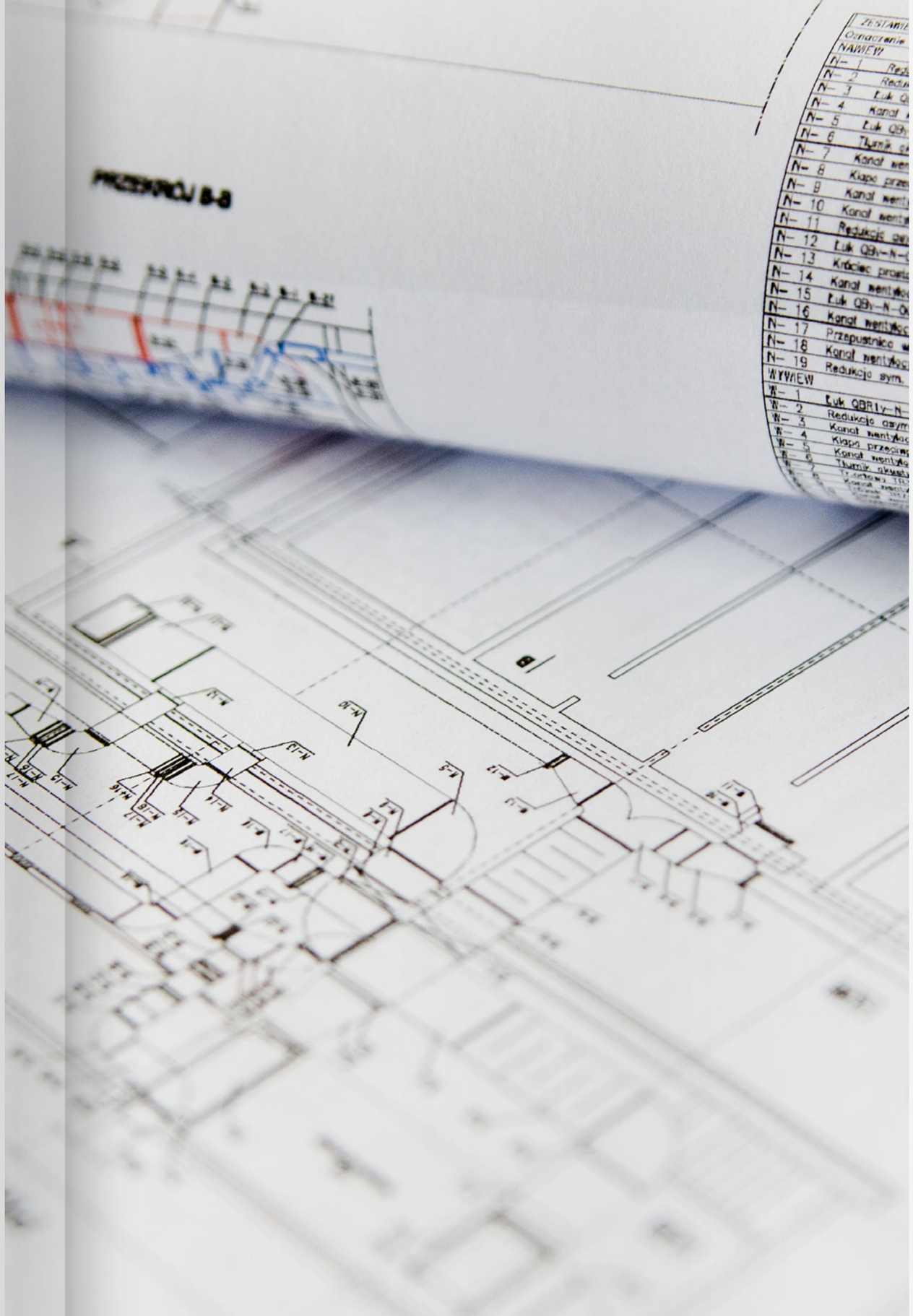
Nesta etapa de procura e descobertas os participantes contaram com diferentes maneiras de registros. A gravação sonora, testemunho do movimento da água; as fotografias, retratos de fragmentos poéticos do lugar; e os desenhos, impressões materializadas no papel, conformaram o conjunto de registros que poderiam indicar possíveis intervenções. Estes registros foram compartilhados e agrupados como complementos um do outro de modo a ilustrar este cruzamento de narrativas, de camadas de significados que emergiram do próprio lugar.

As sugestões de intervenção traziam tanto a reinterpretação de funções como a criação de novas conexões metafóricas com o lugar. Deste modo, a escada virou banco, permanência; o resquício de ponte ganhou destaque como memória material, histórica; e criaram-se rastros, vestígios que insinuavam a latência do córrego oculto como uma pintura no chão, um desenho do leito, um caminho de pedras que insinuava travessia ou espelhos fixados nos muros para fazer alusão ao reflexo das águas.

No terceiro dia, destinado para apresentação e partilha das reflexões levantadas entre as oficinas do ICHT 2019, foi possível compreender que as atividades desenvolvidas junto à Oficina dos Córregos Ocultos valorizaram a dinâmica e as potencialidades do lugar. Através de interrogações, de perguntas que surgiram in loco, do contato com o lugar pode-se repensar, construir novas relações criando outros sentidos, possibilidades, enfim, outras maneiras de pensar e fazer projeto.

Neste contexto a visita ao lugar não parte de uma demanda do bairro ou de um programa de necessidades previamente colocado. Não há predeterminação de formas e funções a serem concebidas como respostas prontas porque o processo de projeto valoriza o sujeito e tudo aquilo que emerge do próprio lugar.

É um modo de fazer projeto que valoriza as relações, a possibilidade de rever, transformar e criar vínculos emocionais com nossos lugares de vida e nestas abordagens, do fazer projetual como ação poética, há uma valorização do movimento criativo e da imprevisibilidade que possibilita que o sujeito crie narrativas próprias, singulares, mas que se encontram- se no coletivo pela valorização do que é público, de todos.



Sobreposição, repercussões e reverbe-rações

Sobreposição: envolvimento e desvelamento

Figura 3: Filme do atravessamento das vivências: envolvimento e desvelamento. Fonte: acervo da pesquisa, 2019.



Repercussões e Reverberações

Os filmes, sua sobreposição, trouxeram novamente à presença os dois exercícios metodológicos que estão nas imagens e no texto representados. Representar é aprender, situar-se, porque é possibilidade de trazer novamente à tona o que aconteceu e assim reelaborar, refletir sobre, e, deste jeito, deformar e devolver para o real (BARTALINI, 2019). Neste item, serão apresentadas algumas reflexões elaboradas durante o estudo, pontos que foram tensionados e que têm relação com o Ensino de Projetos nos Cursos de Arquitetura Urbanismo e, por conseguinte, com a Educação.

Talvez o mais evidente nas sobreposições são as imagens vívidas dos locais onde ocorreram as dinâmicas narradas. Há verde, mato, casa pintada, parede de bambu, gente andando, se entrelaçando, guarda-chuva, croqui, concreto, árvore, enfim, muitas coisas couberam nestas imagens. As aulas aconteceram em espaços abertos, na universidade e na cidade, e conseguiram envolver estudantes com os locais abordados, a serem estudados. Com esta aproximação houve a possibilidade da constituição de lugares porque lugares estão próximos, são familiares e pertencem ao mundo das imagens táteis (BARTALINI, 2019), que despertam sentidos e sentimentos.

Os estudantes, assim como os arquitetos urbanistas, foram convidados a visitar estes lugares, a explorá-los como andarilhos que sabem algumas coordenadas, mas que estão abertos às descobertas, novidades e imprevisibilidades. Nesta imersão o processo de projeto para o sujeito, como modo de ser e aprender a ser arquiteto e urbanista, tende à complexidade, à problematização e à ampliação de possibilidades na abordagem de questões e de problemas de projeto que podem ser revistos, reelaborados ao longo do caminho porque passam a não operar como verdades, precedentes e inquestionáveis que determinam o vir a ser.

Contudo, o andarilho está disposto a olhar, observar, desenhar e dialogar também sobre a vida e as coisas do coração; está disposto a imaginar, a compreender as formas e as matérias que a constitui buscando um sentimento humano primitivo, uma realidade orgânica primordial e um temperamento onírico fundamental que diz respeito ao sujeito, sua constituição, seus modos de estar no mundo e sua capacidade de criar e transformar mundos (BACHELARD, 2016).

Pelo viés simbólico, o processo do projeto ganha vida, borbulha e neste contexto, ambas dinâmicas, dizem respeito ao início, ao preâmbulo da criação onde o que surge, o que germina, necessita do impulso, da força para vir a ser. É nesta fase inicial do processo de projeto que o estudante, muitas vezes, se senti mais isolado, desamparado a espera de um talento que deveria ter vindo consigo mas que nunca se apresentou. É uma crença que existe na academia, a do dom, que por vezes atrapalha estudantes e professores porque não considera a troca de conhecimentos e a possibilidade de construção de saberes e fazeres ao longo do caminho.

Por certo, a valorização da capacidade de imaginar, da imaginação como força que precede e cria realidade, pode contribuir para uma condição mais acolhedora e motivadora para o processo de criação porque parte do reconhecimento de uma capacidade que o indivíduo traz consigo e diz respeito à própria existência. Assim, o sujeito é capaz de "ver em uma coisa o que ela não é, de vê-la diferente do que é" (CATORIADIS, 1982, p.154) e criar e transformar formas (morfei), sentidos, fazeres, enfim, imagens novas fundamentais para formação e constituição do próprio indivíduo — sua sensibilidade ética e estética, seu corpo e toda sua personalidade (PALLASMAA, 2013), e das nossas instituições a exemplo dos nossos cursos e da universidade.

Através de uma exploração, experimentação simbólica; ora pelos significados da palavra envolvimento, ora por uma imersão na matéria da água; ambas dinâmicas contribuíram para a valorização de tudo aquilo que o estudante traz consigo ao mesmo tempo que construíram espaços para o diálogo e o debate profícuos, mobilizadores e capazes de fomentar um aumento de compreensão sobre arquitetura pautado na qualidade das relações que o homem é capaz de estabelecer com os espaços pelo habitar, pela sua presença no mundo.

Pode-se perceber que a dimensão simbólica é tão fundamental para a arquitetura quanto outras, como a tecnológica ou a funcional, e neste contexto palavras, elementos e objetivos são capazes de disparar um movimento criativo e reflexivo que pode encorajar o estudante a expor ideias, formular discursos e propor, conceber edifícios e espaços para a cidade. É uma abordagem que valoriza o caminho, as perguntas, as incertezas, as múltiplas opções, enfim, os momentos de preparação e as pausas (LARROSSA, 2012), porque fazer projeto é também ação poética, criadora e transformadora na qual o sujeito pode ter experiência, contato com uma realidade que o ultrapassa e que altera aquele que a faz (GADAMER, 2015).

Por fim, é importante destacar que todas estas elaborações reverberam no tema formação. Qual o papel do arquiteto urbanista no contexto contemporâneo?

Como formar profissionais preparados para lidar com os problemas da cidade, do clima, da falta de dinheiro ou excesso dele, da falta de educação, da negligência, da desvalorização ou elitização da profissão?

Todos sabemos que uma profissão, um profissional não pode solucionar todas as mazelas do mundo e assim é com o arquiteto e urbanista. Contudo, a sensibilização deste profissional para fazeres e saberes mais sensíveis, que dizem respeito ao processo projetual mas que também o extrapolam, podem colaborar para a construção de relacionamentos mais saudáveis entre homem e meio, mais respeitoso e menos exploratório. Desta maneira, o estudante de arquitetura, os arquitetos e urbanistas, assim como os professores são convidados a despir-se das vestes brancas de deuses criadores de espaços para vestir o ofício de pensador, do agente integrador de saberes e inter-relações do território e neste contexto pode haver formação e auto-formação.

Em meio a tantas repercussões, reverberações e possibilidades para o ambiente acadêmico e para profissão, dizer até que os estudantes de Arquitetura e Urbanismo são aqueles que estão sendo e preparados para ser curandeiros do espaço, capazes de transformar lugares insalubres em salubres e de zelar pela qualidade das relações que o homem estabelece com o meio pelo habitar.

Considerações finais

Os exercícios metodológicos, embora em circunstâncias e públicos diferentes, abordaram de modo similar o espaço como um lugar não apenas geométrico e mensurável, mas que pode ser vivido com todas potencialidades da imaginação como espaço poético. Assim, formulou-se um texto sobre arquitetura e sobre a possibilidade de conceber, organizar procedimentos metodológicos para o ensino de projeto pelo viés do simbólico que pode colaborar de maneira positiva para o processo de criação do estudante ou do arquiteto e urbanista, assim como para a formulação de atividades de ensino/aprendizagem no universo acadêmico em geral.

O atravessamento das duas vivências permite concluir que a ampliação dos limites da prática projetual, através de inclusão de novas maneiras de se pensar o espaço, pode deslocar às margens racionalistas e rígidas da tradição classificatória do que é ou não é arquitetura.

O papel do arquiteto assim não se restringe a planejar o construído e o tangível, mas também diz respeito ao intangível e ao devir de novas possibilidades por meio de relações que advém do próprio fazer projetual, do movimento maior que é o próprio processo de projeto.

Assim, ambas vivências configuraram-se como disparadoras de um processo de reflexão, propositivo, que tendeu à abertura, à soma, à ampliação de possibilidades e ao aumento de complexidade coerente com o contexto contemporâneo que, por vezes, desafia e coloca a arquitetura e, por conseguinte, a própria profissão do arquiteto e urbanista em contínua tensão e revisão.

Neste ínterim, ações impositivas, reducionistas e utilitárias podem não permitir a construção de diálogo com a complexidade que se apresenta nesses novos contextos que nascem no e pelo cotidiano e demandam um trabalho continuado revisão, de reflexão sobre os fazeres e saberes não só no âmbito da arquitetura mas da Educação.



1

A formação de professores no estado do pará: o grupo de estudos afro-brasileiros e indígenas – GEABI

–

ARROYO, Miguel González. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: BANKS, James A. Reformando escolas para implementar igualdade para diferentes grupos raciais e étnicos. In: OLIVEIRA, Iolanda; SISS, Ahyas. **Cadernos Penesb:** População negra e educação escolar, nº 7. Rio de Janeiro: QUARTET/EduFF, 2006.

BARBOSA GOMES J. A Recepção do Instituto da Ação Afirmativa pelo Direito Constitucional Brasileiro. In **Ações Afirmativas e Combate ao Racismo nas Américas** / Sales Augusto dos Santos (Organizador). – Brasília: Ministério da Educação: UNESCO, 2005. p/p 47-82.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Orientação e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Ministério de Educação / Secretaria de Educação Continuada. Alfabetização e diversidade (MEC / SECAD) Brasilia, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 abr. 2017.

CARVALHO. José Jorge. **Inclusão étnica e racial no Brasil:** a questão das cotas no ensino superior. São Paulo: Attar editora, 2005.

COSTA. Benedito Lélio Caldas. **Relatório de pesquisa.** PPGEDUC/Cametá, 2019.

D'ADESKY, J. **Pluralismo étnico e multiculturalismo:** racismos e anti-racismos no Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2001.

FERNANDES. Florestan. **O desafio educacional.** São Paulo: Autores Associados. 1989.

FREITAS, Léia Gonçalves de. **Estudo das práticas pedagógicas de professores egressos do programa de formação em educação para relações étnico-raciais – ERER no município de Altamira - Pará.** [manuscrito] Anápolis, Goiás, 2014.

FRY, Peter. O que a cinderela negra tem a dizer sobre a "política racial" no Brasil. In. **Revista USP.** São Paulo: USP, nº 28, dez/fev 1995/1996. Disponível em:http://pt.scribd.com/doc/142307638/FRY-P-O-que-a-cinderela-negra-tem-a-dizer-sobre-apolitica-racial-no-Brasil>.Acesso em novembro, 2013.

GADEA, Carlos A. **Negritude e Pós-Africanidade:** Crítica das relações raciais contemporâneas. Porto Alegre; Sulina, 2013. 134p
GILROY. Paul. **O Atlântico Negro:** modernidade e dupla consciência. São Paulo: ed. 34. Rio de Janeiro: editora Cândido Mendes, 2001.

GOMES, Nilma Lino; GONÇALVES E SILVA, Petronilha Beatriz. (Org.) **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

LUDKE, Menga. ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2012.

MAGGIE. Ivonne. Mário de Andrade ainda vive? O ideário modernista em questão. In. **Revista Brasileira de Ciências Sociais.** São Paulo, v. 20, nº 58, jun. 2005b. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v20n58/25626.pdf. Acesso em: 30 de novembro de 2013.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão:** reconfiguração da universidade brasileira em tempos de redemocratização do Estado. **Revista RBPAE** – v.27, n.2, p. 205-221, maio/ago. 2011.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: Usos e sentidos. – 2. ed. – São Paulo: Editora Ática, 1988.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de Marca:** as relações raciais em Itapetininga. São Paulo: editora da Universidade de São Paulo, 1998.

OLIVEIRA. Iolanda de. Raça, currículo e práxis pedagógica: relações raciais e educação – o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério. In. **Cadernos PENESB.** Especial ERER – Periódico do programa de educação do negro na sociedade brasileira n. 12. FEUFF, Niterói: ALTERNATIVA/EdUFF, 2010.

PINHO, Vilma, Aparecida de. **Relações raciais no cotidiano escolar:** percepções de professores de Educação Física sobre alunos negros. 2004. 154 f. Dissertação Mestrado/PPGE-UFMT Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2004.

PINHO, Vilma, Aparecida de. **Jovens negros em processo de "ressocialização":** trajetórias de vida e escolarização. Tese de Doutorado. Programa de pós - graduação da Universidade Federal Fluminense, Niterói – RJ: PENESB, 2010.

PINHO, Vilma, Aparecida de. **Jovens negros em conflito com a lei:** escola e trajetórias. Revista Educação em Questão, Natal, v. 41, n. 27, p. 107-138, jul./dez. 2011. Disponível em: https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/download/4004/3271/. Acessado em 22 de fevereiro de 2019.

SOBRINHO. Alice, Moreira. Narrativas Mupinses: um estudo sobre as estratégias de acesso a educação na Vila do Torrão-Mupi. Dissertação de Mestrado/PPGEDUC-UFPA. 2019.

Fontes documentais

GEABI. **Interdisciplinaridade, ensino, pesquisa e extensão em práticas pedagógicas inovadoras no laboratório de pedagogia.** Altamira: UFPA, 2010.

GEABI. **História e cultura afro-brasileira e indígena:** politicas educacionais, currículo e identidade. Faculdade de Educação. Altamira: UFPA, 2012.

GEABI. **Projeto Pedagógico do curso de especialização em Educação, diversidade e sociedade.** Faculdade de educação. Altamira: UFPA, 2013.

GEABI. **Fatores de proteção e risco no contexto da grande obra de UHE de Belo Monte:** analisa os impactos socioambientais e culturais na formação de criança e adolescente de famílias remanejadas. Relatório. Altamira, 2014.

GEABI. **História e Cultura Afro-brasileira.** Relatório. Altamira, 2015.

GEABI, FOLDER IV SEMINÁRIO. **Afirmação de negros e indígenas na Educação.** Altamira, UFPA, 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE PEDAGOGIA. Faculdade de Educação – UFPA. Altamira, 2011.

2

Estudio de las racionalidades que intervienen en los procesos de convivencia escolar

–

Arón, A.M. y Milicic, N. (1999). Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento. Santiago: Editorial Andrés Bello.

Beijaard, Meijer (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education 20 (2004) 107–128. ICLON—Graduate School of Education, Leiden University, P.O. Box 9555, 2300 RB Leiden, The Netherlands

Berger, Peter L. and Thomas Luckmann (2005 [1966]). La construcción social de la realidad. Buenos Aires: Amorrortu editores. https://zoonpolitikonmx.files.wordpress.com/2014/09/la-construccic3b3n-social-de-la-realidad-berger-luckmann.pdf

Brunet, L. (1987). El clima de trabajo en las organizaciones: definición, diagnóstico y consecuencias. México. Trillas.

Castells M. (2000). «Materials for an exploratory theory of the network society», British Journal of Sociology, Special Millenium Issue, 1.
Castells, M (1997) The Information Age: Economy, Society and Culture. Volume I: The Rise of the Network Society. Blackwell Publishers Inc. 8 Ed. cast.: Alianza Editorial, S. A., Madrid, 1997

Cea D´ ancona, M. (1998). Metodología Cuantitativa: Estrategias y técnicas de Investigación Social. Madrid: Editorial Síntesis.

Cuevas, F. J. (2006). Trabajando desde las redes comunitarias para la resolución de conflictos en la escuela. Comunicación presentada en las II jornadas internacionales sobre políticas educativas para la sociedad del conocimiento. Granada.

Del Rey, R., Ortega, R y Feria, L. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 66, 159-180.

Fernández Gómez, E. (1996). Análisis diferencial de la agresividad en escolares. salud y prevención: Nuevas aportaciones desde la evaluación psicológica, 395, 17-34.

Galtung, J. (2003). Paz por medios pacíficos. Paz y conflictos, desarrollo y civilización. Bilbao, Bakeaz.

Goffman Internados. (1970). Ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales Colección: Sociología. Amorrortu Editores.

Hernández Sampieri, Roberto. (2006). Metodología de la investigación. (4ª. Ed.) México: Mcgraw-Hill/Interamericana Editores
Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (1997). Metodología de la investigación (2ª ED.). México: Mcgraw-Hill.

https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/es/summary_es.pdf
Jares, X. R. (2001). Educación y conflicto. Guía de educación para la convivencia. Popular, Madrid.

Kerlinger, F. N. (1988). Investigación del comportamiento, 2ª. ed. (pp. 17-29). México: McGraw-Hill.

Llece, (2002). Estudio cualitativo de escuelas con resultados destacables en siete países latinoamericanos. Santiago, UNESCO, Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación.

Lleo R, (2000). La Violencia en los colegios. Una revisión bibliográfica. En http://www.intec. edu.do/- cdp/docs /violenciaen colegios.html. pdf
Marías, J. (1996). Persona. Madrid. Alianza editorial.

Martin, A., Del Barrio, C. y Echeita, G. (2003). La intervención para la mejora de la convivencia en los centros educativos: modelos y ámbitos. Infancia y aprendizaje, 26, 79-95.

Martínez-Otero, V. (2001). Convivencia escolar: problemas y soluciones. Revista complutense de educación, 1, 295-318.

MINEDUC. (2010). Conviviendo mejor en la escuela y en el liceo. Manual sobre convivencia escolar dirigido a todos los integrantes de la comunidad educativa

MINEDUC. (2014). Política Nacional de Convivencia Escolar 2015/2018.

OMS (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen Washington, D.C.: OPS, © 2002. ISBN 92 4 154562 3 © Organización Mundial de la Salud. En

Ortega y Del Rey. (2004). Convivencia Escolar. Fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. ISSN 0213-8646. Revista Interuniversitaria del Profesorado. 66(2009), 159-180. .Pdf

Ortega, R. (1998). La convivencia escolar: Qué es y cómo abordarla. Sevilla: Consejería de educación y ciencia. consultado el 03-11-2010 en Http://Www.Juntadeandalucia.Es/Averroes/Publicaciones/Valores/Convivencia.Pdf

Ortega, R. (2005). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En la convivencia en las aulas: problemas y soluciones. Madrid. Ministerio de Educación.

Ortega, R. (2006). La convivencia: un modelo de prevención de la violencia. En la convivencia en las aulas: problemas y soluciones. Madrid. Ministerio de Educación.

Ortega, R. (2007). Competencias para la convivencia y las relaciones sociales. Cuadernos de pedagogía, 370, 32-35.

Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). La violencia escolar: estrategias de prevención. Barcelona. Grao.

Ritzer (1993). Teoría sociológica clásica. McGraw-Hill Interamericana de España, 1993. ISBN 84-481-0104-9.

Ruz, J. y Coquelet, J. (2003). Convivencia escolar y calidad de la educación. Ministerio de Educación de Chile, y Organización de Estados Iberoamericanos: Chile.

Serey, D. (2006). "Las nuevas formas de la discriminación y la estigmatización, El caso del concepto bullying" (87, Año 16, 2006, P8-14). Revista de Psicopedagogía "Repsi". Stgo. Chile.

Serey, D. (2013). Cómo abordar la convivencia en las instituciones escolares: Un modelo Didáctico para organizar la Convivencia Escolar. Edit. Académica Española. Saarbrücken, Germany (ISBN: 978-3-659-07757-9).

Serey, D. (2015). El coaching educativo en la resolución de conflictos escolar. Edit. Académica Española. Saarbrücken, Germany (ISBN: 978-3-659-09638-9).

Sprague, J. R. y Walker, H. (2000). Early identification and intervention for youth with antisocial and violent behavior. Exceptional Children, 66(3), 367-379.

Taki. (1992). La violencia en el contexto escolar. Ed. Aljibe. Málaga- España.

Tenti Fanfani (2005). El oficio docente Buenos Aires: Siglo XXI. En http://ocw.pucv.cl/cursos-1/epe1137/materiales-de-clases-1/unidad-1/documentos/identidad-y-desafios

Torrego, J. C. (2004). Mediación y tratamiento de conflictos desde un modelo integrado de la gestión de la convivencia en centros. Universidad de Alcalá. Pamplona

Tuvilla, J. (2004). Convivencia Escolar y resolución pacífica de conflictos. Sevilla. Consejería de Educación y Ciencia

UNESCO. (2004). Participación de las familias en la educación infantil latinoamericana. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la

UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC / UNESCO. Editorial Trineo S.A. ISBN: 956-8302-17-4 Santiago de Chile.

Vinyamata, E. (2005). Conflictología: curso de resolución de conflictos. Barcelona

3

Desafios para a formação docente em diversidade sexual e de gênero na Amazônia: algumas cenas

–

Alcantara, Ramon Luis de Santana. (2015). A expansão universitária e os desafios da formação de professores para a diversidade sexual. Trabalho apresentado na VII Jornada Internacional de Políticas Públicas. São Luis, MA.

Altmann, Helena. (2013). Diversidade sexual e educação: desafios para a formação docente. Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro), (13), 69-82. https://dx.doi.org/10.1590/S1984-64872013000100004

Balieiro, Fernando de Figueiredo. (2018). "Não se meta com meus filhos": a construção do pânico moral da criança sob ameaça. Cadernos Pagu, (53), e185306. Epub June 11, 2018.https://dx.doi.org/10.1590/18094449201800530006

Bitencourt, Silvana Maria. (2017). Gênero e educação: diferenças sim! Desigualdades não! In: Jesus, Dánie Marcelo de; Carbonieri, Divanize; Nigro, Cláudia Maria Ceneviva (Orgs.). Estudos sobre gênero: identidades, discurso e educação, homenagem a João W. Nery. Campinas: Pontes Editores.

Butler, Judith. (2010). Problemas de Gênero: Feminismo e subversão da identidade. Tradução Renato Aguiar. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Campos, Luciana Maria Lunardi. (2015). Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. Ciência & Educação (Bauru), 21(4), I-IV. https://dx.doi.org/10.1590/1516-731320150040001

Cunha, Flávia Melo. (2016). O túnel, o Frota, a ideologia de gênero. Ponto Urbe: Revista do núcleo de antropologia urbana da USP, São Paulo, 18(1). https://journals.openedition.org/pontourbe/3137.

Furlani, Jimena. (2011). Educação sexual: possibilidades didáticas. In: Louro, Guacira Lopes, Felipe, Jane, Goellner, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes.

Geertz, Clifford. (1989). A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

Grupo Gay da Bahia. Relatório Parcial de 2019. Disponível em: https://homofobiamata.files.wordpress.com/2019/05/relatc3b3rio-ggb-parcial-2019.pdf, acesso em 26 de outubro de 2019.

Guizzo, B. (2019). Corpo, Gênero e Sexualidade. Revista Ensino de Ciências e Humanidades - RECH, 3(2), Jul-Dez, 126-137. http://www.periodicos.ufam.edu.br/rech/article/view/5150

Henriques, Ricardo et al. (2007). Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. Brasília: Ministério da Saúde. (Caderno SECAD 4).

Junqueira, Rogério Diniz. (2017). "Ideologia de gênero": a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção de direitos humanos se tornou uma 'ameaça à família natural'. In: Ribeiro, Paula Regina Costa; Magalhães, Joanalira Corpes. Debates contemporâneos sobre educação para sexualidade. Rio Grande do Sul, Editora da FURG, p. 25-52.

Lins, Beatriz Accioly; Machado, Bernardo Fonseca; Escoura, Michele. (2016). Diferentes, não desiguais: a questão de gênero na escola. São Paulo: Reviravolta.

Louro, Guacira Lopes. (2000). Pedagogias da Sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

Louro, Guacira Lopes. (2003). Currículo, gênero e sexualidade – o "normal", o "diferente" e o "excêntrico". In: Louro, Guacira Lopes; Felipe, Jane; Goellner, Silvana Vilodre. Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação. 9. ed. Rio de Janeiro: Vozes, p. 43-53.

Louro, Guacira Lopes. (2015). Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Louro, Guacira Lopes. (2017). Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista. 16 ed. Petrópolis: Vozes.

Moreira, Armínio. (2013). Professor não é educador. Casvavel/PR: Edesio.

Neves, André Luiz Machado das; Silva, Iolete Ribeiro da. (2018) Projetos de igualdade de direitos às pessoas LGBT: significados das/os professoras/es sobre o seu protagonismo. Estudos e Pesquisas em Psicologia, Rio de Janeiro, 18(2). https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/38808.

Neves, André Luiz Machado das; Silva, Iolete Ribeiro da. (2015). Diversidade sexual e protagonismo de professores: uma análise sócio-histórica dos significados. 1. ed. São Paulo: Martinari.

Silva, Adan Renê Pereira da; Silva, Iolete Ribeiro da; Mascarenhas, Suely Aparecida. (2019). Aproximações entre Psicologia da Saúde e homossexualidade. In: Arioli, Inea Giovana Silva. Psicologia da Saúde: teoria e intervenção. Ponta Grossa: Atena Editora.

Vianna, Cláudia. (1997). Sexo e gênero: masculino e feminino na qualidade da educação. In: Aquino, Julio Groppa. Sexualidade na escola: alternativas teóricas e práticas. 6 ed. São Paulo: Summus.

Weeks, Jeffrey. (2000). O corpo e a sexualidade. In: Louro, Guacira Lopes. O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica.

4

La construcción de un proyecto desde la formación inicial de docentes. Espacios de encuentro, una alternativa didáctica en la Educación Socioemocional

–

Bisquerra, A. R. (2005). La educación emocional en la formación del profesorado. Revista interuniversitaria enformación del profesorado, 95-114. Recuperado el 25 de enero de 2006, de http://www.redalyc.org/pdf/274/27411927006.pdf

Bisquerra, R. (1996). La educación emocional en la práctica. Barcelona: Wolters Kluwer.

Bloch, S. (2008). Al alba de las emociones. Santiago de Chile: Uqbar Ediciones.

Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (2000). Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas. Barcelona: Gedisa.

Calderón, R. M. (2012). Aprendiendo sobre las emociones. Manual de Educación Emocional. San José: CECC/SICA.

Calderón, R., M.G., G., Salazar, S. P., & Whasborn, M. (2010). Aprendiendo sobre las emociones. Manual de Educación Emocional. San José: CECC/SICA.

Cascón, S. P. (1995). La alternativa del juego en la educación para la paz y los derechos humanos. México: Educación para la paz y los derechos humanos.

Cascón, S. P. (2010). Educar en y para el conflicto. Barcelona: UNESCO.

DOF. (11 de octubre de 2017). Acuerdo 12/10/17. Recuperado el 01 de junio de 2018, de https://www.sep.gob.mx/es/sep1/Acuerdos_Publicados_en_el_DOF_2017

García, J. A. (2012). La educación emocional, su importancia en el proceso de aprendizaje. Educación, 25.

Goleman, D. (12 de febrero de 2018). Inteligencia emocional. Obtenido de https://www.leadersummaries.com

Gómez Alarcón, M. (Noviembre de 2017). Apuntes de clase. Espacios de encuentro. Una aproximación a la educación socioemocional. Ciudad de México.

Gómez Alarcón, M. (6 de Mayo de 2019). Ponencia. Didácticas alternativas. Redirigir las miradas. UNAM FES Aragón. Ciudad de México.

Gómez Alarcón, M. d. (11 de septiembre de 2017). Diario de Asesoría para Titulación. México: Apuntes personales BENM.

Gómez Alarcón, M. d. (2017, 2018). Registro de observaciones de la práctica de estudiantes de tercer y cuarto semestres de la LEP 2012. México: BENM.

Gómez Alarcón, M. d., Roodriguez, M. Y., & Ugalde, M. M. (octubre de 2018). Registro del Taller Escucho y conozco a mis alumnos con docentes en formación de tercer semestre que cursan la LEP 2012. México: Colegio de Iniciación al Trabajo Docente, BENM.

Gómez Alarcón, M., Rodríguez, M., & Ugalde, M. M. (Enero de 2018). Informe de trabajo. Propuesta didáctica para trabajo grupal. Ciudad de México.

Jack, R. E., Garrod, O. G., & Schyns, P. E. (2 de enero de 2014). Dynamic Facial Expressions of Emotion Transmit an Evolving Hierarchy of Signals over Time. Current Biology. doi:https://doi.org/10.1016/j.cub.2013.11.064

López, M. (23 de Mayo de 2013). La Inteligencia Emocional y su aplicación en la Enseñanza. Obtenido de http://publicacionesdidacticas.com/hemeroteca/articulo/040028/articulo-pdf

López-Calva, M. (2009). Educación Humanista. Tomo I. México: Gernika.

Perrenoud, P. (2001). La formación de doentes en el siglo XXI. Revista de Tecnología educativa, 503-523.

Porlán, R. (2000). El Diario del Profesor. Un recurso para la investigación en el aula. Sevilla: Daida.

SEP. (2011). Plan y Programas de estudio 2011. Educación Básica. México: SEP.

SEP. (20 de Agosto de 2012). Acuerdo 649 por el que se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria.

Recuperado el 12 de Diciembre de 2017, de DGESPE: http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/normatividad/acuerdos/acuerdo_649.pdf

SEP. (2017). Aprendizajes Clave. Educación Socioemocional. Recuperado el 10 de marzo de 2018, de http://www.aprendizajesclave.sep.gob.mx/

SEP. (13 de febrero de 2018). Nuevo Modelo Educativo 2016. Obtenido de https://www.gob.mx

Vivas, G. (2003). La educación emocional, conceptos fundamentales. Sapiens. Revista Universitaria de investigación. Volumen 4. Número 2, 1-22.

Zabala, V. (2007). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.

5

El trabajo en comunidad con los padres de familia como una experiencia de educación intercultural

–

Álvarez, C. (2012). "La elección del estudio de caso en investigación educativa" en Gazeta de Antropología. No. 28 (1). Disponible en https://www.ugr.

es/~pwlac/G28_14Carmen_Alvarez-JoseLuis_SanFabian.pdf. [Consultado el 11 de septiembre de 2019]

Aravena, M., Kimelman, E., Micheli, B., Torrealba, R. y Zuñiga, J. (2006), "Enfoque metodológico cualitativo" en: Investigación educativa I. [pp.39-93] Chile.
Beltrán, Y.; Martínez, Y.; Torrado, O. (2015) Creación de una comunidad de aprendizaje: una experie

ncia de educación inclusiva en Colombia. Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe, 13 (2), pp. 57-72

Bolivar, A. (2006) Familia y escuela: dos mundos llamados a trabajar en común. Revista de Educación, 339. Universidad de Granada. pp. 119- 146.

Elboj, C., Puigdellívol, I., Gallart, M., Valls, C. (2006), Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación. España. GRAO.

Elboj, C., Oliver. E. (2003), Las comunidades de aprendizaje: un modelo de educación dialógica en la sociedad de conocimiento. Revista interuniversitaria de Formación del Profesorado, vol.17, núm. 3, pp. 91-103. Universidad de Zaragoza, España.

Jiménez, Y. (2005) El proceso cultural en educación escolarizada: Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México. Tesis doctoral. Granada, España.

Jiménez, Y. y Kreisel, M. (2018) Participación comunitaria en educación- Reconfiguraciones de lo escolar y de la participación social. Ediciones Universidad de Salamanca. Teor. Educ. 30, 2-2018, pp. 223-246.

Maldonado, B. (2011) Comunidad, Comunalidad y Colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria en su contexto. Tesis de Doctorado en Estudios Amerindios. Universidad de Leiden, Holanda.

Skliar, C. y Larrosa, J. (2009) Experiencia y alteridad en educación. 1ª Ed. Homo Sapiens Ediciones. Argentina.

Skliar, C. y Tellez, M. (2008) "De las renuncias a la complejidad y el abandono de las paradojas: ¿Alguien vio al sujeto? En: Conmover la educación.

Ensayos para una pedagogía de la diferencia (pp. 77-106). Argentina. Noveduc.

Wenger, E. (2001) Comunidades de práctica. Aprendizaje, Significado e identidad. Cognición y desarrollo humano. PAIDÓS.

6

Reseña del libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México

–

Rivera, A. y otros. (2017). Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México. México: Castellanos Editores.

7

Reseña del libro Miradas a la evaluación en la diversidad cultural: Brasil, España, Estados Unidos, Venezuela y México

–

Bauman, Z. (2017). Modernidad líquida. México: FCE.

Barberousse, P. (2008). Fundamentos teóricos del pensamiento complejo de Edgar Morin. Revista electrónica Educare. 12 (2). 95-113. Recuperado de: http://www.redalyc.org/

Camino, J. (2013). Los orígenes de la psicología humanista: El Análisis Transaccional en psicoterapia y educación. Madrid, España: Editorial CCS.
Coll, C. (1998). Psicología de la educación. Barcelona, España: Edhasa.

Cyrulnik, B., y Morin, E. (2005). Diálogos sobre la naturaleza humana. Barcelona, España: Paidós.

Echeverría, B. (2016). El humanismo del existencialismo. Diánoia. 51 (57).189-199. Recuperado de: http://www.bolivare.unam.mx

Estrada, M., Madrida-Malo, E. y Gil, L. (2000). La libertad está en juego. Bogotá, Colombia: UNICEF.

El duro discurso de Martha Nussbaum sobre el futuro de la educación mundial. (13 de diciembre de 2015). El Heraldo. Recuperado de: https://www.elheraldo.co

Fernández, L. (2006). Espacios institucionalizados en la educación. Algunos componentes nucleares en la identidad institucional y sus consecuencias para el análisis. En: Landesmann, M. (coord.). Instituciones educativas. Instituyendo disciplinas e identidades. México, México: Casa Juan Pablo.

Frankl, V. (2003). Psicoterapia y humanismo ¿tiene un sentido la vida? México, México: FCE.

González Rey, F. (2011). El pensamiento de Vigotsky. Contradicciones, desdoblamientos y desarrollo. México, México: Trillas.

Hart, R. (1993). La participación de los niños. De la participación simbólica a la participación auténtica. Bogotá, Colombia: UNICEF gente nueva
Heidegger, M. (2009). Ser y tiempo. Madrid, España: Trotta.

Huntington, S. (1997). El orden político en las sociedades de cambio. Barcelona, España: Paidós.

Illich, I. (2012). La sociedad desescolarizada. Buenos Aires, Argentina: Godot.

Ivic, I. (1994). Lev Semionovich Vigotsky. Revista trimestral de Educación comparada. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación. 24 (3-4). 773-799. Recuperado de: http://papelesdesociedad.info/IMG/pdf/vygotskys_unesco.pdf

Koslarek, O. (2015). Modernidad Crítica y humanismo. Reivindicaciones y posibilidades conceptuales para las ciencias culturales. México, México: Silla vacía editorial.

Lipman, M. (1998). Pensamiento complejo y educación. Madrid, España: ediciones de la Torre.

Lipman, M. (2004). Natasha: aprender a pensar con Vigotsky. Una teoría en clave de ficción. México, México: Gedisa.

Lipman, M. (2016). El lugar del pensamiento en la educación. Barcelona, España: Octaedro editorial.

López, M. (2003). Educación personalizante. Una perspectiva integradora. México, México: Trillas.

López, M. (2009). Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual. Reice. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación. 7 (2), 184-199. Recuperado de: https://repositorio.uam.es

Martí, E. (2005). Desarrollo, cultura y educación. Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.

Maturana, H. y Zöller, V. (2003). Amor y juego. Fundamentos olvidados de lo humanodesde el patriarcado hasta la democracia. Santiago, Chile: JCSaez.

Medina, I. (2015). Para una educación cualitativa. Una discusión sobre métodos pedagógicos. Revista Contextualizaciones latinoamericanas.

Universidad de Guadalajara. 7 (12). 1-7. Recuperado de: http://www.revistascientificas.udg.mx/

Mendoza, J. (2017). El papel del lenguaje en la psicología social y en la psicología cultural. En: Sánchez, J., Mendoza, J. y Ortiz, G. (coord.). Psicología, cultura y educación. México, México: Universidad Pedagógica Nacional.

Morin, E. (2004). La mente bien ordenada. Barcelona, España: Seix Barral.

Morin, E. (1995). Introducción al pensamiento complejo. Barcelona, España: Gedisa.

Nietszche, F. (2008). Así hablaba Zaratustra. México, México: EMU.

Onfray, M. (2008). La comunidad Filosófica. Manifiesto para una universidad popular. Barcelona, España: Gedisa.

Ortiz, G., Cruz, F. y Leurs, A. (2017) La cultura en psicología: de los objetos de estudio a la complejización representacional. En: Sánchez, J., Mendoza, J. y Ortiz, G. (coord.). Psicología, cultura y educación. México, méxico: Universidad Pedagógica Nacional.

Pérez, R. y Barcalett M. (2014) Humanismo y modernidad: Pensar la tradición humanística hoy. En: La universidad humanista. Morales, M. y Otero, M. (coord). Universidad Autónoma del Estado de México. Universidad de Santiago de Compostella. Toluca, México: UAEMEX.

Ramírez, R. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. Revista Folios. (28). 108-119. Recuperado de: http://www.scielo.org.co

Ramírez, M. (2011). Humanismo para una nueva época. Nuevos ensayos sobre el pensamiento de Luis Villoro. México, México: Siglo XXI.

Rivas, M. (2016). La lengua de las mariposas. En: Villicaña, G. y Villicaña, S. (comp). Antología de literatura española. Barcelona, España: Castalia.

Solana, J. (2005). Con Edgar morin por un pensamiento complejo: implicaciones interdisciplinares. Madrid, España: Universidad Internacional de Andalucía.

Talazina, N., Tolovieva, Y., y Quintanar, L. (2010). La aproximación de la actividad en psicología y su relación con el enfoque histórico-cultural de L. S.

Vigotsky. Novedades educativas. (230). 4-8. Recuperado de: http://cmas.siu.buap.mx/

UNESCO (2013). Libertad de expresión. Caja de herramientas. Guía para estudiantes. Montevideo, Uruguay: UNESCO.

Vigotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje. Barcelona, España: Paidós.

Vigotsky, L. (1996). Obras escogidas IV. Madrid, España: Aprendizaje visor.

Vigotsky, L. (1997). Obras escogidas I. Madrid, España: Aprendizaje visor.

Vigotsky, L. (2000). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona, España: Grijalbo.

Virasoro, R. (1949). El problema moral en la filosofía de Heidegger. En: Actas del primer Congreso Nacional de Filosofía. Tomo II. Buenos Aires, Argentina: Universidad Nacional de Cuyo.

Wertsch, L. (1988). Vigotsky y la formación social de la mente. Barcelona, España: Paidós.

Ziperovich, C. (2018). El legado teórico y práctico de Vigotsky. Aprender con los otros y para sí en encuentros educativos de pensamiento y acción.

En: Contextos de producción de la teoría de Lev Vigotsky, a 120 años de su nacimiento. Ziperovich, C., Ardiles, M., y Vairo, C., (coord). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

8

Exaustão feminina na universidade – desafio para prevenção e controle de Burnout

–

Andrade PS, Cardoso TAO. (2012). Prazer e dor na docência: revisão bibliográfica sobre a Síndrome de Burnout. Saúde Soc. 21(1):129-40.

Benevides-Pereira AMT. (2002). Burnout: o processo de adoecer pelo trabalho. In: Benevides-Pereira AMT organizadora. Burnout: quando o trabalho ameaça o bem-estar do trabalhador. São Paulo: Casa do Psicólogo, p. 21-91.

Boechat MAM, Ferreira MC. (2014). Preditores individuais e organizacionais do Burnout em servidores públicos federais. Psic Saúde & Doença. 2014 Set;15(3):738-50.

Carlotto MS. (2011). Síndrome de Burnout em professores: prevalência e fatores associados. Psic Teor Pesq. 27:403-10.

Carlotto MS, Câmara SG. (2007). Preditores da Síndrome de Burnout em professores. ABRAPEE. Jan-Jun;11(1):101-10.

Gil-Monte PR. (2009) Algumas razones para considerar los riegos psicosociales em el trabajo y sus consecuencias em la salud pública. Rev Esp Salud Pública. Mar-Abr; 83:169-73.

Gonçales, Crichna Aguiar; Gonçales Relber Aguiar (2017). Síndrome de Burnout: causas e consequências em diversos profissionais. Revista Brasileira de Psicologia, 03(02), Salvador, Bahia.

Mascarenhas, S. A. DO N. (2019) Projeto de investigação: Avaliação longitudinal de variáveis cognitivas e contextuais do ensino superior analisando seus efeitos sobre o bem estar e o rendimento acadêmico, Base de datos, Brasil/México, PROCAD/AMAZÔNIA-PPGEU-FAM/UFPA/UFMT, Processo CAPES 8881.314288/2019-0, Não publicado.

Organização Mundial da Saúde (1998). Guidelines for the primary prevention of mental, neurological and psychosocial disorders: Staff Burnout. In: Geneva Division of Mental Health World Health Organization, pp. 91-110.

Roazzi, A., A. D. Carvalho & P. V. Guimarães (2000). Análise da estrutura de similaridade de Burnout: Validação da escala Maslach Burnout Inventory em professores. In Anais do V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, VIII Conferências Internacional de Avaliação Psicológica - Formas e Contexto e V Encontro Mineiro de Avaliação Psicológica: Teorização e Prática, Belo Horizonte, Belo Horizonte: PUC, (pp. 89-115).

Rodríguez MC, Hinojosa LMM, Ramirez MTG. (2014). Evaluación del desempeño docente, estrés y Burnout em profesores universitários. Rev Actual Investig Educ. Jan-Abr;14(1):1-22.

Sousa IF, Mendonça H, Zanini DS. (2009). Burnout em docentes universitários. Rev Psicol Saúde. 2009;1(1):1-8.

Agradecimentos:

CAPES/MEC/Brasil/Programa PROCAD/AMAZONIA, CAPES (ref. 8881.314288/2019-0.

Las universidades que colaboran con la investigación.
Los investigadores colaboradores.
Los estudiantes, docentes y técnicos que voluntaria y anónimamente participaran contestando la encuesta in línea

9

Da palavra envolvimento ao desvelamento da água: narrativas, processo de projeto e arquitetura

–

BACHELARD, Gaston. A Água e os Sonhos. Ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 2016.

_____. A Poética do Devaneio. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. A Poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BARTALINI, Vladmir.; CABRAL., Arthur Simões Caetano. Córregos Ocultos. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ICHT, 3., 2019, São Paulo. Oficina do 3º Colóquio Internacional ICHT [...]. São Paulo: FAU/USP, 2019.

BARTALINI, Vladmir. Terra, paisagens, lugares. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL ICHT, 3., 2019, São Paulo. Caderno de Resumo do 3º Colóquio Internacional ICHT [...]. São Paulo: FAU/USP, 2019.

CASSIRER, Ernest. Ensaio sobre o homem: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: Martins Fontes, 2012.

CASTORIADIS, Cornelius. Feito e a ser feito. As encruzilhadas do labirinto V. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

CASTORIADIS, Cornelius. A instituição imaginária da sociedade. Tradução de Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

COLÓQUIO INTERNACIONAL ICHT, 3., 2019, São Paulo. Atas do 3º Colóquio Internacional ICHT [...]. São Paulo: FAU/USP, 2019. 950 p. DOI 978-85-8089-166-9. Disponível em: https://sites.usp.br/icht2019/wp-content/uploads/sites/416/2019/07/Book-1-ICHT-2019-16.07.pdf. Acesso em: 30 set. 2019.

GADAMER, Hans- Georg. Verdade e Método. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2015.

GUATELLI, Igor. Arquitetura dos entre-lugares. Sobre a importância do trabalho conceitual. São Paulo, Senac São Paulo, 2012.

HEIDEGGER, Martin. Ser e Tempo. 10. ed. Petrópolis, RJ: Vozes; Bragança Paulista, SP: Editora Universitária São Francisco, 2015.

HERMANN, Nadja. Autocriação e horizonte comum. Ensaios sobre educação ético-estética. Ijuí: Editora Unijuí, 2010.

LARROSA, Jorge. Tremores. Escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

PALLASMAA, Juhani. A Imagem Corporificada. Imaginação e Imaginário na Arquitetura. Porto Alegre: Bookman, 2013.

ROZESTRATEN, Artur Simões. Representações: Imaginário e Tecnologia. 2017. 228p. Tese (Livre- docência)– Faculdade de Arquitetura, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

SANTOS, Marcos Ferreira e ALMEIDA, Rogério de. Aproximações ao imaginário: bússola de investigação poética. São Paulo: Képos, 2012.
SERRES, Michel. Polegarzinha. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013. 96 p.



REVISTA AiDu

MÉXICO

OTOÑO - INVIERNO / 2021