

See discussions, stats, and author profiles for this publication at: <https://www.researchgate.net/publication/359426787>

Imaginarios y Representaciones de la Educación

Book · March 2022

CITATIONS

0

READS

538

3 authors:



Francisco Samuel Mendoza Moreira

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (ULEAM)

29 PUBLICATIONS 22 CITATIONS

SEE PROFILE



Diego Apolo

Universidad Nacional de Educación

81 PUBLICATIONS 147 CITATIONS

SEE PROFILE



Felipe Aliaga

Saint Thomas University

107 PUBLICATIONS 174 CITATIONS

SEE PROFILE

Some of the authors of this publication are also working on these related projects:



Estudio críticos del delito [View project](#)



Transdisciplinaridad, Educación y Tecnología [View project](#)

ISBN 978-607-99563-9-4

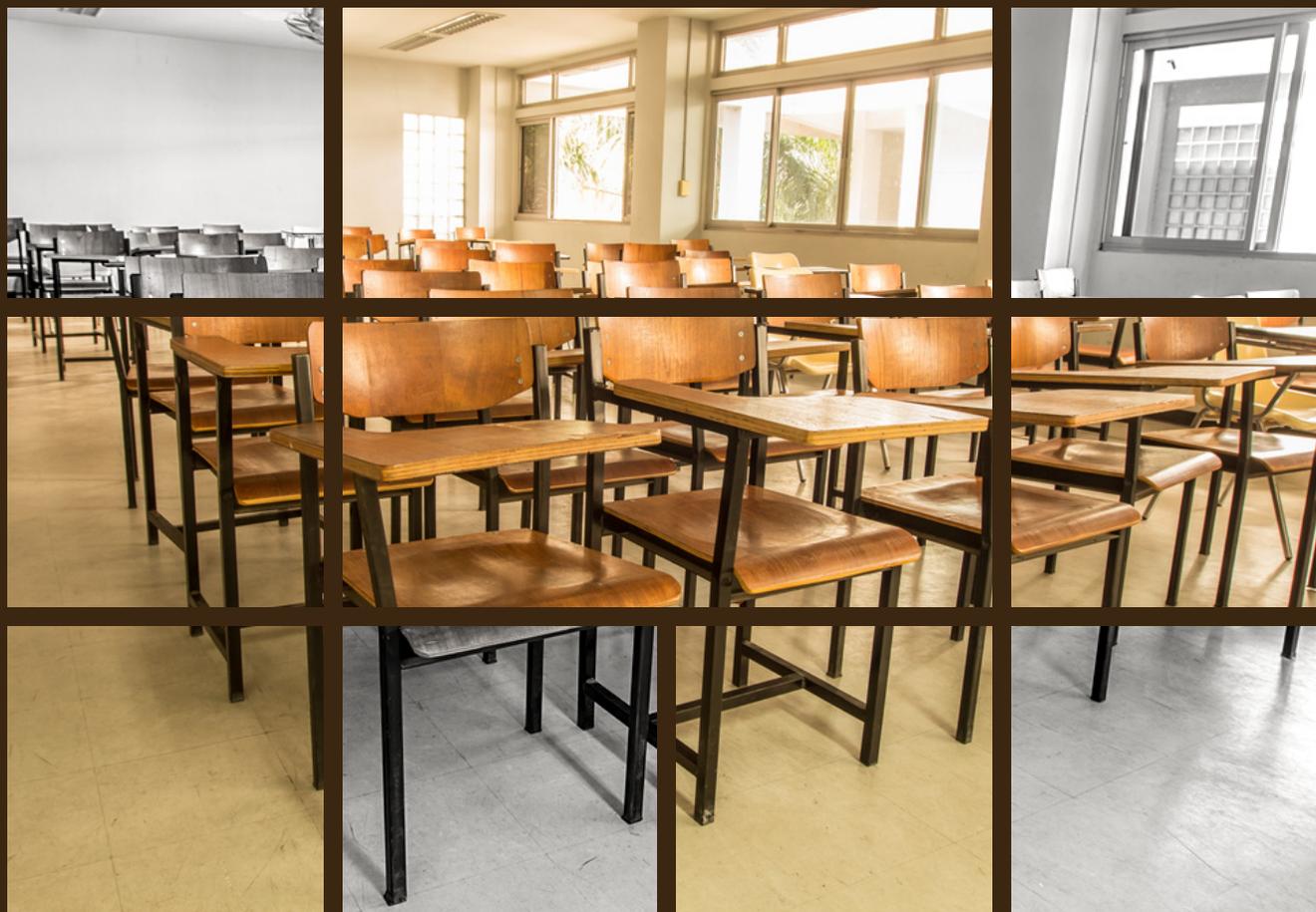
IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

COORDINADORES

FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA | FELIPE ALIAGA SÁEZ
DIEGO EDUARDO APOLO BUENAÑO

AUTORES

PASTOR BENAVIDES | CARMEN CLARA BRAVO TORRES | JUAN JOSÉ CASAS GARCÍA
FERNANDO BUENO CATELAN | BETILDE CÁCERES | JOSÉ ANTONIO CEGARRA GUERRERO
RICARDO ANDRES CASTRO CÁCERES | CRISTIAN RODRIGO MARILAF CORTÉS
RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS | DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE
NAIANA MARINHO GONÇALVES | FABIANA ANA DA SILVA | FLÁVIA LIRA
DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO | LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ
PRISCILA LAMBACH FERREIRA DA COSTA | CLARILZA PRADO DE SOUSA
ASTRID YANDIRA LEMOS ROZO | NATALY VANESSA MURCIA MURCIA
LIDIANY NUNES DE CARVALHO | ANDRÉ FELIPE COSTA SANTOS



COLECCIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

EDITORES

FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA
FELIPE ALIAGA SÁEZ
DIEGO EDUARDO APOLO BUENAÑO

AUTORES

PASTOR BENAVIDES
CARMEN CLARA BRAVO TORRES
JUAN JOSÉ CASAS GARCÍA
FERNANDO BUENO CATELAN
BETILDE CÁCERES
JOSÉ ANTONIO CEGARRA GUERRERO
RICARDO ANDRES CASTRO CÁCERES
CRISTIAN RODRIGO MARILAF CORTÉS
RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS
DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE
NAIANA MARINHO GONÇALVES
FABIANA ANA DA SILVA
FLÁVIA LIRA
DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO
LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ
PRISCILA LAMBACH FERREIRA DA COSTA
CLARILZA PRADO DE SOUSA
ASTRID YANDIRA LEMOS ROZO
NATALY VANESSA MURCIA MURCIA
LIDIANY NUNES DE CARVALHO
ANDRÉ FELIPE COSTA SANTOS

EDITORIAL

©RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A. C. 2021



RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C.
DUBLÍN 34, FRACCIONAMIENTO MONTE MAGNO
C.P. 91190. XALAPA, VERACRUZ, MÉXICO.
CEL 2282386072
www.redibai.org
redibai@hotmail.com

Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-99621)
Primera Edición, Xalapa, Veracruz, México.
Presentación en medio electrónico digital: Descargable
La imagen de portada cuenta con licencia autorizada.
Formato: PDF 10 MB
Fecha de aparición 29/10/2021
ISBN 978-607-99563-9-4

Derechos Reservados © Prohibida la reproducción total o parcial de este libro en cualquier forma o medio sin permiso escrito de la editorial o los autores.



ISBN: 978-607-99563-9-4



EDITA: RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI), CAPÍTULO RED TEMÁTICA CONACYT IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN EN MIGRACIÓN Y DESARROLLO (REDIBAI-MYD) EN COLABORACIÓN CON LA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES (RIIR)

<https://imaginariosyrepresentaciones.com/>

COMITÉ EDITORIAL DE LA *COLECCIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES* DE LA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES (RIIR)

COORDINADORES

JAVIER DIZ-CASAL

FELIPE ALIAGA SÁEZ

JOSAFAT MORALES RUBIO

YUTZIL CADENA PEDRAZA

ELIBERTO QUINTERO MONTOYA

Sello editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-99621)

Primera Edición, Xalapa, Veracruz, México.

Presentación en medio electrónico digital: Descargable

La imagen de portada cuenta con licencia autorizada.

Formato PDF 10 MB

Fecha de aparición 29/10/2021

ISBN 978-607-99563-9-4



Xalapa, Veracruz. México a 10 de septiembre de 2021

DICTAMEN EDITORIAL

La presente obra fue arbitrada y dictaminada en dos procesos; el primero, fue realizado por el COMITÉ EDITORIAL DE LA COLECCIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA RED IBEROAMERICANA DE INVESTIGACIÓN EN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES (RIIR) con sede y aval de la Universidad de Santo Tomás en Colombia que sometió a los capítulos incluidos en la obra a un proceso de dictaminación a doble ciego para constatar de forma exhaustiva la temática, pertinencia y calidad de los textos en relación a los fines y criterios académicos de la RIIR, cumpliendo con la primera etapa del proceso editorial. El segundo proceso de dictaminación estuvo a cargo de la EDITORA RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. con sede en México; donde se seleccionaron expertos en el tema para la evaluación de los capítulos de la obra y se procedió con el sistema de dictaminación a doble ciego. Cabe señalar que previo al envío a los dictaminadores, todo trabajo fue sometido a una prueba de detección de plagio. Una vez concluido el arbitraje de forma ética y responsable y por acuerdo del Comité Editorial de la Colección Imaginarios y Representaciones de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR) y del Comité Editorial y Científico de la Red Iberoamericana de Academias de Investigación A.C. (REDIBAI), ***se dictamina que la obra "Imaginarios y representaciones de la educación" cumple con la relevancia y originalidad temática, la contribución teórica y aportación científica, rigurosidad y calidad metodológica, rigurosidad y actualidad de las fuentes que emplea, redacción, ortografía y calidad expositiva.***

Dr. Daniel Armando Olivera Gómez

Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-99621)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072



ISBN: 978-607-99563-9-4



Xalapa, Veracruz. México a 29 de octubre de 2021

CERTIFICACIÓN EDITORIAL

RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI) con sello editorial N° 978-607-99621 otorgado por la Agencia Mexicana de ISBN, hace constar que el libro "IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN" registrado con el ISBN 978-607-99563-9-4 fue publicado por nuestro sello editorial con fecha de aparición del 29 de octubre de 2021 cumpliendo con todos los requisitos de calidad científica y normalización que exige nuestra política editorial.

Fue evaluado por pares académicos externos y aprobado por nuestro Comité Editorial y Científico y pre-dictaminado por el Comité Editorial de la Colección Imaginarios y Representaciones de la Red Iberoamericana de Investigación en Imaginarios y Representaciones (RIIR).

Todos los soportes concernientes a los procesos editoriales y de evaluación se encuentran bajo el poder y disponibles en Editorial RED IBEROAMERICANA DE ACADEMIAS DE INVESTIGACIÓN A.C. (REDIBAI), los cuales están a disposición de la comunidad académica interna y externa en el momento que se requieran. La normativa editorial y repositorio se encuentran disponibles en la página <http://www.redibai-myd.org>

Doy fe.

Dr. Daniel Armando Olivera Gómez

Director Editorial

Sello Editorial: Red Iberoamericana de Academias de Investigación, A.C. (978-607-99621)

Dublín 34, Residencial Monte Magno

C.P. 91190. Xalapa, Veracruz, México.

Cel 2282386072



Índice

Introducción.....	1
Francisco Mendoza Felipe Aliaga Diego Apolo	
I Capítulo	14
La educación y el pensamiento complejo: nuevas posibilidades de ser, percibir y transformar el representacionalismo limitante desde los mitos modernos Astrid Yandira Lemos Rozo	
II Capítulo.....	29
Estudos correlatos na área de representação social de professores sobre a escola pública de massas Lidiany Nunes de Carvalho, André Felipe Costa Santos y Clarilza Prado de Sousa	
III Capítulo.....	53
Crença, fé e tradição: relatos de uma pedagogia além dos conceitos e preconceitos, na disciplina de ensino religioso no quilombo de Conceição das Crioulas (PE/BR) Fabiana Ana da Silva y Flávia Lira	
IV Capítulo.....	77
Co-enseñanza y relaciones de alteridad para una educación inclusiva: imaginarios de profesores de la Ciudad de Concepción, Chile Ricardo Castro Cáceres y Cristian Marilaf Cortés	
V Capítulo.....	104
¿Imaginarios compartidos en torno a la diversidad cultural? Carmen Clara Bravo Torres	
VI Capítulo.....	132
Zurdos en la escuela: representaciones sociales sobre una diferencia invisible Priscila Lambach Ferreira da Costa y Clarilza Prado de Sousa	
VII Capítulo.....	146
“Va a ser criminal...” Narrativas infantiles sobre la producción de la denuncia escolar Ruzia Chaouchar dos Santos, Daniela Barros da Silva Freire Andrade y Naiana Marinho Gonçalves	
VIII Capítulo.....	173
Representación deshumanizada de los espacios rurales en la geografía escolar Diego García Monteagudo y Luis Guillermo Torres Pérez	

IX Capítulo.....	194
Acciones performativas en la escuela: La posibilidad de subvertir la conciencia dominante a través del pensamiento sensible (palabra, imagen y sonido)	
Fernando Bueno Catelan	
X Capítulo.....	208
Del para qué el mundo de las TIC en la escuela, al para qué la escuela en un mundo con TIC	
Pastor Benavides	
XI Capítulo.....	246
Tendencias teóricas en imaginarios sociales y educación ambiental	
Nataly Vanessa Murcia Murcia	
XII Capítulo.....	259
Imaginarios Sociales de los docentes de educación primaria en la educación ambiental	
Betilde Cáceres y José Antonio Cegarra	

INTRODUCCIÓN

FRANCISCO SAMUEL MENDOZA MOREIRA
Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí (Ecuador)
Francisco.mendoza@uleam.edu.ec

FELIPE ANDRÉS ALIAGA SÁEZ
Universidad Santo Tomás (Colombia)
felipealiaga@usantotomas.edu.co

DIEGO APOLO BUENAÑO
Universidad Nacional de Educación (Ecuador)
diego.apolo@unae.edu.ec

El debate académico sobre la educación en el contexto del II Seminario Colombiano y I Seminario Internacional sobre Imaginarios y Representaciones Sociales ha hecho posible la recuperación de valiosos aportes en el estudio de lo educativo desde un abordaje más sociológico que didáctico y basado en la reflexión de la práctica. Este espacio académico ha facultado la edición del presente libro, cuyo objetivo es generar un espacio de discusión sobre los imaginarios y representaciones sociales presentes en la educación y, a su vez, disponer de un medio de divulgación científica de los estudios que abordan su tratamiento.

La educación se concibe como un proceso de transformación del sujeto desde la convivencia (Maturana, 1991), lo que implica que los agentes educativos que participan del proceso se involucren en la continua relación constructivista de imaginarios y representaciones que logran la comprensión del sentido de la educación. Esto es posible gracias a los fines declarados en los marcos normativos y los acuerdos internacionales que aportan a su organización, desde la experiencia en las aulas y en las comunidades educativas, mediante el encuentro con los saberes locales y los conocimientos propios de las culturas y los pueblos. Desde una concepción epistemológica, la educación es el resultado del diálogo de varios campos, como por ejemplo el de la antropología, que refuerza la comprensión de la cultura como marco de actuación de los sujetos educativos y espacio de devolución de los saberes resignificados por el proceso pedagógico.

Por su parte, la sociología mejora la comprensión de los sistemas y las relaciones sociales que actúan sobre, dentro y en la cultura de los individuos, y que contribuye a interpretar los sentidos y construcciones colectivas que median la participación de los actores en la microsociedad áulica. Además, brinda aproximaciones para entender mejor las relaciones de los sujetos en los variados grupos que confluyen en el aula para promover una práctica igualitaria.

Con esta perspectiva, la filosofía, como ciencia social y base de las disciplinas, actúa en la explicación del pensamiento del que se desprenden las diferentes corrientes educativas. Todas ellas aspiran a que el proceso de enseñanza y aprendizaje se afiance como un acto de resignificación de saberes y de transformación de mentalidades a partir del hecho socializador que caracteriza lo educativo.

Dada la naturaleza de la educación, es fundamental su conexión con otros campos disciplinares que necesariamente se imbrican para estructurar el currículo de formación. Por eso, las artes, la ecología, la geografía, la historia, las ciencias naturales y las matemáticas finalmente se convierten en medios y, al mismo tiempo, fines del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En esta visión dialógica de la construcción de saberes desde las disciplinas adyacentes y las disciplinas constituyentes es importante aclarar el uso de términos que amplíen la visión en la que se analizan los imaginarios y representaciones que figuran en este libro. Es indispensable pasar de la lógica dialéctica¹ de la enseñanza–aprendizaje a una lógica dialógica² en la cual la enseñanza es una acción asumida por los diferentes actores del proceso educativo -alumnado o estudiantado- y el sentido de no asumirla se presenta como la única forma de generar aprendizajes. Esta dinámica sostiene que no todo lo enseñado es aprendido, tal y como lo demuestran Branda y Porta (2012) mediante hallazgos convincentes sobre la existencia de enseñanzas que no generan aprendizajes.

En este orden de ideas, el aprendizaje es el resultado de varios procesos cognitivos como la imitación, la socialización, la reflexión y la repetición; así como del acto de enseñanza. En tal sentido, este último no está restringido únicamente al educando sino que se manifiesta en los involucrados en el proceso educativo. Desde esta lógica, la educación supera las barreras conceptuales que la restringen a un acto de impartición de conocimiento y se acerca al modelo de coconstrucción del conocimiento (García, 2007).

N

¹Rosental y Iudin (2020) definen a la dialéctica como la “concepción que defiende la multilateralidad de relaciones implicadas en cualquier proceso real (frente a la restricción esquemática de un proceso cualquiera a una única línea de relaciones, restricción en la que se haría consistir el modo de pensar metafísico), por lo que se entiende que los elementos que actúan en el marco de dialéctica desarrollan una relación causal en que uno es A y el otro es B para generar el encuentro de sus posicionamientos” (p. 120).

² En la dialógica “se constituyen por la interacción de sujetos gnoseológicos numéricamente diferentes. Las ciencias no son concebibles al margen de los dialogismos, lo que podría demostrarse partiendo de la naturaleza social de las instituciones científicas” (Rosental y Iudin, 1946, p. 121).

Una vez superada la verticalidad de la educación, entendemos que este acto horizontal favorece el encuentro permanente de dos realidades, la del estudiantado y la del profesorado, ambos conectados por el tercer agente: el conocimiento. No hay que olvidar que estarán acompañados de factores condicionantes como la realidad de cada uno de estos sujetos y las condiciones del contexto en que habitan. En este plano de complejidad los imaginarios se manifiestan como construcciones psíquicas sociales que requieren un tratamiento profundo para lograr su identificación y, a partir de ello, la reconducción del proceso educativo hacia prácticas significativas, pertinentes y justas, en virtud de la realidad de los agentes implicados.

Partiendo de esta concepción, la postura de Castoriadis (1983, citado por Castro, 2017) sobre el particular de asumir que “las prácticas sociales no se dan aisladas de las formas de concebir las realidades, de las convicciones y creencias que sobre estas se tienen, y de las significaciones imaginarias sociales que las comunidades han configurado” (p. 284), logra explicar la educación como un proceso social en el que es necesaria la exploración de estos constructos en la resignificación de la práctica educativa.

Así, Cegarra (2012) señala algunas características importantes para comprender los imaginarios en educación. Sostiene que el imaginario, más allá de ser una facultad humana, es “un esquema referencial que permite interpretar la realidad, socialmente legitimado, intersubjetiva e históricamente determinado” (p. 3). Como se ha subrayado en párrafos anteriores, para lograr el entendimiento de los imaginarios en lo educativo, hace falta superar las estructuras verticales que distan del rol social de la educación y empezar por una estrategia intersubjetiva de las relaciones entre los agentes y contextos que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otro lado, “el imaginario opera como matriz de significados que orientan los sentidos que se le atribuyen a nociones de la vida compartidas por una sociedad” (Cegarra, 2012, p. 12). En este punto, el estudio de imaginarios en educación no solo implica a los actores y sus contextos, sino que incluye los sentidos propios de las acciones y relaciones que se dan entre ellos. De esta forma, la didáctica y el currículo le dan un nuevo sentido a la teoría pedagógica desde la comprensión de las construcciones de sentido individuales y colectivas que emergen del proceso educativo y que transforman los métodos de enseñar y aprender. Finalmente, este autor define al imaginario como una “condición propia de la vida en sociedad” (Cegarra, 2012, p. 3), por lo que, mientras más conscientes somos de nuestro rol social, mayor

capacidad tendremos de responder ante los cambios que experimenta el mundo para que el proceso educativo logre la efectividad esperada en la resignificación de la práctica pedagógica del profesorado.

Asimismo, es importante reconocer algunas características de los imaginarios sociales. Una de ellas es la flexibilidad, de la que Arribas (2006) asegura que se encuentra en permanente cambio mediante microajustes que refuerzan su utilidad en la comprensión de los hechos sociales. Se debe considerar también el carácter socializante del imaginario para la construcción participativa de su sentido, el cual promueve el fortalecimiento de las ideas colectivas de los participantes. Otra característica que se revela es la posibilidad de crear alternativas de realidad y convertirse en un recurso cultural para el devenir colectivo y el resultado de una idea que, una vez solidificada, además genera nuevas formas de reinventar la realidad (Carretero, 2004).

Por último, en el listado de características que se están reuniendo, el imaginario “se remite tanto al aspecto representativo y verbalizado de una expresión como al aspecto emocional y afectivo más íntimo de esta” (Solares, 2013, p. 130), factor relevante que se puede reconocer en los imaginarios en los que se explora el ser, hacer, sentir y deber ser de lo que sucede en el proceso formativo de forma consciente, aunque algunas veces no suceda así.

Para introducir el tema se propone un acercamiento conceptual al imaginario social para traducirlo al ámbito educativo e hilvanar el contenido de este libro. Con este fin, se asume la propuesta de Baeza (2000):

Los imaginarios serían entonces construcciones fundacionales *ex nihilo*, ingenierías elementales con miras a contribuir a la inteligibilidad de lo constantemente experimentado, diversas composiciones que incorporan elementos heterogéneos que la actividad mental puede ser capaz de producir: creencias (categoría de “verdades” propias e indesmentibles), juicios, etc. (p. 21).

Con esta propuesta de comprensión del sentido conceptual, la educación procura reconvertir la imaginación radical (centrada en el individuo), siguiendo a Castoriadis (1975) en imaginarios sociales, que son el resultado de la interacción simbólica y representativa de los encuentros que permiten que el microcosmos del aula sea efectivamente un espacio de encuentro para la transformación.

Ahora, cabe retomar el significado inicial de educación como un acto de transformación en la convivencia. Toda construcción individual que se caracteriza por la historicidad, el sentido personal y la reserva cultural que cada una de estas contiene, juegan en el plano de lo intersubjetivo para que aquellas representaciones mentales se conviertan en información, la información en conocimiento, y este, finalmente, en aprendizaje (Gonfiantini, 2013).

En esta dinámica cognitiva y social los procesos educativos requieren el sustento de esas ingenierías elementales para ordenar las herramientas pedagógicas que coadyuven a esa transformación holística del sujeto. Es viable hacerlo desde contextos que reconocen intencionadamente los caminos invisibles recorridos por las mentalidades que se encuentran en el aula de clases, el contexto comunitario, familiar e institucional, que actúan en conjunto en el quehacer educativo.

Por esa razón, en este libro se presentan discusiones teóricas, metodológicas y empíricas que se ocupan de algunas dimensiones del proceso educativo: los fundamentos de la educación, la diversidad cultural y la inclusión educativa, el profesorado y el currículo, los medios educativos, las tecnologías educativas, y la educación ambiental.

Lemos profundiza en los principios ontológicos de la educación desde las bases del sentido de lo educativo, con la propuesta de resignificar una nueva concepción del ser humano desde el abordaje de mitos imperantes del colonialismo, reflejando su realidad sin participar de forma encarnada en la construcción colectiva del saber. Con todo, provoca una escisión entre el objeto y el sujeto y consolida el representacionalismo, que contribuye en los procesos de dominación, dado que conocimiento es el reflejo objetivo de un sujeto que observa el mundo externo. Entonces, conocer significaría representar, y esa representación es correcta y objetiva. En este trabajo se atienden los presupuestos de Morin (2018) como sustrato de la resignificación de la educación contemporánea.

Así pues, este libro se preocupa por ser un diálogo polifónico de diferentes posturas, corrientes, ideologías y posicionamientos para el estudio de los imaginarios educativos, con un concepto prioritario que emerge del análisis individual de cada uno de los trabajos presentados. Esto sucede ante la necesidad de formar un individuo libre y pensante, capaz de resignificar y repensar los sentidos propios de su aprendizaje. La idea es apuntar hacia una educación pensada para la libertad y que pueda hacer frente a una sociedad líquida (Bauman, 2005).

La segunda dimensión que se estudia es la de los docentes y el currículo en su función de agentes educativos. El rol del profesorado es crucial en el diálogo social imaginario, mientras que el currículo se convierte en el guion de la formación y la expresión de la práctica (Grundy, 1998). En el trabajo de Nunes de Carvalho y Costa Santos destacan las representaciones sociales que recaen sobre la escuela pública como un dispositivo social cambiante y activo que genera interacciones permanentes con los contextos en los que se inserta. En otras palabras, la escuela como un espacio de encuentro facilita el diálogo de los involucrados en el proceso educativo en condiciones de igualdad para la transformación. Las propuestas derivadas del trabajo concuerdan con las de Calvo (2016) respecto a la superación de lo escolar por aquello que trasciende a lo educativo y este, a su vez, hacia la resignificación de lo social.

Partiendo de lo curricular, también hay que introducirse en el conflicto de la enseñanza religiosa. El trabajo de Da Silva y Lira muestra tres importantes ejes de análisis: a) el prejuicio religioso producto de la ignorancia, de narrativas inventadas y reproducidas para separar a las personas de sus propias historias y orígenes étnico-culturales; b) la educación que nos permitió cuestionar las imágenes de opresión a las que somos sometidos y combatirlos, y c) la experiencia con las diferentes prácticas religiosas que nos reconectan con lo sagrado, a través de la forma en que nos enseñaron a vivir en nuestra vida cotidiana: en colectividad/solidaridad y con las puertas abiertas, incluidas las de la escuela y la comunidad. Igualmente se proponen desencuentros de posturas lineales por expresiones amplias que abarquen la comprensión de lo educativo desde diferentes posicionamientos. De la misma manera, se ha creado un espacio de diálogo para el derecho a la igualdad, cuyas políticas han constituido en el tiempo una extensa discusión entre las posturas de izquierda y derecha. De hecho, los cambios en la organización política evidencian transformaciones en la concepción de la normativa que guía y regula los procesos educativos. La igualdad implica en sí un amplio debate conceptual, ideológico y postural ante estrategias que puedan reducir las brechas generacionales y sociales mediante una educación que supere estos obstáculos.

La propuesta de Torreblanca (2002) busca eliminar las barreras clásicas de la igualdad, y ahí es donde gana espacio la inclusión educativa y la igualdad. Desde otro ángulo, Rizvi y Lingard (2013) advierten del efecto de la pobreza sobre las personas, en función de la participación de las políticas de igualdad, desde la mirada de la globalización y la trascendencia que tienen en los objetivos de desarrollo sostenible que orientan las agendas

políticas de los estados. Hacen referencia a la necesaria colaboración internacional y las políticas participativas para alcanzar los índices y metas propuestas en estos marcos técnicos. En este cuadro de diálogo, la investigación de Castro y Marilaf versa sobre la coenseñanza en la educación inclusiva, donde se estudian los imaginarios que los docentes asumen al enfrentar la alteridad y la otredad en la construcción del hecho educativo. De ahí la dinámica de empuje social ligada a la educación inclusiva como un modelo normativo para garantizar el cumplimiento de políticas sociales y acciones educativas basadas en el desarrollo individual y competitivo de profesionales que ejercen un trabajo rutinario sin lugar para la reflexión. Asimismo, se identifican las opacidades en los imaginarios instituyentes y radicales que se proyectan desde una escuela renovada en la que se ratifique el rol del docente y el estudiante posibilitando una construcción colectiva desde el imperativo de la cultura normativa.

Sobre este eje de igualdad se muestra también el estudio de los imaginarios compartidos en torno a la diversidad cultural española. Precisamente, el trabajo de Bravo cuestiona qué es lo que se entiende por diversidad cultural y cómo se percibe en el ámbito escolar, con el objetivo de estudiar la importancia de los imaginarios colectivos en los procesos de identidad de los sujetos representados. Aquí se compara el análisis discursivo que tiene lugar en los diferentes ámbitos que giran en torno a dicho contexto. En concreto, el análisis discursivo del profesorado y el resto de profesionales que trabajan en el terreno escolar han hecho posible el encuentro de hallazgos sobre la cultura, el país de origen y su nivel adquisitivo económico en el marco de un estudio comparado entre distintos rangos de información.

Es así que el trabajo docente genera una serie de encuentros y desencuentros que agudizan la diversidad de pensamiento, la divergencia cultural y el asentamiento de lo individual sobre lo colectivo en el marco de un pensamiento hegemónico instituyente. Sin embargo, en este texto se recogen experiencias que aportan al desentrañamiento de esta situación desde posturas flexibles y cambiantes propias de las ingenierías sociales derivadas de los imaginarios educativos.

De esta forma, se llega al plano de la inclusión desde la perspectiva del sujeto incluido y las múltiples barreras creadas por lo subjetivo de la generalidad en el estudiantado. En concordancia con Gardner (2014), la individualidad del sujeto es la característica de mayor trascendencia para repensar la educación. Cada rasgo que se descubre de los individuos los aleja más de la generalidad con que la didáctica clásica los concibe al perseguir la formación

de un sujeto universal. Estas personas tendrían que responder a una sociedad pensada desde la fábrica o desde la iglesia y estar ligadas a una caracterización única que el reduccionismo curricular asume como el perfil de egreso.

En este escenario diferenciador surge una investigación de Lambach y Prado de Sousa donde se exploró el vínculo de la autoidentificación con la dominancia lateral, en muchos casos desde el reduccionismo manifestado en el uso de la mano izquierda, mas no de las características neuropsicológicas de fondo. El estudio observó la caracterización de fortalezas y capacidades en torno al estudiante zurdo y se preocupó de examinar las alternativas escolares para esos sujetos. También analizó la participación de la familia en los procesos adaptativos que se requieren en la inclusión y abordaje educativo.

Por otra parte, y para finalizar esta dimensión en el libro, es pertinente mencionar el trabajo sobre las percepciones de la violencia en el proceso inclusivo llevado a cabo por Chaouchar, Barros da Silva Freire y Marinho. Tuvo como objetivo investigar la interpretación de los niños acerca de las proyecciones de futuro del alumno que anuncia una queja escolar en el proceso de escolarización, considerando este fenómeno educativo como una síntesis de múltiples determinaciones y contradicciones. Es preciso resaltar que se basa en el enfoque ontogenético de los supuestos de la teoría de las representaciones sociales.

Los análisis realizados revelan que los niños negocian y comparten significados sobre el futuro del alumno que se identifica con las dificultades escolares y está anclado, sobre todo, en la dicotomización bien/mal. Este concepto se objetivó en las imágenes sociales de ser policía o criminal, respectivamente, constituidas en los estigmas, discriminación y moralismo que expresa la reproducción social de las desigualdades estructurales a partir de la división jerárquica del trabajo propia de la sociedad capitalista. También se aprende, en un nivel menor, que cuando los participantes intentan explicar los conflictos, tensiones y efectos en torno a la producción de la denuncia escolar, aluden a otras alternativas de ser y estar en el mundo, centradas en elementos de humanización de los individuos.

Los medios didácticos ocupan un importante lugar en el quehacer pedagógico cuando se trata de configurar el espacio educativo. La nueva didáctica se propone superar las recetas metodológicas y los procesos unifocales que se recogen en los tradicionales manuales de enseñanza. Dicho de otra forma, se quiere comprender el acto educativo desde una didáctica autogestionada (Gremiger y María, 2013) que reflexiona sobre el rol actuante del profesor,

el estudiante, el contexto y el conocimiento para la producción de saberes, espacio en que la didáctica se vuelve la conductora energética de estos encuentros.

Entre los medios que constan en este trabajo destacan los manuales escolares para la enseñanza de ciencias sociales. Este capítulo, realizado por García y Torres, habla de socializar la investigación sobre la didáctica de las zonas rurales en el ámbito de la Educación Secundaria y el Bachillerato. La finalidad no es otra que la de conocer la representación que tiene el alumnado sobre ellos, pues de esa cosmovisión se deriva un comportamiento que puede incidir en la toma de decisiones acerca de su futuro residencial y laboral. El propósito es comprobar si las concepciones de los estudiantes coinciden con la representación social que idealiza los espacios rurales.

Lo anterior cobra fuerza porque el concepto del campo se ha asociado tradicionalmente a lo rural y en diversas fuentes se ha explicado, por oposición a la ciudad, desde el paradigma del *continuum* rural-urbano. No obstante, la investigación científica ya ha demostrado que está obsoleto. La realidad multifuncional no tiene cabida en los manuales escolares de geografía y ciencias sociales en el mundo iberoamericano, donde siguen los presupuestos de una geografía regional que reproduce contenidos memorísticos y de corte conservador. El resultado del análisis de las fotografías de los libros de texto y los dibujos de espacios rurales revela que el alumnado los ve desde una representación deshumanizada, por lo que se dificulta su comprensión acerca de las problemáticas que tienen estos entornos.

El estudio de los imaginarios y las representaciones sociales en los manuales escolares implica una tarea fundamental para el análisis e interpretación de la cultura escolar y sus manifestaciones en la práctica pedagógica. Hace falta recalcar que los mencionados manuales representan la institucionalización de las intenciones pedagógicas del Estado y son una herramienta de legitimación de las didácticas del profesorado en el proceso educativo. Sin duda alguna, los manuales escolares facilitan la tarea de los docentes, quienes recogen manifestaciones de los actos pedagógicos que ponen de manifiesto las ideologías y mentalidades que operan sobre el sistema escolar como aparato ideológico del Estado (Somoza-Rodríguez, 2010). Sin embargo, el contenido iconográfico, textual y mediático que recopilan debe ser cuidadosamente estudiado para que tenga la capacidad de fomentar el pensamiento crítico y divergente libre de hegemonizaciones que alteran las percepciones de la realidad y los imaginarios que operan en ellos.

Las artes constituyen otro de los medios más potentes de la didáctica. El tratamiento de este tipo de aprendizaje desencadena una amplia discusión en diferentes escenarios. En este trabajo de Bueno se exponen acciones performativas realizadas por estudiantes de la enseñanza media en la ciudad de São Bernardo do Campo / SP en Brasil en 2019. Desde otro ángulo, la *Estética do oprimido* de Augusto Boal, muestra un pensamiento sensible en sus diversos canales estéticos: palabra, imagen y sonido. Se utilizan para la opresión y, por lo tanto, defiende la idea de que los oprimidos deben hacer arte para no estar dominados por la manipulación de los opresores.

Se analiza el efecto artístico sobre el pensamiento individual y colectivo del estudiantado y el intento de subvertir la conciencia dominante mediante la revolución de la creación artística en la escuela. El estudio recoge una serie de manifestaciones artísticas tales como dibujos, instalaciones, intervenciones e interacciones creativas que abrieron espacios para preguntas sobre la conciencia dominante en la que se imponen estándares de vida para todos, pero, en este caso, con enfoque en la mirada de los jóvenes.

Una importante dimensión de este libro es la de la educación digital; esta persigue la creación de ambientes de aprendizaje mediados y basados en las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), principalmente en el rol del profesorado y las acciones consecuentes y subsecuentes de esta transformación.

En el texto se contempla el escaso sentido crítico que se tiene sobre las TIC en relación con las prácticas pedagógicas que aseguran tener algunos docentes de Educación Básica, Media y Superior del sector urbano y rural del suroccidente colombiano, según Benavides. Uno de los principales hallazgos que se constituye en propuesta de tesis es la necesidad de transitar a través de un pensamiento que cuestiona para qué sirven las TIC en la escuela, y, por otro lado, cuál es el papel de la escuela en un mundo con TIC. Idea que convoca a pensar en una formación instrumental y pedagógica docente en TIC, de forma que también se realice un acompañamiento para reflexionar con mayor profundidad sobre las implicaciones de estar inmersos en el imaginario tecno-comunicacional para la educación y la sociedad .

Para Dussel (2010), el contexto de percepción docente ante las TIC está cambiando. Según la información obtenida entre el año 2003 y el 2006, “los docentes se enfrentan con temor y desconfianza a la computadora, pero también se observa que todos manifiestan tener una predisposición favorable y valoran el uso de las computadoras para tareas escolares, por lo cual reconocen la importancia de la capacitación” (p. 34).

Esto es similar a lo que se observó en una muestra de países europeos, “donde encuentran una correlación alta entre competencia en el uso, confianza y disposición hacia las nuevas tecnologías” (Peralta y Albuquerque, 2007, citado por Dussel, 2010, p. 36). Datos que se corroboran con el Informe Horizon 2021 (Pelletier *et al.*, 2021) que refleja nuevos grados de infusión del profesorado en el logro de competencias digitales para enfrentar la pandemia por la COVID-19.

La última dimensión de estudio de este libro es la educación ambiental, eje que recupera la relación de la conciencia ambiental desde un posicionamiento ecologista declarado en la Agenda 2030 como parte de los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Este capítulo, realizado por Murcia, hace alusión a las tendencias teóricas que emergieron de una tesis doctoral sobre la problemática ambiental en la Universidad de la Amazonía, en Florencia, Caquetá (Colombia). Se discuten diferentes teorías sobre imaginarios sociales en educación ambiental por medio de una revisión documental profunda. Además, con los hallazgos del trabajo y la contrastación con la teoría revisada, la problemática ambiental de las prácticas del sujeto se relaciona con el ambiente en función de los imaginarios instituidos culturalmente.

Por otra parte, el último capítulo de Cáceres y Cegarra se enmarca en la consideración de los diseños curriculares de las universidades que forman docentes para Educación Primaria en el Estado Táchira, entre ellas ULA, UPEL y UCAT, para analizar su contribución al formar imaginarios sociales vinculados con la educación ambiental (EA). En la práctica docente se observaron los imaginarios sociales del profesorado y cómo los llevan al grupo de estudiantes. Así, se pone de manifiesto que el estudio del imaginario que poseen los docentes en el manejo de la educación ambiental se inclina a la visión antropocéntrica, con énfasis en la conservación de lo natural. En definitiva, se sugiere un modelo teórico que promueva una administración adecuada de la educación ambiental.

La exploración de este texto constituye un recorrido por los diferentes medios de análisis y maneras de asumir el tratamiento de imaginarios y representaciones sociales en la educación. El tratamiento de los temas se mantiene en el marco de la diversidad de pensamiento y la libre expresión del razonamiento humano. Únicamente hace falta compilarlo y darse el tiempo de explorar y recorrer la diversidad recursiva que hoy queda con usted.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arribas, L. (2006). "El imaginario social como paradigma del conocimiento sociológico". *Revista de Investigaciones Políticas y Sociológicas*, 5(1), 13–23.
- Baeza, M. (2000). *Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales*. Ediciones Sociedad Hoy.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.
- Branda, S., y Porta, L. (2012). "Maestros que marcan". *Profesorado*, 16 N°3, 231–243. Recuperado de: <http://www.ugr.es/local/recfpro/rev163COL2.pdf>
- Calvo, C. (2016). *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*. Editorial de la Universidad La Serena.
- Carretero, Á. (2004). "La relevancia sociológica de lo imaginario en la cultura actual". *Nómadas*, 9, 0.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Editions de Seuil.
- Castro, R. (2017). "Revisión y análisis documental para estado del arte: imaginarios sociales sobre inclusión educativa". *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 283–297.
- Cegarra, J. (2012). "Fundamentos teórico epistemológicos de los Imaginarios Sociales". *Cinta de moebio*, 43, 01–13. Recuperado de: <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2012000100001>
- Dussel, I. (2010). *Aprender y enseñar en la cultura digital*. Editorial Santillana.
- García, J. (2007). *El conocimiento y el currículo en la escuela: el reto de la complejidad*. HomoSapiens Ediciones.
- Gardner, H. (2014). *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Editorial Paidós.
- Gonfiantini, V. (2013). "El extrañamiento del horizonte educativo: de diálogos emancipadores y complejos". *Revista Iberoamericana de Educación*, 63(2), 5. <https://doi.org/10.35362/rie632645>
- Gremiger, C., y María, P. (2013). *Hacia una didáctica autogestionada: el lugar de las representaciones en la profesión docente*. Editorial Comunicarte.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum* (p. 280). Recuperado de: https://books.google.com.mx/books/about/Producto_o_praxis_del_curriculum.html?id=1KBMPyokxa8Cypgis=1
- Maturana, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Paidós.
- Morin, E. (2018). *El octavo saber*. Octaedro.

- Pelletier, K., Brown, M., Brooks, D. C., McCormack, M., Reeves, J., Bozkurt, A., Crawford, S., Czerniewicz, L., Gibson, R., Linder, K., Mason, J., y Mondelli, V. (2021). 2021 Horizon Report. Teaching and Learning Edition. En Educause. Educause. Recuperado de: <https://www.educause.edu/horizon-report-teaching-and-learning-2021>
- Rizvi, F., y Lingard, B. (2013). Políticas educativas en un mundo globalizado. Ediciones Morata.
- Rosental, M., y Iudin, P. (1946). Diccionario Filosófico Marxista. En Diccionario Filosófico Marxista. Ediciones Pueblos Unidos.
- Solares, B. (2013). "Aproximaciones a la noción de Imaginario". Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales, 48(198). <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2006.198.42543>
- Somoza-Rodríguez, M. (2010). Ideología, mentalidades e imaginarios sociales.
- Torreblanca, J. (2002). Los fines de la educación: una reflexión desde la izquierda. Biblioteca Nueva.

LA EDUCACIÓN Y EL PENSAMIENTO COMPLEJO: NUEVAS POSIBILIDADES DE SER, PERCIBIR Y TRANSFORMAR EL REPRESENTACIONALISMO LIMITANTE DESDE LOS MITOS MODERNOS

ASTRID YANDIRA LEMOS ROZO
Universidad Nacional Abierta y a Distancia (Colombia)
astrid.lemos@unad.edu.co

El sistema mundo imperante

La modernidad catapultó en los imaginarios colectivos un mito que se venía instaurando desde tiempos remotos en la antigua Grecia; el del saber cómo un bien preciado que hay que alcanzar y que solo algunos privilegiados poseen. La razón se encuentra entonces en un pedestal al que no todos pueden acceder, y el conocimiento se convierte en un arma de dominación. Una entidad que se encuentra en un gran estante con compartimentos cerrados y aislados de los cuales no se debe salir. Una cosa lleva a la otra, y en los procesos de expansión y colonización occidental, se instauró una particular forma de ver el mundo, de percibir y comprender nuestras realidades, superior a cualquier otra.

De acuerdo con Morín (2001), el gran paradigma de occidente que se impuso y que sigue imperante, tiene unos rasgos característicos que influyen en nuestras formas de aprender y pensar:

- Disocia el universo en extremos.
- Postula conceptos soberanos.
- Inferioriza y coarta la diversidad de saberes.
- Impone una única racionalidad lógica.
- Invisibiliza las interacciones y los vínculos de los conceptos.

Las experiencias actuales que se viven en el caótico ambiente de la abundancia de información se contraponen a las más antiguas disociaciones de alma- cuerpo, hombre- mujer, sentimiento- razón, objeto- sujeto. El conocimiento sigue divorciado de las pluriversalidades que se encuentran en las redes, aislándose en hiper especializaciones de un solo campo. Esta particular estética de conocimiento de acuerdo con Najmanovich (2005),

se centra en los rasgos dicotómicos, a priori, y monológicos; limitando las posibilidades que trae consigo nuestra compleja configuración de seres vivos en constante interacción.

De acuerdo con Quijano (2000), continuamos colonizados y bajo el espejo eurocéntrico que ha determinado la imagen de lo que somos, con identidades erradas y relaciones patológicas que se basan en la idea de raza. Por ello, se ha planteado junto con otros autores como Grosfoguel (2011), la necesidad de una descolonización, de una ruptura de esa estructura que se formó con varias dimensiones que engranan perfectamente en el sistema eurocéntrico y la hegemonía colonial. Santos (2006), propone como vías decoloniales, dirigir la mirada a alternativas de pensamiento disruptivas, a los conocimientos de nuestros ancestros indígenas en Latinoamérica, y a otras formas de ciencia y conocimiento que reconcilian al ser humano con su naturaleza. Formas de experimentar el mundo que han sido desestimadas, dado que son potenciales herramientas de emancipación. Reconocer no es representar, y pensar desde los limitantes impuestos no es una verdadera liberación.



Figura 1. Dimensiones sistema colonial de dominación. Fuente: autor, 2020

Como vemos En la Figura N.1, importantes categorías del sistema mundo que trajo consigo la colonización se encuentran en una relación interdependiente; y es así, desde esta complejidad, que se configuran las problemáticas que nos aquejan actualmente; los

femicidios, la destrucción masiva del medio ambiente, el aislamiento, la extensión de una hegemonía mortífera, entre muchas otras fatales dinámicas. Al iniciar una reflexión sobre los niveles de pensamiento desde las bases epistemológicas que se instauran en nuestra formación, se avanza hacia la construcción de nuevas preguntas y desafíos. Ya que mientras sigamos con una vaga y encasillada comprensión de los fenómenos, se vuelve al mismo lugar en donde se coartan las alternativas.

El racismo se constituye como una de las bases más esenciales en la consolidación de este proyecto colonizador. “Para Fanon, el racismo es una jerarquía global de superioridad e inferioridad que ha sido políticamente producida y reproducida durante siglos por el “sistema imperialista/occidentalocéntrico/ capitalista/patriarcal/moderno/colonial” (Grosfoguel 2011, p. 1). Se ha extendido a todos los niveles de la sociedad, generando una diversidad de racismos que incluye: El racismo de raza, basado en la superioridad biológica. De género, con una sociedad patriarcal que impone sus rasgos asociados a la masculinidad y la fuerza, los mismos que a su vez son base del racismo económico, basado en el capitalismo salvaje y competitivo. Racismo epistemológico, privilegiando saberes de occidente. Racismo étnico, cultural, religioso, entre otros.

Los procesos de identidad y las subjetividades que se van construyendo desde estas imposiciones incluyen lo que Grosfoguel (2011), inspirado en Fanon, describe como las zonas de ser y no ser, en las cuales la humanidad es reconocida con derechos civiles en la primera; cuestionada y negada en la segunda. Las categorías que se establecen para realizar esta línea divisoria varían de acuerdo con el contexto y su proceso de colonización. Este punto es importante, porque los procesos decoloniales al igual que nuestras realidades no se basan en leyes universales inamovibles, sino en procesos cambiantes y diversos que influyen en quienes somos hoy. Para Fanon citado por Grosfoguel (2011), las relaciones patológicas racistas se vivencian en ambas zonas, del ser y del no ser. Sin embargo, en cada zona se dan fenómenos diferentes.

De acuerdo con De Sousa Santos (2010) citado por Grosfoguel (2011), en la zona del ser se puede hablar de liberación, emancipación, y derechos civiles para que el oprimido pueda reclamar desde el reconocimiento de su humanidad. En cambio, en la zona del no ser, se niega la existencia de estos derechos, como la persona no es concebida como un ser humano, se procede a la violencia y/o eliminación. Un claro ejemplo de ello lo tenemos en Colombia. En las grandes urbes donde se encuentran los pequeños grupos sectorizados que concentran

el mayor capital (zona del ser), se vivencian procesos de dominación con mucha menos violencia comparados con las zonas pobres de las ciudades o con las zonas rurales más apartadas sin mucha presencia del estado. En estas zonas del no ser, se evidencia una violencia desmedida, masacres, líderes sociales asesinados y jóvenes desaparecidos, sin que ello tenga mucha mella en los medios de comunicación ni en la sociedad civil, porque han sido deshumanizados o sub humanizados. Cabe mencionar en Colombia a nivel general prevalece más las zonas del no ser, así como en todos los pueblos colonizados que no pertenecen a Europa o Norte América.

Sin duda la lucha decolonial varía mucho en cada zona, depende de múltiples factores culturales e históricos que vive cada región. Ya desde nuestras bases epistemológicas tenemos grandes limitaciones para comprender los mecanismos que nos mantienen colonizados; pero a esto hay que sumarle que las teorías de liberación y de izquierda clásicas y difundidas son de origen occidental, es decir desde las zonas del ser (Grosfoguel ;2011). Basadas en un lenguaje lineal dicotómico, reduccionista y con unas luchas que no tienen mucho que ver con nuestras realidades latinoamericanas. Por ejemplo, la lucha feminista de una mujer europea cuenta con más privilegios que la de una mujer violada por el ejército en cualquier zona rural de un país tercermundista o permeado por la guerra y la violencia diaria. Grosfoguel, (2011) inspirado en la obra de Boaventura De Sousa Santos, propone también ampliar la visión del mundo más allá del universalismo eurocéntrico. La representación monocultural que nos define elimina por completo nuestras raíces. De la misma forma que existe diversidad de epistemologías, existe el racismo epistemológico; y métodos científicos que, si bien traen grandes avances, también generan un gran retraso en la concepción de lo que puede significar el mundo, con sus misterios, incertidumbres, cambios, armonías y caos. Sin duda el racismo se ha valido de esta ceguera epistemológica simplista, que se instauró en nuestros imaginarios sin ofrecer aparentes salidas.

El mito de la representación

El representacionalismo esconde las complejidades del mundo, imposibilita un despertar en la conciencia desde nuestra condición de seres vivos complejos e interdependientes. Najmanovich, (2005), considera a esta estética del conocimiento desde rasgos simplistas, *una patología*, que normaliza la dominación, imposibilita la existencia de otros mundos, de los diversos planos del universo y las múltiples realidades. Grosfoguel (2011), denomina a este

sistema mundo binario, la civilización de la muerte, por su constante negación a la armónica coexistencia de los seres vivos y el planeta tierra.

Para Najmanovich (2005), el representacionalismo que surge de esta ética y estética moderna del conocimiento, se consolida como uno de los grandes mitos, en el cual la realidad es el reflejo interno del sujeto del mundo externo. Este reflejo privilegia la vista por encima de los otros sentidos; es neutral, razonable, y verdadero. El principal problema de que este mito siga tan presente en nuestros días, y que sea base del método científico, es que niega las limitaciones del ser humano como ser vivo, y la implicación de su experiencia y sus saberes en las descripciones gráficas o lingüísticas que pueda realizar. Representar “objetivamente la realidad” es una premisa útil para perpetuar un sistema civilizatorio único, en el que ese reflejo objetivo, es impuesto y validado.

Al surgir la filosofía cartesiana occidental creada por Rene Descartes, se desafía la cristiandad, reemplazando de alguna forma el Dios omnipotente por el “yo”, el hombre que puede producir verdades absolutas, atemporales, leyes universales (Grosfoguel, 2013). De acuerdo con Berger, Blomberg, Dibb, & Fox (2000), esto influía en la forma de representar el mundo en imágenes. Se consideraba que todo convergía en el ojo humano, el cuál era un punto de fuga del infinito. Se construye entonces un concepto de universalidad producido por el hombre colonizador, quien se sitúa por encima del tiempo y del espacio, con un conocimiento eterno, no situado, sin cambios o transformaciones. Evidentemente una filosofía opuesta a la configuración de la vida.

Najmanovich (2011), considera que la infinitud de los multiversos elude la representación. El representacionalismo es solo una de las posibles perspectivas, una que concibe el mundo en partes aisladas y excluyentes. “La concepción representacionalista ha utilizado la óptica geométrica para hacer una analogía entre el mundo (convenientemente domesticado y sometido a las grillas cartesianas) y nuestra percepción (minimizada hasta convertirla en mero reflejo pasivo)” p.5. Otras perspectivas olvidadas y/o inferiorizadas, contemplan el saber que se construye en encuentros colectivos y que se da en constante transformación. De ahí que se derribe con la complejidad el mito del individualismo. Del hombre que piensa-luego existe, que no requiere de nadie más para producir conocimiento desde su omnipotencia. En contraposición, la vida se da en interacción con otros, sin la cooperación no sería posible la creación ni la evolución. Esto nos lleva a la premisa de que en el aislamiento no podemos construir ningún conocimiento, ya que este surge de consensos y

experiencias conjuntas. Najmanovich (2011), llama una metáfora representacionalista, a concebir al mundo desde imágenes fijas que se perciben de forma imparcial, y “neutra”, convirtiendo esta estética de conocimiento en un sentido común que menosprecia la intuición y la experiencia. El representacionalismo que se ha impuesto, no tiene conciencia de los limitantes del hombre cartesiano, y de las variaciones de cada experiencia en el reflejo de lo que se ve en una imagen; de la contradicción del hombre enfrentado a la naturaleza y de la naturaleza en sí misma, sobreviviendo en sistemas complejos y dinámicos.

La colonización además de delimitar zonas de humanidad y no humanidad (ser y no ser), le concedió al proyecto civilizatorio occidental el privilegio de dominar no solo desde la fuerza, sino desde el conocimiento, desde el pensar. Esta superioridad epistemológica del hombre occidental se plasmó de manera constante en el arte, en las imágenes realizadas a partir del siglo XVI con la pintura tradicional al óleo “La pintura al óleo es a las apariencias lo que el capital a las relaciones sociales...transmitía una visión de exterioridad total” (Berger, et. al, 2000, p. 48). Con el nacimiento de la cámara, la pintura dejó de ser el supuesto reflejo exacto de la realidad, y dio paso a movimientos que desafiaban en algunos casos lo instituido (el cubismo, el arte abstracto, el surrealismo, entre otros). En el renacimiento la pintura paso a ser un instrumento de búsqueda y exploración de otras formas de ver el mundo. A pesar de ello; la élite ha mercantilizado el arte permeando los intentos de emancipación. “Toda obra excepcional era el resultado de una lucha prolongada y victoriosa. Innumerables obras no comportaban lucha alguna. Y hubo también luchas prolongadas que acabaron en derrota” (Berger, et. al, 2000, p. 62).

El ver para creer, sigue fuerte en nuestras percepciones, buscamos la certeza, la comodidad de lo predecible, los signos establecidos que perpetúan el orden y la disciplina, la dominación, y la colonización. El arte que es una vía de ruptura a las limitaciones impuestas por su estética impredecible y no lineal, ha creado lenguajes que despiertan fascinación entre los espectadores y que cuestionan o reafirman las percepciones patológicas y erradas de nuestro lugar en el mundo. El privilegio de la vista divorciada de los otros sentidos ha dado protagonismo a la imagen a límites insospechados. Desde los dibujos en cavernas hasta la era red que vivimos actualmente. De acuerdo con Berger, et. al (2000), a lo largo de la historia no habíamos visto tantas imágenes y mensajes visuales juntos. La imagen nos ha proporcionado diversas visiones del mundo, algunas veces condicionadas al paradigma imperante de cada civilización, y en otras, funcionando como una enorme ventana a lenguajes

que puedan plasmar experiencias en relación con nuestra historia, diversas significaciones, y la creación de nuevas realidades.

La objetividad, y estandarización que nos encadena se sustenta en los mitos aquí expuestos y en otras dinámicas que permanecen normalizadas, de las cuales no nos percatamos. Las imágenes creadas en las más altas élites del arte hasta las que vemos a diario en mensajes publicitarios reproducen mensajes, signos y símbolos, que pasan muchas veces desapercibidos para la sociedad y que enriquecen la desconexión entre lo que somos “seres autopoieticos”¹ y lo que se nos ha impuesto ser desde una perspectiva eurocéntrica. Dentro de estos mensajes que permanecen a través el tiempo desde la colonización occidental en las imágenes fijas. Berger et. al (2000) menciona algunos importantes:

- Los gestos de las modelos - figuras mitológicas.
- Las poses adoptadas para denotar estereotipos de mujer: madre serena, secretaria, actriz, anfitriona, objeto sexual, Venus, ninfa sorprendida, etc.
- El especial énfasis sexual de las piernas, cola, busto, de las mujeres.
- Materiales para indicar lujo.
- Las posturas físicas de los hombres que sugieren riqueza y virilidad.
- La mujer a la izquierda y el hombre a la derecha.
- El tratamiento de la distancia mediante la perspectiva que evoca algo misterioso.
- La ecuación bebida = éxito.
- El hombre caballero (jinete) Se convierte en motorista. P. 77.

La publicidad al igual que la filosofía cartesiana, excluye el presente, se sitúa en un futuro deseable, todo ocurre fuera de la experiencia vivida, plantea unos ideales que corresponden a intereses económicos desde los valores egoístas del mercado. Considera a la felicidad como un ideal que se alcanza solo desde la mirada y envidia del otro, desde fuera del individuo (Berger, et. al, 2000). Lejos de esta esfera mezquina, la imagen nos ofrece unas posibilidades infinitas de ser configurada desde un lenguaje no lineal, de encarnar misterios, de potenciar nuestro poder creativo, de convertir a los espectadores pasivos en agentes de cambio que

N

¹ Los seres vivos son sistemas autopoieticos: “transforman la materia en ellos mismos, de tal manera que su productor es su propia organización. Si un sistema es autopoietico es viviente...Los sistemas vivos son autónomos e impredecibles. La maravilla de lo vivo desaparecería si el hombre pudiese no solo reproducir, sino diseñar, un sistema vivo”. (Maturana y Varela, 1994, p. 73).

saben diversificar sus formas de percibir y aprender, produciendo y difundiendo contenido desde un ordenador. Posibilidades que han traído cambios importantes, pero que requieren de una reflexión más profunda de nuestras bases epistemológicas.

Las imágenes que consumimos algunas veces buscan no solo representar la supuesta realidad sino también imponer el deber ser de la sociedad, mediante estereotipos que se imponen y se validan con nuestros comportamientos. “La concepción representacionalista ha reducido el conocimiento al reflejo, y el objetivismo ha limitado el saber humano a una imagen o producto estandarizado” (Najmanovich, 2011, p. 17). Es evidente que nuestro sistema mundo y su estética de conocimiento, lineal, mecanicista, binaria y simplista, es insuficiente para ampliar nuestra comprensión de mundo, y la reflexión crítica acerca de las acciones y rutas que nos lleven a una verdadera transformación. El pensamiento complejo y la ecología de saberes es una de las tantas vías al despertar, al cuestionamiento de los mitos que nos han generado una ceguera colectiva, que nos restan posibilidades que enriquecer los saberes que serán un puente de nuevas dinámicas de reconciliación.

El pensamiento complejo y la ecología de saberes

Para Morin (2001), el mecanicismo reduce lo complejo a lo simple, a lo que es medible y cuantificable, es decir, al resultado y no al proceso. Nuestra educación ha producido una inteligencia ciega, parcelada, disyuntiva, separada de lo multidimensional, que nos simplifica y nos deshumaniza. Se siguen planteando currículos con disciplinas aisladas, y organizadas con las primitivas formulaciones de Comenio en el siglo XVII, en las cuales la escuela está organizada por grados y con una estructura punitiva y jerárquica (Zuluaga, 1992). Este objetivismo que se promueve constantemente para entrar en las elites coloniales del conocimiento, sin duda ha limitado la creatividad, la imaginación y una verdadera liberación decolonial; de ahí que sigamos subyugados a las grandes potencias aparentemente a través del capital, negando la relación entre varias dimensiones de este sistema occidental.

El pensamiento complejo lo describe Morin (2001), como un nuevo paradigma que incluye herramientas para comprender de forma más acertada la complejidad del mundo y nuestro lugar en él. Eso involucra superar el racismo epistemológico reinante y abrazar otros paradigmas y epistemologías que converjan al tiempo, sin jerarquías, en los procesos de aprendizaje. Para ello, debemos darle lugar al error, a lo impredecible, a lo “ilógico”, a lo que consideramos muchas veces absurdo y a la corporeidad. Si bien continúa la percepción de que solo se aprende desde la lecto escritura, y que la vista es la única ventana para reconocer, nuestra configuración de seres vivos supone que las experiencias de aprendizaje se dan con todos nuestros sentidos. *El aprendizaje emerge en sistemas complejos de seres vivos.*

Najmanovich (2011), amplía la visión de Morín del pensamiento complejo como paradigma, hacia abordajes de la complejidad, explicitando la imposibilidad de abarcar en un solo paradigma la infinitud que contempla lo complejo y el holismo. La complejidad involucra la diversidad, la trama, la red. El conocimiento es interactivo y dinámico. El fluir del universo implica renovar las concepciones castrantes, cuestionarse las variaciones contextuales de la experiencia humana. La razón, la ciencia y las teorías no pueden dar cuenta de la infinitud, “toda teoría se basa en una simplificación” p.2. El pensamiento complejo nos provee de visiones, insumos, lógicas, que nos posibilitan abordar los fenómenos de forma multidimensional, reconociendo la interacción de los conceptos y su influencia en las configuraciones que conocemos. Las aparentes soluciones a las problemáticas que nos aquejan ya no corresponden a las relaciones jerárquicas que se promueven desde la dominación, tampoco son efectivas en los consensos que se promueven en la búsqueda de un mundo más solidario y colectivo.

De Sousa Santos (2006) citado por Grosfoguel (2011), propone en la misma sintonía de Morín, las siguientes ecologías: *ecología de saberes, ecología de las temporalidades, ecología del reconocimiento, ecología de la “trans-escala*, a través de las cuales se supere el racismo epistemológico y se dirija la mirada a otros saberes que han sido inferiorizados, tales como los saberes ancestrales, los saberes indígenas, el chamanismo, entre otros. Habla de contraer el futuro fuente de la publicidad, de nuestros supuestos ideales, y de nuestras ansiedades; y al mismo tiempo, de ampliar el presente para así visibilizar la experiencia no creíble. Esto se traduce en asumir nuestra responsabilidad política y ética de construcción de saber, en donde se genere la negociación con respeto, en la generación de nuevos proyectos políticos.

Santos (2006) considera a nuestra racionalidad perezosa, apegada a categorías reduccionistas. Para este autor, la razón se encuentra en un pedestal desde la metonimia, lo que significa tomar la parte por el todo. Contrae el presente al no contemplar otras realidades, es una razón ciega, castrante, conformista. Es proléptica por que busca anticiparse a un futuro predecible y lineal. La complejidad del mundo involucra tantos saberes y experiencias que requiere de un presente más amplio y consciente. En las ecologías propuestas, se reflexiona sobre las diversas nociones del tiempo en cada cultura, en donde la muerte no es el fin, y otros tipos de concepciones. Desde la ecología del reconocimiento, eliminamos las jerarquías para reconocer la diferencia. Y con la ecología trans-escala se engranan movimientos decoloniales a nivel local. Santos (2006), encierra estas acciones en lo que denomina “la sociología de las emergencias”, tal vez en eso se queda corto, ya que la complejidad va mucho más allá de una disciplina, de hecho, busca integrar disciplinas. Sin embargo; De Sousa Santos, nos describe la necesidad de superar los rasgos de la racionalidad moderna, en un terreno más amplio que ya hemos insinuado, y es con un nivel de pensamiento más profundo y dinámico, que nos podemos acercar a esa complejidad que nos proporcione las herramientas para integrar nuevos elementos desde las experiencias de aprendizaje, es decir, desde las experiencias de vida.

La complejidad y sus abordajes son en sí mismos decoloniales y revolucionarios. Sacuden las bases de todo lo que consideramos conocimiento y nos presentan otro tipo de lógicas. De acuerdo con Maldonado (2014), la complejidad involucra lógicas no clásicas y el identificar problemas que aborda la ciencia y que no son congruentes con lo que enfrentan las sociedades actuales. Se requiere de una democratización de la educación que amplíe el alcance al conocimiento y la comprensión del mundo. En estos tiempos de quiebre y transición, encontramos la oportunidad de ahondar en estas reflexiones en los sistemas formales escolares que continúan adoctrinados.

Para Morin (2001), el pensamiento complejo involucra unos elementos esenciales: lo contextual, lo global, lo multidimensional y lo complejo. En este panorama, el todo es más que la suma de las partes y las partes tienen una relación interdependiente y funcional. Vivimos entre el orden y el caos. Para Maldonado (2014), los sistemas complejos involucran aleatoriedad, incertidumbre, impredecibilidad y no-algoritmicidad y para Najmanovich (2011), los terrenos complejos son móviles, activos, multimodales, polifónicos y dialógicos.

En este contexto complejo, el aprendizaje emerge desde itinerarios y articulaciones colectivas, en red y en tramas. Aquí el cuerpo no está separado del alma, se amplía la conciencia de nuestra condición de seres vivos y de nuestra corporeidad, de las interacciones y de las implicaciones de todo esto en nuestro futuro colectivo. Un buen comienzo es el generar nuevas preguntas acerca de las prácticas educativas y de los comportamientos coloniales que se han normalizado en todas las esferas, y más profundamente en las actividades de aprendizaje.

Pensamiento complejo y mediaciones pedagógicas

Ya nos hemos adentrado un poco en las dinámicas coordinadas de la escuela con el sistema mundo que se nos ha impuesto. A pesar del auge de las redes sociales las cuales explicitan un lenguaje complejo, y de la accesibilidad a la información, las pequeñas rupturas siguen permeadas por los paradigmas limitantes y por la falta de exploración y reflexión sobre otros niveles de pensamiento y acción. El terreno educativo es un escenario fundamental para superar todas aquellas patologías que nos han separado y que han distorsionado nuestras raíces, convirtiéndonos en algo que no corresponde con la supervivencia sino con la muerte. De acuerdo con Assman (2002), el aprendizaje es placer, porque es el mismo placer de vivir. Es también auto organización. Esto aparta por completo el carácter policivo con el que se ha concebido desde el concepto de enseñanza, porque implica una interacción vivida, cíclica y constante. Constituye la constricción del conocimiento con la expansión del presente en constante transformación. Los saberes que permanecen inamovibles en el tiempo hacen parte de los mitos modernos que requerimos superar. Es entonces desde el placer que se construyen mediaciones, que implican un docente- mediador, que aprende en conjunto a partir de consensos, que propone retos y que se cuestiona constantemente las pluriversidades de las epistemologías existentes y las rutas a explorar; que tiene una plena conciencia del bio-aprendizaje que emerge en los seres vivos muy acorde a su configuración y del holismo en el que estamos implicados.

Alzate & Castañeda (2020) definen la mediación pedagógica como “una práctica que carga de sentido y reconocimiento a las personas en formación y sus contextos, para promover el desarrollo de la apropiación de conocimientos plurales” prr.1. Para aterrizar todos los conceptos complejos que hemos abordado, es necesario hablar de las formas en las que se pueden crear estas mediaciones con las que se aborde la complejidad. La creatividad, los

misterios, la incertidumbre, y todo lo no convencional, son bienvenidos en este proceso de cambios y descubrimientos constantes.

En los últimos dos años, hemos llevado a cabo un estudio en la universidad Nacional Abierta y a Distancia (UNAD) Colombia, que pretende ofrecer herramientas de los abordajes de la complejidad para la creación de actividades que se desarrollan en ambientes virtuales de aprendizaje. A continuación, se relacionan las dimensiones y preguntas que se tomaron en cuenta inspiradas en los autores ya previamente mencionados, para analizar las actividades que encontramos en los cursos introductorios de las licenciaturas que oferta la Escuela de Ciencias de la Educación. (Lemos & Pinto, 2020)

Curso:

El contexto

- ¿Se involucra el contexto del estudiante en las actividades propuestas? ¿Cómo?
- ¿Se relaciona el contexto del estudiante con los contextos locales y globales? Ejemplos

Auto organización

- ¿Se proponen actividades que motiven la auto organización?
- ¿Se proponen actividades que posibiliten la construcción de conocimientos colectivos? Ejemplos y descripciones.

Lo multidimensional

- ¿Las guías de aprendizaje contemplan en sus actividades la dimensiones sociales, afectivas, económicas, espirituales y cognitivas?
- ¿Se integran otras disciplinas en las actividades propuestas? ¿Cómo?
- ¿Se involucra el arte posibilitando a los estudiantes expresar sus emociones y sentimientos? Descripción.

Lo complejo

- ¿Se propone en las actividades una reflexión en torno a la relación del tema en concreto con el todo que configura el conocimiento? Ejemplo y descripción.
- ¿Hay presencia de una estética no lineal en algunas de las actividades o su propuesta de desarrollo? Ejemplo.
- ¿Se hace uso de las metáforas y de las paradojas en las actividades de producción que se proponen, se motiva a los estudiantes a usar este recurso?

Comunicación

- ¿Las actividades propuestas posibilitan reflexión compleja en torno al dialogo que se ha sostenido de forma grupal, sincrónica y asincrónica? ¿Jerárquico, u horizontal?
- ¿la interacción propuesta posibilita el interaprendizaje? Descripción.
- ¿Se propician reflexiones con relación a los fenómenos, la causas y consecuencias que generan, en la sociedad y la cultura?

El holismo

- ¿Se proponen reflexiones colectivas en torno a transformaciones, o aportaciones de los estudiantes a sus realidades y fenómenos más cercanos? Descripción.
- ¿Se proponen reflexiones en donde se hacen explicitas las condiciones y configuraciones de los seres vivos y los rasgos que nos permiten aprender? Descripción.

El resultado preliminar de esta mirada profunda de las guías de aprendizaje nos llevó a descubrir que hay varios rasgos del pensamiento complejo incluidos en las actividades propuestas, otros no están presentes. No obstante; al consultar a los docentes acerca de sus prácticas y por qué incluyen un elemento o no, sí se evidencia que se requiere ampliar la reflexión acerca del potencial de estas herramientas para lograr cambios tangibles en nuestro sistema.

Sin pretender dar fórmulas mágicas, en la Figura 2 se proponen elementos que consideramos importantes incluir en la construcción de actividades de aprendizaje. Por supuesto conscientes de que este es un camino infinito y en espiral, al cual podemos volver y modificar cuantas veces consideremos necesario para fluir con las dinámicas. De cualquier forma, es un punto de referencia al que podemos volcar nuestras miradas para inspirarnos.

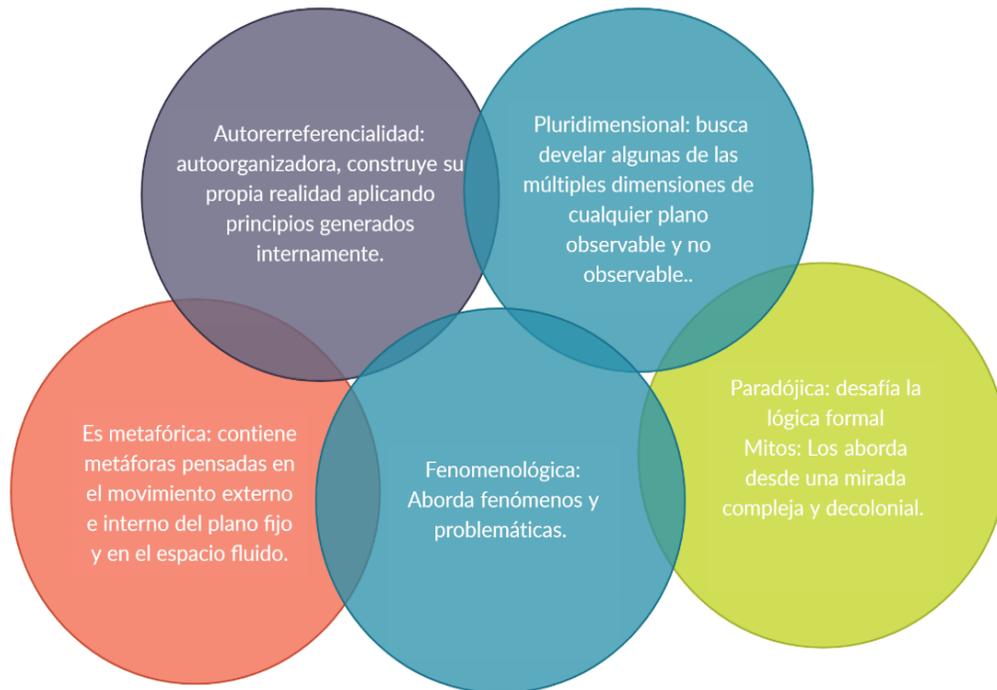


Figura 2. Dimensiones complejas Catalá (2005). Fuente: autor, 2020

In conclusiones

Los procesos de colonización continúan inmersos en nuestras epistemologías, percepciones, y prácticas. Se requiere una ampliación de esta conciencia para que las acciones decoloniales que generan rupturas tengan un real impacto en los imaginarios colectivos y en la superación

de la pluriversalidad de racismos, para así avanzar hacia una más amplia comprensión de la complejidad que nos configura y rodea.

Las acciones decoloniales requieren de un abordaje desde nuestras bases de percepción y formas limitantes de aprendizaje. El representacionalismo se constituye como un mito aún reinante en donde el conocimiento se reduce a un reflejo neutral y objetivo. Se niega de esta forma nuestra condición de seres vivos autopoieticos, nuestras configuraciones complejas, limitaciones, interacciones, y diversas realidades. Somos observadores implicados que representan lo que ven desde sus vivencias y experiencias (Najmanovich, 2005).

El pensamiento complejo de acuerdo con Morín (2001) nos ofrece las herramientas para un abordaje del holismo, de la infinitud de los multiversos y las realidades en las que nos encontramos inmersos. Reconcilia los conceptos que se han divorciado, explicitando las interacciones que crean nuestras culturas y paradigmas. Contrasta las limitaciones del sistema de occidente con una visión amplia de la multiplicidad que se encuentra en los itinerarios de los seres vivos en su búsqueda de aprender y crecer. Sin duda los abordajes a la complejidad presentan diversas ventanas con vistas a mundos, preguntas y misterios insospechados, que nos conducen de manera circular e impredecible a una verdadera emancipación.

Las mediaciones pedagógicas requieren de una mayor democratización. De una conciencia más amplia de los limitantes castrantes que se han impuesto y que siguen imperantes, de la integración de una estética y ética de conocimiento mucho más vinculante y entramada (Najmanovich, 2005). Esto implica indagar en esas dimensiones y criterios que nos pueden ayudar a generar nuevas preguntas y retos, a trascender de la enseñanza al aprendizaje como proceso vivencial, placentero y dinámico, de extender el presente y contraer el futuro, cuidándolo para que no caiga en la prolepsis y en la metonimia (Santos, 2006).

Contamos con grandes avances gracias al auge de las redes, las imágenes y demás lenguajes no lineales, así como el masivo acceso a la información. A pesar de ello; se requiere ampliar mucho más la reflexión de lo que somos, de nuestro potencial, nuestra construcción colectiva de saberes, y los itinerarios que nos pueden proveer de otras herramientas que también pueden ser útiles en la búsqueda de un mundo mejor. Abrazar la complejidad no significa abandonar del todo los métodos que han sido imperantes en nuestro sistema, significa evolucionar hacia la diversidad de formas de conocer el mundo.

Referencias

- Alzate-Ortiz, F. A., & Castañeda-Patiño, J. C. (2020). Mediación pedagógica: Clave de una educación humanizante y transformadora. Una mirada desde la estética y la comunicación. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 411-424.
- Assman, H. (2002). *Placer y ternura en la educación*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Berger, J., Blomberg, S., Dibb, M., & Fox, C. (2000). Modos de ver (pp. 1-90). Barcelona: Gustavo Gili.
- Catalá, J. M., & Doménech, J. M. C. (2005). La imagen compleja: la fenomenología de las imágenes en la era de la cultura visual (Vol. 42). Univ. Autònoma de Barcelona.
- Grosfoguel, R. (2011). La descolonización del conocimiento: diálogo crítico entre la visión descolonial de Frantz Fanon y la sociología descolonial de Boaventura de Sousa Santos. *Formas-Otras: Saber, nombrar, narrar, hacer*, 97-108.
- Grosfoguel, R. (2013). Racismo/sexismo epistémico, universidades occidentalizadas y los cuatro genocidios/epistemicidios del largo siglo XVI. *Tabula rasa*, (19), 31-58.
- Morin, E. (2001). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Editorial Magisterio.
- Najmanovich, D. (2005). Estética del pensamiento complejo. *Andamios*, 1(2), 19-42.
- Najmanovich, D. (2011). Configurazoom-Los enfoques de la complejidad. Leonardo Rodríguez Zoya, *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina*, 2, 13-34.
- Maldonado, C. E. (2014). ¿Qué es un sistema complejo? *Revista colombiana de filosofía de la ciencia*, 14(29).
- Maturana, H., y Varela, F. (1998). De máquinas y seres vivos. *Autopoiesis: la organización de lo vivo*. Editorial Universitaria, S.A. Santiago de Chile.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina.
- Santos, B. D. S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*.
- Zuluaga, O. L. (1992). Otra vez Comenio. *Revista Educación y pedagogía*, (8-9), 241-273.

ESTUDOS CORRELATOS NA ÁREA DE REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE PROFESSORES SOBRE A ESCOLA PÚBLICA DE MASSAS

LIDIANY NUNES DE CARVALHO
Prefeitura do Município de São Paulo (Brasil)
lidianyng@gmail.com

ANDRÉ FELIPE COSTA SANTOS
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
andrefelipecostasantos@gmail.com

CLARILZA PRADO DE SOUSA
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
clarilza.prado@gmail.com

Introdução

Não há como desconsiderar a relação dialética entre Estado e sociedade. O Estado não cria ou institui a sociedade, mas se configura como expressão concreta das contradições eminentes desta. De acordo com Biccás e Freitas: “na maior parte do tempo, o Estado que temos é, de alguma forma, expressão das desigualdades que alimentamos” (2009, p. 106). Desta forma, cientes de que a escola não é uma instituição isolada, mas, sim, parte de uma complexa estrutura social que influi e delimita sua função, buscamos na gênese da escola pública de massas¹ o entendimento dos processos sociais que legitimaram o lugar do Estado e sua responsabilidade acerca dos parâmetros para a organização da educação escolar brasileira.

A primeira escola para as massas surge na Inglaterra após a Revolução Industrial (1780). A substituição da manufatura para a produção com o uso de máquinas, aliada a escassez de mão de obra, fez com que mulheres e crianças fossem incorporadas a um espaço que, até então, era restrito a homens.

Como as crianças não apresentavam a destreza necessária para o manuseio do maquinário, muitas tinham seus corpos mutilados ou faleciam de exaustão em decorrência da carga horária de trabalho. Nesta conjuntura, os trabalhadores começaram a reagir, exigindo melhores condições de trabalho.

N

¹ Entendemos por escola pública de massas a escola pública de educação básica na qual estão matriculados a maior parte dos estudantes oriundos das classes populares

É nesse contexto que surgem as primeiras leis de proteção ao trabalhador. Inicialmente, a legislação beneficia a criança, forçando a diminuição da jornada infantil e responsabilizando os empregadores pela escolarização das crianças trabalhadoras. Isso deixou a mão de obra infantil mais cara e como os homens e mulheres não eram protegidos pela lei, as crianças ficaram desempregadas (Carvalho, 2012).

Neste momento, a criança antes vista como socialmente produtiva passa a ser uma ameaça por não fazer com que seu tempo disponível seja utilizado de forma socialmente útil. Há que se considerar, também, que estas crianças não poderiam cuidar de si e a mulher, que antes ficava em casa cuidando da educação moral dos filhos está trabalhando nas indústrias, então quem ficaria responsável pela educação destas crianças? É neste contexto que, pressionado pela sociedade civil, o Estado apresenta a primeira intenção de expandir também para os filhos dos proletários a escola pública – que já existia, mas atendia somente às crianças cujas famílias podiam comprar o tempo livre dos filhos para que estes se dedicassem exclusivamente aos estudos.

É importante ressaltar que a escola pública de massas não surge como uma forma democrática de possibilitar que todos tivessem acesso aos bens construídos pela humanidade, mas especialmente como uma forma de ocupar o tempo ocioso das crianças e tentar evitar a marginalidade. Ao contrário dos alunos que já tinham acesso à escola, a clientela que se pretendia atingir não poderia pagar pelo serviço, daí a necessidade de esta ser gratuita (Alves, 2006).

No Brasil, de acordo com Faria Filho (2010), as discussões acerca da importância (ou não) da escolarização das chamadas "classes inferiores da sociedade", isto é, pobres, mulheres, negros e indígenas, tem início no período imperial. Todavia, é somente em 1926 que, a pedido do jornal *O Estado de São Paulo*, Fernando de Azevedo organiza um inquérito que serviria como um porta-voz da elite paulista conclamando o Estado a assumir a educação pública. O referido documento pautava-se na preocupação da elite para com a qualidade do povo a ser regenerado pela escola pública que, se não educado, poderia tornar-se um perigo social. Conforme Biccás e Freitas, este “[...] é mais um documento que dá visibilidade ao povo como entidade a ser educada e silenciada ao mesmo tempo” (2009, p.44). É evidente a relação que existe entre o surgimento da escola pública de massas na Inglaterra (logo após a transição para o sistema capitalista) e no Brasil (também no período de consolidação do mesmo modo de produção).

De forma análoga ao ocorrido na Revolução Industrial Inglesa, a escola pública brasileira também já existia, no entanto atendia somente às crianças e jovens provenientes das classes mais abastadas. De maneira congênere ao sucedido na Inglaterra, o Estado é convocado pela elite dirigente à oferecer à sociedade um local onde as crianças oriundas das classes populares pudessem permanecer durante o período em que suas mães estivessem nas fábricas.

É importante ressaltar que, neste momento, não há por parte do Estado políticas claras de democratização do ensino como forma de justiça social, sendo notória que a expansão das escolas públicas como estratégia para atender às pressões sociais.

Com a proposta de levar aos filhos dos trabalhadores os conteúdos humanísticos e científicos da escola tradicional, até então, conteúdo didático das escolas conferidas aos filhos da burguesia, surge o movimento da escola nova. Contudo, o conhecimento transmitido pela escola não é o estudo dos clássicos, mas sim o conhecimento voltado unicamente para o trabalho - característica que marcaria a expansão das escolas públicas brasileiras na Era Vargas.

Os trabalhadores, que lutavam para que seus filhos frequentassem a escola, pois vislumbravam nesta instituição um caminho para a mobilidade social, tiveram seus filhos educados através de manuais didáticos, sem o caráter científico e cultural conferido ao conhecimento erudito. Assim, somente os filhos de uma burguesia privilegiada que valorizava o refinamento cultural e não possuía problemas com o valor do serviço prestado por pouquíssimas escolas, conseguem escapar à vulgarização do conhecimento.

É possível que tal processo histórico, aliado às políticas internacionais que tiveram início em 1990 com a Conferência Mundial sobre Educação para Todos, tenha propiciado o que Libâneo (2012) chamou de dualismo perverso, isto é, escola do conhecimento para os ricos e escola do acolhimento social para os pobres.

Tal perversidade foi evidenciada na Síntese dos Indicadores Sociais, publicada em 2018 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma vez que o documento mostra que apenas 36% dos estudantes oriundos das escolas públicas de ensinos fundamental e médio ingressam no ensino superior, enquanto entre as escolas particulares este potencial é mais que o dobro, 79,2%².

N

² Informação disponível em:
https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/media/com_mediaibge/arquivos/ce915924b20133cf3f9ec2d45c2542b0.pdf

Enfim, chegamos ao século XXI celebrando a universalização do acesso à educação básica, mas não podemos nos iludir com os números. Embora a grande maioria das crianças e adolescentes brasileiros tenham garantido o acesso à educação escolar ainda há muito a fazer para garantir a qualidade da educação ofertada, do contrário, após superar a exclusão escolar por repetência e falta de vagas na rede pública de ensino, estamos nos arriscando a excluir as crianças mais vulneráveis oferecendo-lhes uma educação deficitária, que não possibilita seu desenvolvimento integral e pouco contribuirá para o exercício da cidadania. Conquistamos a escola pública, laica e gratuita, mas ainda há muito o que se fazer para que esta seja, também, o local de acesso democrático ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade. Nessa conjuntura emerge a necessidade de reaproximação³ entre as áreas da psicologia e da educação, mas, conforme assinala Sousa: “[...] Não de qualquer psicologia, mas de uma que oferecesse orientação teórica capaz de fundamentar e contrapor práticas que corrigissem desigualdades sociais assinaladas na área educacional.” (2002, p.286)

Assim, dentre as múltiplas teorias psicossociais, destaca-se a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961/2012) por se apresentar como um aporte teórico-metodológico capaz de oferecer subsídios para a compreensão da subjetividade de um sujeito que não pode mais ser compreendido ou dissociado do seu tempo histórico, do meio social (contextos), da sua afetividade, sobretudo das suas contradições. Se configura como aporte teórico “[...] potencialmente pertinente para a compreensão da área educacional na medida em que permite focalizar o conjunto de significações sociais presentes no processo educativo” (Villas Bôas e Sousa, 2011, p.273), evidenciando o papel da psicologia social na compreensão das relações ocorridas no contexto da escola bem como dos sujeitos que compõem a referida instituição. *Pari passu* a esse apontamento, Novaes (2015) sublinha que o debate sobre a Teoria das Representações Sociais vinculada com a profissionalização docente, pressupõe a capacidade de colocar luz sobre os complexos elementos simbólicos que perfazem o cotidiano escolar. Especificamente, no tocante à relação professor-aluno, dada teoria apresenta a capacidade de analisar os recursos afetivos e cognitivos que inscrevem as ações sociais desses agentes como

N

³ Conforme ressaltado por Sousa (2002, p 285-286), é possível constatar até a década de 60, relevante aproximação entre as áreas da psicologia e da educação, no entanto, tratava-se de uma psicologia a-histórica, que consistia em oferecer modelos que pretendiam explicar as causas e efeitos do comportamento humano em detrimento de oferecer subsídios teóricos para a compreensão dos processos ocorridos nas escolas. Desta forma, na década de 70 a sociologia e a filosofia da educação apresentam uma aproximação mais relevante com a área da educação, sendo que a psicologia volta a fornecer elementos teóricos substanciais para a reflexão educacional entre as décadas de 80 e 90 com a teoria das representações sociais.

também ofertar estudos empíricos e teóricos para a transformação social. Investigar o professor tendo como óptica os estudos em representações sociais, portanto, ratifica a:

[...] centralidade, a valorização do sujeito (de suas representações, afetos, sentidos, concepções, ações, expectativas, convicções, projetos coletivos e individuais) aponta, portanto, a necessidade de definição da subjetividade do docente com vistas a colaborar para a sua formação e profissionalização, bem como contribuir conceitualmente para a definição das políticas educacionais que o afetam. (Novaes, 2015, p.336)

Nesta linha, o presente estudo exploratório apresenta o objetivo de analisar as tendências das produções científicas brasileiras em formato de tese e dissertação dedicadas a investigar as representações sociais de professores sobre a escola pública de massas. Ademais, vale salientar que este estudo foi parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Construção de uma Matriz de Referência para o Estudo das Representações sociais sobre o Desamparo Docente”, defendida no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no ano de 2020.

Cabe ressaltar que essa análise de estudos correlatos tem o propósito de ir além da simples descrição de cada pesquisa, mas, proeminentemente, para compreender as tendências, as variáveis, as características e os pontos mais importantes que estão presentes no bojo desses estudos.

Método

Procedimento de Coleta dos Dados

O presente estudo foi desenvolvido no segundo semestre do ano de 2019 com o objetivo de analisar as tendências nas produções científicas em formato de tese e dissertação que desenvolveram estudos sobre as representações sociais dos professores acerca da escola pública de massas. A pesquisa abrangeu um período de quinze anos, tendo como referência inicial o ano de 2003 até 2018.

O trabalho teve início com a definição primeira das palavras-chave, que se deu pela proximidade com o tema que nos dispusemos a estudar, de forma que elencamos “*representação social*”, “*professor*” e “*escola pública*” como os termos que norteariam nosso levantamento.

Para a coleta de dados utilizamos a plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD); que constitui como um repositório de pesquisas científicas concebido e mantido pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), criado em 2002 que visa de dar visibilidade às dissertações e teses produzidas no Brasil e é, hoje, considerado uma das maiores iniciativas mundiais para propagação destas modalidades de estudo. A opção por esta base de dados se deu pela maior viabilidade técnica de encontrar neste repositório uma forma única de investigação e acesso a estes dados.

De forma exploratória, iniciamos a pesquisa utilizando as palavras supracitadas, sem filtros ou pré-requisitos de busca; assim, nesse primeiro levantamento deparamo-nos com 285 produções entre os anos de 1993 e 2018, no entanto, ao iniciarmos a leitura prévia dos resumos, identificamos que muitas dessas produções não apresentavam a necessária proximidade com o tema proposto por nós, sendo necessário realizar um novo levantamento. Portanto, a partir de um segundo levantamento, limitamos o campo de busca a “Assunto” contendo somente o termo *representação social* e elencamos alguns *critérios* que definiram a seleção dos trabalhos, a saber:

- Pesquisas que encontrassem embasamento teórico-metodológico na Teoria das Representações Sociais (1961) elaborada por Serge Moscovici;
- Estudos realizados preferencialmente em escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio;
- Trabalhos que abordassem a temática da representação social interconectada com a identidade docente;
- Marcador temporal: 15 últimos anos, tendo como referência inicial o ano de 2003.

Dessa forma, selecionamos 50 trabalhos que, após leitura criteriosa dos resumos, foram escolhidos para este estudo.

Procedimento de Organização e Análise dos Dados

O procedimento de organização e análise dos dados ocorreu em dois momentos.

Inicialmente realizamos a leitura exploratória do material selecionado a fim de mapear as informações gerais. Os dados coletados foram organizados em uma tabela com as seguintes referências: palavras-chave, ano, tipo de pesquisa (empírica ou teórica), instituição de ensino superior no qual a pesquisa foi realizada, título e resumo.

Em seguida, objetivando efetuar uma análise do conteúdo dos resumos, os dados coletados foram processados pelo *software* IRAMUTEQ (Interface de R pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires), interface visual que permite a análise de textos a partir da produção de gráficos, grafos, dendogramas e nuvens de palavras. O processamento de dados pelo referido *software* culminou em uma nuvem de palavras e um dendograma de classes estáveis analisados a seguir.

Apresentação e Análise dos Dados

Descrição dos resultados encontrados na Fase 01 – Leitura Exploratória

Constatamos que o maior interesse na pesquisa por representações sociais ligadas tanto ao docente quanto à escola, de um modo geral, provém do ensino superior público, responsável por 82% dos trabalhos selecionados. Neste cenário é relevante destacar a contribuição das universidades públicas federais, responsáveis 62% da produção que analisamos no presente estudo. As universidades estaduais respondem por 18% das pesquisas e o restante (20%) dos trabalhos foi realizado em universidades particulares. Desta forma, cabe ressaltar a relevância dessas universidades na investigação da subjetividade dos professores que atuam nas escolas públicas de massas e a contribuição destas pesquisas para a elaboração de formação (inicial e continuada) para os referidos profissionais.

Por sua vez, identificamos que a maior parte das pesquisas são de cunho empírico (98%), merecendo destaque um único trabalho de cunho teórico, que buscou compreender, por meio da literatura, a representação social do professor em um determinado tempo histórico. Nesse sentido, é interessante pontuar que existem poucos estudos de cunho teórico que se dedicam a compreender a subjetividade dos professores que atuam nas escolas públicas de massas. Entendemos que tais trabalhos se fazem necessários para que possamos desvelar os processos que incidem na constituição do professor enquanto sujeito de sua ação e formatar políticas

O destaque das palavras *professor* e *representação social* pode ser atribuído ao fato de estas terem sido utilizadas como palavras-chave para a coleta de dados. Também merecem destaque as palavras *pesquisa*, *análise*, *dado*, *estudo* e *entrevista*, termos que remetem aos procedimentos de coleta de dados ligados à pesquisa de cunho empírico, o que reforça a importância de que estudos de cunho bibliográfico sejam desenvolvidos nesta área.

As palavras *educação* e *formação* também se sobressaem, possivelmente indicando haver entre os documentos certa preocupação com a formação do professor, além de explicitar a íntima relação existente entre professor e educação.

É interessante perceber que a preocupação com a formação docente é bastante comum no Brasil, de maneira que muitos autores (André, 2009; Gatti, 2010; Gatti, Barreto, André, 2011, entre outros) dedicaram-se ao estudo do tema. O fato de esta preocupação evidenciar-se em pesquisas sobre representação social de professor pode sugerir que os pesquisadores buscam na Teoria das Representações Sociais (MOSCOVICI, 1961/2012) o aporte para a compreensão da subjetividade docente a fim de propiciar formações ou subsidiar políticas públicas que atendam às reais necessidades dos professores.

Por sua vez, em um segundo momento, o relatório gerado pelo IRAMUTEQ classificou 504 Unidades de Contexto Elementar (UCE), considerando relevante 85,91% do material – resultado considerado bastante satisfatório. Os dados processados pelo programa foram agrupados em quatro classes, dispostas em torno de dois grandes eixos, apresentados pelo dendograma.

Este método de análise, intitulado Método da Classificação Hierárquica Descendente (CHD), tem como objetivo a obtenção de “**classes** de segmentos de texto que, ao mesmo tempo, apresentam vocabulário semelhante entre si, e vocabulário diferente dos segmentos de texto das outras classes” (Camargo, 2005 *apud* Camargo e Justos, 2013, p.5). Assim, é possível descrever e contextualizar cada uma das classes a partir do vocabulário que a compõem.

Inicialmente o *corpus* foi dividido em dois, sendo que há uma separação da Classe 4 (30,2%) das Classes 3 (18,5%), 2 (26,1%) e 1 (25,2%). Para análise dos estudos correlatos na área da representação social de professores, tomaremos os vocabulários constantes nas quatro classes.

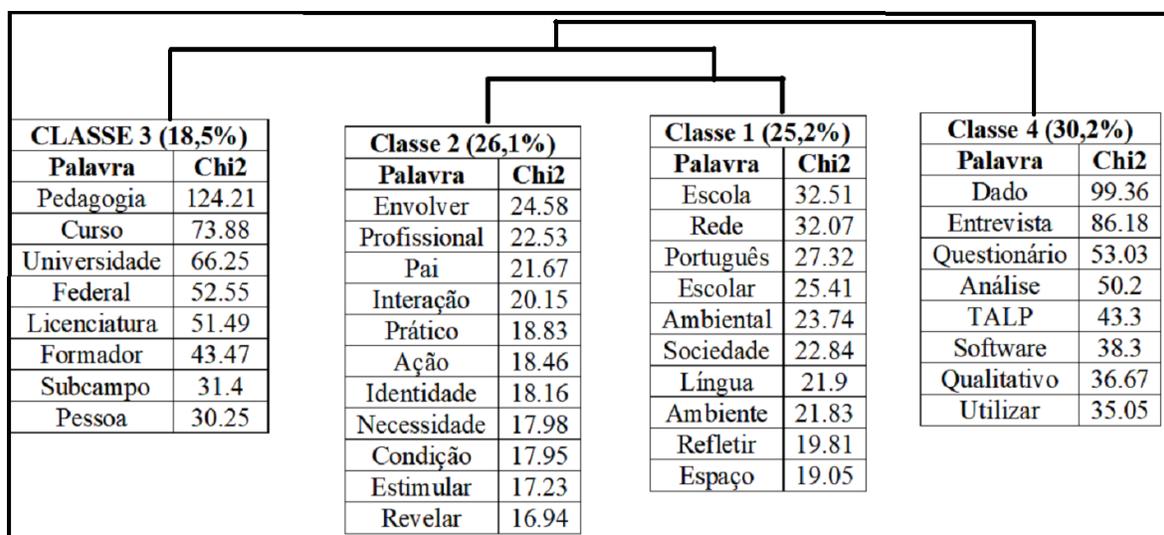


Figura 2 – Classificação Hierárquica Descendente

(CHD) – Dendograma das Classes Estáveis

Fonte: dados da pesquisa

Classe 4 (30.2%): Representações sociais e aspectos metodológicos

Nesta classe, os discursos presentes nos resumos se concentram em discutir aspectos metodológicos, explicitados através das palavras *dado* (*chi2* 99.36), *entrevista* (*chi2* 86.18), *questionário* (*chi2* 53.03), *análise* (*chi2* 50.2), *TALP* (*chi2* 43.3), *software* (*chi2* 38.3), *qualitativo* (*chi2* 36.67) e *utilizar* (*chi2* 35.05).

Os principais instrumentos para a coleta de dados são os *questionários*, as *entrevistas* - grupais, associativas e semiestruturadas - e a Técnica de Livre Associação de Palavras (TALP), instrumento que surge no âmbito da psicologia clínica no início do século XX como parte das chamadas técnicas projetivas e, a partir dos anos oitenta, passa a ser utilizada nas pesquisas da Psicologia Social. É notória a forte ênfase da escola estrutural, corrente teórica liderada por Jean-Claude Abrie, que procura articular a teoria das representações sociais inaugurada por Moscovici, dando ênfase a dimensão cognitivo-estrutural na construção dos métodos (Sá, 1998, p.65). Seria interessante investigar de forma mais detalhada o porquê a pesquisa em representações sociais no Brasil está centrada em uma única corrente teórica, uma vez que ao privilegiar a dimensão cognitiva, o pesquisador deixa de utilizar outros instrumentos metodológicos (observação, entrevista, etnografia, etc.) que poderiam trazer diferentes olhares para além da associação livre de palavras.

Nota-se o uso de *softwares* como instrumento utilizado por 32% dos pesquisadores para o processamento dos dados coletados, sendo o *software* EVOC o programa associado à Teoria do Núcleo Central, o mais utilizado pelos pesquisadores.

Esta breve análise nos permite inferir que as pesquisas acerca da representação social de professores constituem-se como estudos que objetivam captar a voz do sujeito e pensar a subjetividade docente. Possivelmente os pesquisadores tendem a fornecer subsídios para a criação de políticas e formações mais condizentes com as necessidades apresentadas pelos docentes.

Classe 3 (18,5%): Locus de estudo e objeto científico

Pode-se dizer que a classe agrupa discursos que apontam o interesse no estudo das representações sociais tanto dos docentes quanto dos estudantes dos cursos de licenciatura, evidenciados nas palavras *pedagogia* (*chi2* 124.21), *curso* (*chi2* 73.88), *universidade* (*chi2* 66.25), *federal* (*chi2* 52.55), *licenciatura* (*chi2* 51.49), *formador* (*chi2* 43.47), *subcampo* (*chi2* 31.4) e *pessoa* (*chi2* 30.25).

Nota-se que os estudos dedicam maior atenção aos cursos de pedagogia, totalizando 18% das pesquisas selecionadas; ademais verifica-se que 2% dos trabalhos foram desenvolvidos com licenciandos em química, sendo que a mesma porcentagem se dedicou à pesquisa dos estudantes da licenciatura em matemática; as demais licenciaturas somam 6% do total de trabalhos pesquisados.

A inexpressividade dos demais cursos de licenciatura frente à expressividade das pesquisas nos cursos de pedagogia pode indicar a preocupação quase exclusiva com a formação dos professores que atuarão nos anos iniciais. Paralelamente nota-se que há um esvaziamento das pesquisas científicas no que se refere à formação dos professores especialistas, o que pode estar relacionado ao fato de que este cargo é historicamente recente, isto é, só aparece no Brasil em 1968, a partir da promulgação da Lei n. 5.540/68.

Nas pesquisas apuradas, o curso de pedagogia se apresenta ora como *locus* de estudo, ora como objeto científico, demonstrando alternância entre estas posições.

Nos momentos em que a licenciatura em pedagogia se apresenta como *locus* de estudo, fica evidente a preocupação dos pesquisadores em compreender as representações sociais que os futuros professores possuem acerca da docência, o que pode denotar, por parte dos

pesquisadores, interesse em apresentar elementos que contribuam com a formação inicial dos professores através da compreensão da subjetividade destes estudantes.

Compõem esta categoria investigações que apontam a falha existente na estrutura curricular do curso de pedagogia, que acaba por formar pedagogos que não desejam atuar como professores, conforme destacado trecho a seguir:

Para tal estudo, pesquisou-se acerca de como o curso de pedagogia da UFAM produz essa representação social, formando professores que não querem ser professores, a partir da análise do seu Projeto Político Pedagógico e Curricular. (RES 36)

Já nas pesquisas em que a licenciatura em pedagogia se apresenta como objeto científico, percebemos que pedagogia e educação se apresentam como campos do conhecimento distintos, sendo o curso de pedagogia concebido como ciência da educação, conforme explicitado no excerto que segue:

Os professores formadores significam a Pedagogia como um campo de saberes-fazeres distinto de outro campo, a Educação. Ocorre, portanto, a separação entre a Pedagogia e o seu objeto, fazendo como que este se torne uma ciência independente e com maior abrangência e relevância. (RES 27)

Associado à palavra *universidade* encontramos pesquisas que definem esta instituição como *locus* de pesquisa ou, ainda, como local onde se encontram os sujeitos a serem pesquisados. A universidade é, em geral, concebida como instituição formadora circunscrita no campo acadêmico nacional e os pesquisadores buscam tanto compreender suas estruturas de formação de professores quanto o projeto de formação de professores nas licenciaturas.

Diante dessa realidade é interessante observar como os espaços de formação tem sido estudado e a relevância da teoria das representações sociais no que se refere ao conhecimento da subjetividade que compõem as diferentes fases da carreira docente, intituladas em estudo realizado por Hunbernan (1992) de “Ciclo de Vida Profissional dos Professores”.

Hunbernan salienta a relevância de se conhecer a “subjetividade rica e complexa” apresentada pelos professores nos distintos momentos da carreira docente e afirma que: “Haveria, assim, fases, transições, “crises”, etc..., atravessando a carreira do ensino e

afetando um grande número, por vezes mesmo a maioria, de seus praticantes.” (1992, p.47). Desta maneira, o conhecimento das necessidades apresentadas pelos professores em cada fase de sua trajetória profissional é instrumento valioso para a proposição de formações e políticas públicas que atendam as reais necessidades dos professores a fim de impactar na prática pedagógica e, conseqüentemente, na aprendizagem do estudante.

Cabe ressaltar a importância de não limitar a pesquisa acerca da subjetividade docente aos espaços institucionais, uma vez que a formação docente ocorre, também, nas experiências da vida.

Classe 1 (25,2%): Escola pública: um espaço de estudo das representações sociais.

Nesta classe, os trabalhos estudados apresentam um discurso centrado nas representações sociais dos professores das escolas públicas, atrelados às palavras *escola* (*chi2* 32.51), *rede* (*chi2* 32.07), *português* (*chi2* 27.32), *escolar* (*chi2* 25.41), *ambiental* (*chi2* 23.74), *sociedade* (*chi2* 22.84), *língua* (*chi2* 21.9), *ambiente* (*chi2* 21.83), *refletir* (*chi2* 19.81) e *espaço* (*chi2* 19.5).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 73,5% dos estudantes matriculados no ensino básico pertencem a rede pública de ensino⁴ e, conforme já salientado na introdução, percorremos um longo caminho para que esta realidade fosse possível. A luta por uma escola que fosse, ao mesmo tempo, de todos e de cada um, constituindo-se como local heterogêneo, rico por ter como principal marca a coexistência de diferentes culturas e classes sociais, parece estar superada, uma vez que temos em nossa legislação a garantia de que este é o espaço da escola pública. O desafio que está posto é fazer deste espaço um local que garante o acesso ao conhecimento historicamente acumulado e possibilita a criação de novos conhecimentos.

Nesse sentido, os dados indicam que os pesquisadores têm empreendido esforços para compreender como ocorre a construção das subjetividades neste espaço público de propagação e criação de saberes – ação que fica evidente na classificação da palavra *rede*, que aparece nos trabalhos que tratam das representações sociais de professores, e refere-se especificamente às redes estaduais e municipais de ensino, com exceção de um trabalho

N

⁴ Informação disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-12/ensino-basico-tem-735-dos-alunos-em-escolas-publicas-diz-ibge>

realizado na rede escolar SESI – Serviço Social da Indústria, sendo notória a produção de trabalhos realizados nas escolas públicas de ensino básico.

Atrelado à palavra *escola* encontram-se questões sobre as ações desenvolvidas nas escolas, a organização do trabalho escolar e as condições de trabalho dos docentes, de maneira que os pesquisadores buscam compreender a influência destas questões nas representações sociais de professores e na formação da identidade docente, provavelmente como estratégia para a criação e oferta de materiais, formações e políticas públicas que estejam em concordância com as necessidades dos docentes.

Cabe ressaltar que os estudos que compõem esta categoria evidenciam as demandas e exigências da *sociedade* contemporânea à educação. Denota-se nestes trabalhos uma preocupação com a possibilidade de que a escola reproduza, pura e simplesmente, a sociedade circundante. Nesse sentido, Libâneo (2012) destaca a influência das políticas neoliberais na transformação da escola pública em instituição do acolhimento social, limitando o acesso dos estudantes pobres ao conhecimento historicamente produzido. De acordo com o autor: “Ocorre uma inversão das funções da escola: o direito ao conhecimento e à aprendizagem é substituído pelas aprendizagens mínimas para a sobrevivência.” (Libâneo, 2012, p.23).

Entendemos que a teoria das representações sociais pode auxiliar a desvelar a subjetividade dos diferentes atores que compõem a escola pública contemporânea, além de oferecer subsídios para a criação de estratégias que possibilitem a escola pública volte a ser o local privilegiado para a construção do conhecimento científico, mas desta vez, para todas e todos.

Classe 2 (26,1%): Identidade profissional e prática docente

Nesta classe, os extratos textuais das teses e dissertações que albergam os sujeitos pesquisados apontam como eixos estruturantes dos discursos as palavras *envolve* (*chi2* 24.58), *profissional* (*chi2* 22.53), *pai* (*chi2* 21.67), *interação* (*chi2* 20.15), *prático* (*chi2* 18.83), *ação* (*chi2* 18.46), *identidade* (*chi2* 18.16), *necessidade* (*chi2* 17.98), *condição* (*chi2* 17.95), *estimular* (*chi2* 17.23) e *revelar* (*chi2* 16.94).

A palavra *profissional* é utilizada para se referir à profissão de professor. Relacionados a este termo estão as pesquisas que se dedicam ao conhecimento das trajetórias e vivências docentes, bem como as condutas e exigências feitas a este profissional na

contemporaneidade, provavelmente norteados pela hipótese de que a constituição da subjetividade docente implica diretamente na prática pedagógica.

Também percebemos estudos que abarcam a representação social de pais, alunos e gestores sobre o *ser professor*, possivelmente explorando a influência destes diferentes olhares na constituição subjetiva do docente.

Constata-se um único trabalho (2%) dedicado ao estudo da representação social das professoras que atuam no berçário, o que pode indicar a influência da historicidade das creches na concepção contemporânea destas instituições, uma vez que foram criadas como um direito da mãe trabalhadora e não como um direito dos bebês e crianças estarem em um ambiente que propicie o seu desenvolvimento integral. É importante salientar que, ainda hoje, há certa dificuldade da sociedade em reconhecer o trabalho pedagógico desempenhado com esta faixa etária, uma vez que tais professoras são comumente vistas como “tias” e não como profissionais da educação. De acordo com Freire (2002) o que está em jogo não é somente o título docente a ser mudado, mas a valorização deste profissional que, por vezes, não é sequer visto – conforme averiguamos através da ausência de trabalhos que objetivem a compreensão da subjetividade destes docentes.

Ainda no que se refere ao termo *prática* encontramos as palavras *tensões e conflitos e discurso*, o que pode indicar um possível interesse dos pesquisadores em compreender as tensões e conflitos que permeiam a prática docente, além de verificar como (ou se) os discursos docentes se efetivam na prática pedagógica.

Observa-se, ainda, interesse por parte dos pesquisadores no estudo acerca da *identidade docente*, ligando este vocábulo às palavras *compreensão, profissional, sexualidade, social, desenvolver, entender e percepção social*. A relação existente entre as expressões *identidade, profissional e percepção social* pode indicar interesse por parte dos pesquisadores em compreender como as representações sociais docentes interferem na construção da identidade deste profissional.

Neste contexto, nos parece significativa a contribuição de Formosinho (2009), para quem a diminuição da imagem do professor perante a sociedade, causou impacto, também, na autoimagem docente. A preocupação dos pesquisadores em compreender como o professor é percebido socialmente pode ter como norteador a hipótese de que a percepção social influencia na constituição da subjetividade docente e, conseqüentemente, na prática pedagógica.

Algumas considerações

Entendemos a escola pública de massa como uma instituição social e, como tal, é atravessada e marcada pelas características, conflitos, contradições, valores, discursos e desigualdades que permeiam o meio social. No entanto, sabemos do potencial que a escola possui, não se reconfigurando como reprodutora ingênua da sociedade, mas sim como espaço que mantém uma relação dialética com a sociedade, ora sofrendo com a influência do meio, ora influenciando e modificando o contexto que a cerca.

De acordo com Freire (2000, p.67): “Se a educação não pode tudo, alguma coisa fundamental a educação pode”, daí a importância de que cada vez mais os pesquisadores empreendam esforços para compreender a subjetividade dos sujeitos envolvidos no processo educativo, pois esta pode ser uma estratégia para o planejamento de políticas públicas e de formação (inicial e continuada) que atendam às reais necessidades dos profissionais.

É preciso ouvir os sujeitos que dão vida à escola, saber quem são e o que desejam da experiência escolar, como apreendem e significam os elementos que expliquem os sentidos atribuídos pelos professores ao trabalho docente, mas também “[...] a relação de alteridade que estabelece com o aluno e com os pares, bem como as expectativas que têm em relação ao futuro profissional e aos saberes que os constituem como professor.” (Novaes, 2015, p.340)

Desta forma, compreendemos que a Teoria das Representações Sociais (Moscovici, 1961/2012) vem comprovando a sua importância no que se refere a oferecer subsídios teóricos e metodológicos para que se possa desvelar a subjetividade docente.

De fato, há uma forte adesão dos pesquisadores brasileiros à escola estrutural, concomitantemente, há poucos estudos com instrumentos metodológicos que extrapolam a Técnica de Associação Livre de Palavras, como por exemplo, as metodologias observacionais e entrevistas com análise de linguagem. Há que se propor uma mudança, pois a dimensão cognitivo-estrutural não é o único caminho para a construção de instrumentos metodológicos e não será suficiente para a compreensão da subjetividade e da identidade na escola pública de massas. É imprescindível a análise do contexto escolar, as relações afetivas, as emoções e impactos que vão constituindo a alteridade.

Enfim, compreendemos que há um longo caminho a percorrer para que as pesquisas possam, de fato, causar impacto na qualidade da educação escolar ofertada aos estudantes das classes trabalhadoras, no entanto, consideramos que os trabalhos analisados apontam possíveis

caminhos para que possamos continuar a discutir as possíveis estratégias para alcançar a qualidade do ensino público, garantida legalmente, mas ainda de difícil acesso para a população mais vulnerável do país.

Referências

ALVES, G.L. 2006. A produção da escola pública contemporânea. 4 ed. Autores Associados.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. (2009). A Produção Acadêmica sobre Formação Docente: um estudo comparativo das dissertações e teses dos anos 1990 e 2000. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, Autêntica*, 1(1), 41-56.

BICCAS, M. de S.; FREITAS, M. C. (2009). História social da educação no Brasil (1926-1996). São Paulo: Cortez.

Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicação do Brasil. (2019). Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). Brasília, Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT). Disponível em: <http://bdt.d.ibict.br/vufind/>.

Ministério da Educação e da Cultura do Brasil. (1968, 28 de novembro). Lei 5540. Lei do Ensino Superior. *Diário Oficial da União*, p.10.639. <https://www2.camara.leg.br/>

Ministério da Educação e da Cultura do Brasil. (1971, 11 de agosto). Lei 5.692: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*, p. 6.367. <https://www2.camara.leg.br/>

CAMARGO, B. V.; JUSTO, A. M. (2013). Tutorial para o uso do software textual IRAMUTEQ. Universidade Federal de Santa Catarina.

CARVALHO, L. N. de. (2012). Considerações acerca da história social da escola pública de massas no Brasil. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

CARVALHO, L. N. de. (2020). Construção De uma Matriz de Referência para o Estudo das Representações Sociais sobre o Desamparo Docente. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).

CARVALHO, M. M. C. de. (2010). Reformas da instrução pública. *in 500 anos de Educação no Brasil*. Autêntica.

FARIA FILHO, L. M. de. (2010). Instrução elementar no século XIX. *in 500 anos de Educação no Brasil*. Autêntica.

FREIRE, P. (2007). Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35. ed. Paz e Terra.

FORMOSINHO, J. (2009). Ser professor na escola de massa. In: Formosinho, J. (Org.) Formação de professores. Aprendizagem profissional e ação docente. Porto Editora Ltda.

GATTI, B. A. (2010). Formação de Professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, 31 (113), p. 1355-1379.

GATTI, B.A.; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. UNESCO.

HUBERMAN, M. (2000). O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2. ed. Porto. p.31-61.

KRONBERGER, N.; WOLFGANG, W. (2002). Palavra-chave em contexto: análise estatística de textos *in* Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático. Vozes. p.416-441

LIBÂNEO, J. C. (2012). O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. Educação e Pesquisa. 38 (1), p. 13-28.

MOSCOVICI, S. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público. Vozes.

NOVAES, A. Subjetividade social docente: elementos para um debate sobre "políticas de subjetividade". Cadernos de Pesquisa. 45 (156), p. 328-343.

SOUSA, C.P. Estudos de representações sociais em educação. Psicologia da Educação. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação.

SOUSA, C. P. de; VILLAS BÔAS, L P. S. (2011). A Teoria das Representações Sociais e o estudo do trabalho docente: os desafios de uma pesquisa em rede. Revista Diálogo Educacional, 11 (33), p. 271-286.

SÁ, C. P. de. (1998). A construção do objeto de pesquisa em representações sociais. EdUERJ.

Apêndices

Número do Documento	Ano	Tipo	IES-defesa	Link-internet	Título-citação
1	2003	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2793	CHIARELLO, Rosana Aparecida Peronti. Preconceitos e discriminações raciais: um olhar de professoras sobre seus(suas) alunos(as) negros(as).. 2003. 208 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2003.
2	2004	Dissertação	UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA	http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1281	FERREIRA, Adriana Ribeiro. Meio ambiente: representações e práticas dos professores e professoras de ciências e biologia. 2004. 128 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2004.
3	2005	Dissertação	Universidade Nove de Julho	http://localhost:8080/tede/handle/tede/514	SACCO, Wania Cecília. Identidade e representação da profissão docente: uma análise a partir de um professor-personagem da literatura brasileira.. 2005. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2005
4	2005	Dissertação	Universidade de Fortaleza	https://uol.unifor.br/oul/ObraBdtSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=70096	MOURA, João Batista Vianey Silveira. Representações sociais de professores sobre a organização do trabalho na escola e a promoção de ambientes educacionais saudáveis. 2005. 111 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Saúde) – Universidade de Fortaleza, Ceará, 2005.
5	2006	Dissertação	Universidade Federal de São Carlos	https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2410	ANDRÉS, Adriana. Representações e experiências de uma comunidade rural e escolar sobre o ambiente, Pouso Alto - MG.. 2006. 100 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.
6	2006	Dissertação	Universidade de São Paulo	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-22042008-084433/	FORMIS, Claudete Aparecida. Estudo do processo de construção da agenda 21 nas escolas da diretoria de ensino de Jundiá – SP. 2006. 125 f. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.
7	2006	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14459	MELO, Elda Silva do Nascimento. Campo educacional e representação social da formação docente :o olhar dos agentes. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2006.
8	2006	Tese	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/13899	PERALTA, Sueida Soares. As representações de uma professora sobre si mesma, sobre leitura e avaliação num trabalho de formação docente. 2006. 171 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.
9	2007	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14138	SILVA, Josélia Saraiva e. Habitus docente e representação social do ensinar Geografia na Educação Básica de Teresina - Piauí. 2007. 193 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.
10	2007	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16338	CARVALHO, Edilson Gonçalves de. Representações sociais de professores sobre a pesquisa escolar. 2007. 159 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.
11	2008	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	http://repositorio.buc.ufg.br/tede/handle/1891	CORDEIRO, Joselita Modesto. EDUCATION: A THEMATIC ENVIRONMENTAL PERFORMANCE IN THEORY / PRACTICE OF TEACHER EDUCATION, in Goiania - GO. 2008. 132 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

Número do Documento	Ano	Tipo	IES-defesa	Link-internet	Título-citação
12	2008	TESE	Universidade Federal de Pernambuco	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4034	SILVA, Rejane Dias da; Martins de Araújo, Clarissa. A formação do professor de matemática: um estudo das representações sociais. 2008. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.
13	2009	TESE	UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/5881	SOARES, Maria Vilani. As representações da escrita e do ensino da escrita na perspectiva dos relatos de vida do professor. 2009. 221 f. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Federal do Ceará, Ceará, 2009
14	2009	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14318	COSTA, Ademarcia Lopes de Oliveira. Representação social sobre educação inclusiva por professores de Cruzeiro do Sul - Acre. 2009. 231 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
15	2009	TESE	Universidade Federal de Pernambuco	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/9420	COSTA, Maria Aparecida Tenório Salvador da,; Weber, Silke. (Des)Caminhos do poder profissional docente: uma leitura das representações sociais do professor. 2009. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2009.
16	2009	TESE	PUC SP	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16535	OLIVEIRA, Rita Aparecida Pereira de. Representações sociais sobre sexualidade e educação sexual: um estudo com professores da rede pública de ensino de Cuiabá-MT - 2005-2009. 2009. 336 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.
17	2010	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14361	DANTAS, Márcia Maria Avelino. Escola ativa como semeadora de sonhos nas turmas multianuais: representações das(os) professoras(es) da microrregião de Mossoró-RN.. 2010. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2010
18	2010	Dissertação	Universidade do Oeste Paulista	http://bdtd.unoeste.br:8080/tede/handle/tede/785	OROSCO, Simone Shirasaki. The perception gained by senior high school nursing teachers about their development process. 2010. 115 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2010.
19	2010	TESE	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16606	SAUL, Léa Lima. School and violence: social representations of a teachers group from state public schools in Cuiabá-MT. 2010. 340 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
20	2010	TESE	PUC SP	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/11442	ROMA, José Eduardo. As representações sociais dos alunos da licenciatura em matemática sobre a profissão docente. 2010. 250 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2010.
21	2010	Dissertação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	http://www.bdtd.ufrj.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2251	DINIZ, Ana Lucia Sá. Autonomia docente do conhecimento científico ao senso comum: uma representação social dos professores de Duque de Caxias. 2010. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Cultura), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2010.
22	2011	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3243	LIMA, Cristiane Cavalcante. As Representações Sociais de Educação Ambiental entre os Professores/Cursistas do Programa Especial de Formação Docente/PEFD da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. 2011. 137 f.

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

Número do Documento	Ano	Tipo	IES-defesa	Link-internet	Título-citação
					Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.
23	2011	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14372	SOARES, Luisa de Marillac Ramos. <i>Habitus, representações sociais e a construção do ser professora da educação infantil da cidade de Campina Grande - PB.</i> 2011. 190 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
24	2011	TESE	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14382	QUEIROZ, Nilza Maria Cury. <i>Praxiologia e representação social sobre formação de professores nas licenciaturas da UFPI.</i> 2011. 393 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
25	2012	Dissertação	Universidade Federal do Amazonas	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/3182	ELMENOUI, Marcia Maria Brandão. <i>As representações sociais do trabalho docente entre os professores do ensino fundamental da rede municipal de ensino em Manaus: uma análise comparativa entre os professores dos anos iniciais e anos finais.</i> 2012. 92 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2012.
26	2012	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4667	SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. <i>The significance of Pedagogy: curricular discourse, social representations and teaching perspectives on initial educationalists' education.</i> 2012. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
27	2012	Dissertação	Universidade Federal de Mato Grosso	http://ri.ufmt.br/handle/1/869	RAMOS, Carla Adriana Rossi. <i>De mãe substituta a babá malvada: representações sociais sobre professora de bebês segundo acadêmicos de Pedagogia da UFMT, Campus Cuiabá.</i> 2012. 199 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2012.
28	2012	Dissertação	Universidade Federal da Paraíba	https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/tede/4735	NÓBREGA, Suely Soares. <i>Representações sociais sobre docência na educação infantil na interface com a política de formação de professores.</i> 2012. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
29	2012	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14385	SOARES, Norma Patrícia Lopes. <i>Dimensões didática, afetiva e formativa de docência que tecem as representações sociais entre licenciandos da UFPI.</i> 2012. 165 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
30	2012	Dissertação	Universidade Federal de Sergipe	https://ri.ufs.br/handle/riufs/5985	BRANDÃO, Denise Freitas. <i>Você quer ser professor? : um estudo sobre o interesse de licenciandos em pedagogia pela profissão docente.</i> 2012. 97 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia), Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2012.
31	2014	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14474	CHAGAS, Kadydja Karla Nascimento. <i>O sensível no trabalho docente: representação social entre docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.</i> 2014. 216 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.
32	2014	Tese	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	http://repositorio.ufrn.br:8080/jspui/handle/123456789/14504	ALBINO, Giovana Gomes. <i>A representação social de disciplinas didático-pedagógicas no contexto da formação inicial docente: um entremear de saberes.</i> 2014. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

Número do Documento	Ano	Tipo	IES-defesa	Link-internet	Título-citação
33	2014	Dissertação	Universidade Federal de Roraima	http://www.bdt.d.ufr.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=190	MARAN, Nilmara Milena Gomes. Representações de língua construídas no discurso de professoras de língua portuguesa. 2014. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal de Roraima, Roraima, 2014.
34	2014	Dissertação	Universidade federal de sergipe	https://ri.ufs.br/handle/riufs/5147	MELO, Regineide Meneses. Meio ambiente: um estudo das representações sociais de professores de biologia dos centros de excelência de Sergipe. 2012. 85 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Naturais e Matemática) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe, 2014.
35	2015	Tese	Universidade Federal do Amazonas	http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4698	SOUZA, Paulo Ricardo Freire de. A Representação Social da docência pelos alunos do curso de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas: um diálogo com Bourdieu em um estudo do percurso no processo de formação. 2015. 177f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015.
36	2015	Dissertação	Universidade Federal de Pernambuco	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/16012	OLIVEIRA, Danielle Pena de. Educação para o consumo no cotidiano escolar: um estudo de representações sociais. 2015. 255 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2015.
37	2015	Tese	Universidade federal do rio grande do sul	http://hdl.handle.net/10183/134709	PINTO, Kinsey Santos. Geografia: ensino e neurociências. 2015. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2015.
38	2016	Tese	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	http://hdl.handle.net/11449/144198	PRYJMA, Leila Cleuri. Ser professor: representações sociais de professores. 2016. 139 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.
39	2016	tese	Universidade Federal de Pernambuco	https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/18377	ARAUJO, Fernanda Maria Agostinho de. As representações sociais de pessoa com deficiência dos estudantes dos cursos de pedagogia: quando a educação inclusiva interroga a formação docente. 2016. 288 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2016.
40	2016	Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21890	ALMEIDA, Carlineide Justina da Silva. Representação social de professores da educação infantil de Angicos/RN sobre formação continuada. 2016. 155f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2016.
41	2017	Tese	Universidade Federal de Goiás	http://repositorio.bcf.ufg.br/tede/handle/tede/8224	MELO, Marco Aurélio Pedrosa de. Representações sociais sobre a escola e o trabalho docente: professores de Sociologia no ensino médio nas escolas públicas de Goiânia. 2017.145 f. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2017.
42	2017	Dissertação	Universidade Federal de Goiás	http://repositorio.bcf.ufg.br/tede/handle/tede/8273	MOURA, T. M. Racismo na contemporaneidade: uma análise do racismo nas redes sociais. 2017.191 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal de Goiás, Catalão, 2017.
43	2017	Dissertação	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	http://hdl.handle.net/11449/151938	BOCCES, Marina Tomitan. Representações de professores no contexto público e particular sobre os recursos materiais e humanos em função do desempenho escolar. 2017. 78 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.
44	2017	Tese	Universidade de São Paulo	http://www.teses.usp.br/teses/disponi	CAMPOS, Sandra Regina Leite de. A representação social dos professores de surdos sobre o ensino de

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

Número do Documento	Ano	Tipo	IES-defesa	Link-internet	Título-citação
				veis/48/48134/tde-14072017-153930/	línguas e língua portuguesa no ensino fundamental I. 2017. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, 2017.
45	2017	Dissertação	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20141	VILELA, Renata Nicizak. A subjetividade docente e o processo de implementação do ensino médio integrado no IFSP campus Barretos. 2017. 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.
46	2017	Tese	Universidade de Fortaleza	https://uol.unifor.br/oul/ObraBddSiteTrazer.do?method=trazer&ns=true&obraCodigo=104259	VALE, Sílvia Fernandes do. Representações sociais de pais, alunos e gestores acerca do professor: influência na prática docente. 2017. 195 f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Fortaleza, Ceará, 2017.
47	2018	Dissertação	Universidade federal do ceará	http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/35899	OLIVEIRA, Carla Dolores Menezes de. Habitus, representação social e formação docente: a escolha profissional do Curso de Pedagogia por alunos de uma universidade federal do nordeste brasileiro - UFC. 2018. 95f. - Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Fortaleza (CE), 2018.
48	2018	tese	UNB	http://repositorio.unb.br/handle/10482/32734	PORTELA, Eunice Nóbrega. As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente. 2018. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2018.
49	2018	Dissertação	Universidade de São Paulo	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-14122018-095820/	RUFFO, Dora Serrer. Escola como fronteira: representações docentes, limites e possíveis do direito à educação. 2018. 199 f. Dissertação (mestrado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.
50	2018	Tese	Universidade de São Paulo	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/81/81132/tde-10072018-135219/	MIRANDA, Camila Lima. As representações sociais de escola e docência e a constituição identitária de licenciandos em Química. 2018. 172 f. Tese (Doutorado em Ensino de Ciências) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018. 195 f.

**CRENÇA, FÉ E TRADIÇÃO: RELATOS DE UMA PEDAGOGIA
ALÉM DOS CONCEITOS E PRECONCEITOS, NA DISCIPLINA DE
ENSINO RELIGIOSO NO QUILOMBO DE CONCEIÇÃO DAS
CRIOULAS (PE/BR)**

FABIANA ANA DA SILVA
Instituto Federal de Floresta (Brasil)
fabianavencezlau@gmail.com

FLÁVIA LIRA
Universidade do Porto (Portugal)
flaviawlira1@gmail.com

Introducción

Este artigo é fruto de reflexões sobre a vivência de uma de suas autoras como professora da disciplina Ensino Religioso para duas turmas da Educação para Jovens e Adultos: a EJA III e EJA IV¹, em 2016, na Escola Quilombola Professor José Mendes, do Quilombo de Conceição das Crioulas/ Salgueiro, nordeste brasileiro.

Nosso objetivo está em re-conhecer, por meio do relato de sua experiência, a relação da comunidade com sua história, com seus espaços e tempos sagrados, com a educação/pedagogia crioula como uma forma de desconstruir preconceitos, previamente formatados com base em ideologias eurocêntricas e colonizadoras, impregnadas nas palavras e atitudes do cotidiano.

Ao abarcar as questões e imagens que emergem da vivência da disciplina de Ensino Religioso, refletimos sobre o preconceito religioso como fruto de desconhecimento e de narrativas criadas e reproduzidas para separar as pessoas de suas histórias e de suas origens étnico-culturais; como também para silenciar e apagar os pensamentos, sentimentos, os corpos e suas relações com as diversas práticas da liberdade.

Tenciona o lugar da educação (formal) que, ao mesmo tempo em que conduz e replica os conteúdos, pode possibilitar (nos) questionar as condições e condicionantes sobre os quais

N

¹ EJA – Educação para Jovens e Adultos é um recurso amparado por lei para pessoas que não tiveram, seja qual for a razão, acesso ao ensino regular na idade apropriada. Sua história está bastante relacionada ao projeto de alfabetização criado por Paulo Freire. As turmas EJA III e EJA IV, que a professora se refere, correspondem ao ciclo III – 6º e 7º anos, e ao ciclo IV – 8º e 9º anos do ensino fundamental, respectivamente.

vivemos e as relações de opressão, perseguição, discriminação que estamos submetidas/os e combatê-las.

É desse modo que a experiência de uma disciplina de Ensino Religioso em turmas da EJA, numa escola no quilombo do nordeste brasileiro se apresenta desafiadora: ao nos inscrever no combate das violências e desigualdades, dos silenciamentos produzidos ao longo da história ocidental eurocentrada contra povos que continuam sua (podemos dizer nossa) luta para poderem ser ouvidos e vistos; para poderem contar e escrever sua própria história, para continuar r-existindo.

Conceição das Crioulas é uma comunidade quilombola localizada no Sertão Central do município de Salgueiro, aproximadamente 550 km do Recife, capital de Pernambuco, conhecida no Brasil por seu histórico de luta pelo território, pela beleza e qualidade do seu artesanato.

Contam os mais velhos que o Quilombo teve origem no início do século 18, com a chegada de seis negras à região. Inicialmente, arrendaram uma área de três léguas em quadra² e, aos poucos, foram adquirindo a terra graças ao trabalho artesanal no cultivo/ produção e fiação do algodão. Parte da terra comprada foi doada para a construção de uma capela em que foi colocada a imagem de Nossa Senhora da Conceição, trazida por Francisco José, um escravo rebelado. Francisco José havia levado a santa consigo na viagem de fuga. A comunidade passou a se chamar Conceição das Crioulas em homenagem à santa e as seis negras crioulas.

O sentido de lugar/ a escuta/ a voz da professora – da narrativa à experiência

Por ser um quilombo, a maioria das pessoas que vem nos conhecer/ visitar acha que a comunidade tem vários terreiros³. Vemos que alguns ficam decepcionados quando percebem que o único terreiro que temos em Conceição das Crioulas é aquele espaço que fica em frente das casas e que é usado na maioria das vezes para as crianças brincarem.

Para nós, o terreiro também é um espaço sagrado, pois nele os mais velhos se reúnem para conversar, contar histórias e adivinhações para as crianças e outras atividades coletivas. Porém, essa procura das pessoas de fora (dos visitantes) nos leva a seguinte reflexão: porque

N

² “Em 1998, Conceição das Crioulas foi reconhecida como remanescente de quilombo pela Fundação Cultural Palmares e no ano 2000 a FCP titulóu uma área de 16.865 hectares à comunidade” (Carvalho, 2016, p.11).

³ A referência de terreiro, neste contexto, está ligada ao local onde acontece a manifestação religiosa de matriz africana, como o candomblé ou a umbanda. “Terreiro é, em essência, a raiz familiar extirpada na África e soerguida no solo nutrido pelas feições e peculiaridades brasileiras” (PNCT, 2010).

não tem na comunidade um terreiro de candomblé ou umbanda? Na verdade vos digo que temos. Todavia, é aquele espaço onde ninguém pode dizer que existe e muito menos que já frequentou. É proibido, é errado e é coisa do diabo. E, se é tudo isso, quem quer dizer que já visitou ou ouviu falar? Um de meus principais desaprendimentos começou aqui.

Nascemos, crescemos e somos ensinados a partir de um ponto de vista. E que ponto de vista é esse? Primeiro, quando nascemos, vem o batismo ainda criança. Depois vem a primeira comunhão. Em seguida, a crisma. E, quando percebemos, já temos uma opinião formada sobre tudo. Uma opinião formada sorratamente, quase imperceptível, que nos carrega de preconceitos e racismo por todos os lados.

Dos saberes e sabedorias – aprendizagens com minha avó

Essa forma ensinada, aprendida e reproduzida na escola sem reflexão, levou a me afastar de minha avó materna durante vinte anos de minha vida.

Minha avó, cabocla, em suas práticas fazia uma mistura dos rituais indígenas e africanos. Ela chamava de “botar a mesa”.

Quando criança, presenciei o ritual por diversas vezes. Quando podia, corria. Quando não, ficava num canto vendo tudo aquilo como se fosse a coisa mais horrível do mundo.

Minha avó, que morava sozinha, queria que eu morasse com ela; só que minha mente já havia sido colonizada. O que era dito sobre os rituais praticados por minha avó me formaram e, com o passar do tempo, vi que essa forma foi equivocada.

Uma coisa que eu entendia: o que minha avó fazia era sempre no intuito de ajudar as pessoas que diariamente a procuram para aliviar seus tormentos e dores. Em nenhum momento recordo-me de minha avó fazendo o mal a alguém. Pelo contrário, todos que chegavam a sua casa eram acolhidos e acolhidas. Ela não perguntava quem eram ou de onde vinham, ou quantos dias iriam ficar em sua casa. Podiam ser pessoas conhecidas ou desconhecidas, a atitude era sempre a mesma, a de acolher. No meu pouco conhecimento, pensava comigo que os encantados⁴ e os orixás⁵, a quem ela dedicava sua vida, lhe protegiam.

N

4 Espíritos ou entidades sagradas que habitam à natureza; referente, aqui, à espiritualidade indígena.

5 “O orixá seria, em princípio, um ancestral divinizado, que, em vida, estabelecera vínculos que lhe garantiam um controle sobre certas forças da natureza” (Verger, 1997, p. 18).

Via aqueles rituais que ela fazia junto a sua mesa de santos católicos, orixás, caboclos e não entendia aquela mistura toda. Ela dizia ser cabocla de Atikum⁶, cultuava os orixás, não perdia uma missa e todo final de tarde rezava o terço. Aquela mistura, ao mesmo tempo em que me causava inquietação, encantava-me. Havia uma harmonia nesses elementos e tudo parecia se completar na vida dela.

Um dia me perguntei: nós somos feitos da mistura, então, porque não entender essa mistura na devoção? E, voltando à reflexão inicial, vejo que o que nos constitui é junto e o que nos separa é que é separado. E essa separação que nos coloca num universo vasto de preconceitos e discriminações onde se deixa de lado o que realmente importa: o acolhimento humano.

Sempre em minhas aulas fazia esse relato da experiência com minha avó. Os estudantes logo se benziam ou perguntavam se minha avó era macumbeira e davam-lhe também outros adjetivos pejorativos.

Sempre gostei de ligar a teoria à prática e aquela experiência real de vivência entre minha avó e eu instigava a imaginação dos estudantes. Eu sempre terminava o relato dizendo do arrependimento que tinha de ter me afastado da minha avó tanto tempo, eu tinha medo até de tomar a bênção e de abraçá-la. O meu medo acabou no dia em que eu fui até a sua casa e pedi para que ela “botasse a mesa”. Ela olhou para mim e perguntou se eu tinha certeza do que eu estava pedindo. Aquela pergunta que ela fez foi porque ela sabia que eu era evangélica. Eu respondi que tinha certeza e ela foi se organizar para realizar meu pedido. Quando tudo estava pronto minha avó me chamou e começou o ritual. Eu observei tudo atentamente. Fiquei muito apreensiva porque a qualquer momento o diabo poderia aparecer assim como nos é ensinado. Minha avó começou e finalizou o ritual e o que vi foi um ritual maravilhoso e compreendi que cada religião faz seu ritual a seu jeito e a seu modo. A bíblia diz que conhecerás a verdade e a verdade vos libertará. Foi o que aconteceu comigo. Depois daquele dia perdi o medo de

N

6 “A reserva da etnia indígena Atikum, com uma área de 15.276 hectares e uma população de 3.582 índios, está localizada na Serra do Umã, no município de Carnaubeira da Penha, em Pernambuco” (Disponível em http://basilio.fundaj.gov.br/pesquisaescolar/index.php?option=com_content&view=article&id=650&Itemid=1). Para mais informações consultar <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Atikum>.

Segundo a mestra quilombola Maria Diva da Silva Rodrigues, os laços de parentesco entre os negros e indígenas Atikum vêm desde o início do regime escravocrata, em uma história de luta e resistência desses povos, chegando até os tempos atuais. Maria Diva enfatiza “[...] que a vizinhança entre os territórios (quilombola de Conceição das Crioulas e indígena Atikum) faz com que, naturalmente, esses dois povos se entrelacem. [...] o território indígena Atikum, geograficamente, faz divisa com o território quilombola de Conceição das Crioulas” (RODRIGUES, 2017, p. 18).

minha avó. Sempre que eu podia, aproveitava para fazer perguntas e ela sempre com o brilho no olhar respondia a tudo que eu perguntava.

Aquela história real fascinava os estudantes mais do que qualquer teoria que eu pudesse lhes apresentar.

A pedagogia crioula

Conceição das Crioulas tem seu jeito próprio de ser, existir e resistir. Com uma história de coletividade desde sua origem, essa simbologia até hoje se perpetua.

Noutro tempo, quando não existiam os espaços de alvenaria, uma árvore bem frondosa era o bastante para fazer um ajuntamento, uma reunião. Esse ajuntamento poderia ser para resolver ou encaminhar algum problema, fazer, uma missa, festejar datas comemorativas ou o que fosse preciso. Bastava uma sombra, bancos e tamboretas⁷.

Quando julgava que já esquecera aquele quintal, e que pouco tivesse a ver com ele, ele me ressurgiu, em pleno exílio, numa tarde fria de inverno genebrino. Tarde em que ao ler uma carta vinda de Recife, de repente, como se mágica fosse, recuo no tempo e quase me vejo menino no quintal frondoso, aprendendo a ler com meu pai e minha mãe, escrevendo frases e palavras no chão sombreado pelas mangueiras. Naquela tarde, como que descobri que minha saudade de minha terra tinha começado a ser preparada na relação que vivera com o meu quintal.

[...] Por tudo isso, minha terra envolve o meu sonho de liberdade. Que não posso impor a ninguém, mas por que sempre lutei. Pensar nela é assumir esse sonho que me alenta. É lutar por ele. Nunca pensei minha Terra de modo piegas: ela não é superior ou inferior a outras terras. A terra da gente é sua geografia, sua ecologia, sua topografia e biologia; mas é também o que mulheres e homens fazemos dela. Ela é como organizamos sua produção, fazemos sua História, sua educação sua cultura, sua comida e ao gosto dela nos fixamos. A Terra da gente envolve luta por sonhos diferentes, às vezes antagônicos, como os de suas classes sociais. Minha Terra não é, afinal, uma abstração. (Freire, 1995, pp. 25, 28)

N

⁷ Bancos são assentos estreitos, para uma ou mais pessoas, provido ou não de encosto; e, tamboretas são bancos pequenos sem apoio para os braços ou encosto.

Esse jeito de ser também estava presente no convívio e na relação dos mais velhos com as crianças quando também debaixo de uma árvore nos terreiros das casas, durante o dia os mais novos se reuniam em volta dos mais velhos para lhe darem cafuné. Quando era noite, o terreiro, aquele espaço grande que ficava em frente às casas servia para contar histórias, para as adivinhações, as brincadeiras de roda e todas as outras brincadeiras possíveis de acontecer. Em noite sem lua, e quando a energia elétrica ainda não tinha chegado à comunidade, os mais velhos aproveitavam para ensinar aos mais novos o nome das estrelas. Outra prática era contar os aviões que passavam no céu, todos deitados em esteiras no chão. A felicidade era grande quando alguém avistava um avião.

Com o passar do tempo, e com o advento da energia elétrica, essas práticas foram mudando e porque não dizer, substituídas. O que significa os avanços para o nosso povo? Por um lado, são políticas públicas que trazem avanços. Por outro lado, tal avanço causa mudanças irrecuperáveis.

Hoje, o terreiro, fica na imaginação daqueles que conviveram e dos que leram as histórias recontadas. Porém, nenhuma escrita por mais fiel que seja, é capaz de transmitir a emoção ou as emoções vividas.

O avanço também trouxe a educação formal. Quando digo educação formal é porque já existia e sempre existiram as mais variadas formas de educar. A principal delas, era pelo exemplo, pela demonstração. Os mais velhos faziam e iam colocando os mais novos para fazer de acordo com a idade de cada um. Essa forma de educação, que muitas vezes não é valorizada, era o que dava e dá forma, sentido, esperança na vida de todo o nosso povo.

O avanço trouxe escolas, trouxe professores, inicialmente de fora da comunidade, depois lutamos para que fossem os da comunidade.

[...] Sempre na intenção de consolidar o seu pertencimento ao território, os descendentes das crioulas desenvolveram inúmeras estratégias de resistência ao longo do tempo. Uma delas, conforme anteriormente mencionado, foi a educação escolar. Porém, para que esse mecanismo tivesse outra intenção deveria haver uma reviravolta nas suas estruturas. Precisávamos desconstruir essa escola que existia. (Nascimento, 2017, p. 47)

Hoje, a principal luta é para não deixar morrer as histórias, as tradições e as vivências de tempos outros, de espaços outros, de vidas outras. Os professores no quilombo devem saber que ser professor quilombola é mais do que uma profissão, é uma missão. E um dos principais objetivos que nos faz lutar por professores da comunidade é para que eles recontem, (re)escrevam as histórias do nosso povo. Revivam aquilo que é tão precioso e que está na mente de nossos mais velhos. Escrevam com o coração, com a alma, com a ancestralidade e sabedoria que nosso povo merece.

No caso da “Nossa Educação Escolar Quilombola”, é a conexão da educação formal com a educação não formal. São os saberes locais dialogando com os saberes oriundos das ciências, tidas como “conhecimentos válidos”. Assim, a educação entendida pelo PPPTQ⁸ abarca as dimensões políticas, pedagógicas, identitárias e organizativas da comunidade de Conceição das Crioulas e, por isso, “Nossa Educação Quilombola” e “Nossa Educação Escolar Quilombola”, assim denominadas no PPPTQ, não se excluem, ao contrário, uma sustenta a outra. (Silva, 2012, p. 124)

As escolas quilombolas de Conceição das Crioulas têm essa função. Não pode ser qualquer escola, não pode ser qualquer educação, tem que ser a educação que nos representa: a educação que bebe da fonte dos mais velhos, que valoriza, incentiva e reproduz os saberes dos mais velhos, que fortalece a identidade. Uma educação baseada em uma pedagogia nossa, a Pedagogia Crioula⁹. É essa pedagogia que me leva a transcender todas as grades, todos os muros e vivenciar, experimentar junto com meus estudantes, tudo aquilo que é possível. A Pedagogia Crítica de Paulo Freire (1995) corrobora com a Pedagogia Crioula no que concerne uma escola crítica, de sentidos e de saberes – diversos – que se entrelaçam em outra experiência de construção de conhecimento como exercício da alteridade. Desse modo, amplia as possibilidades de ser/estar/viver, transforma-nos e modifica a nossa realidade.

N

8 PPPTQ – Projeto Político-Pedagógico do Território Quilombola.

9 A professora e mestra em Educação Márcia Jucilene do Nascimento (2017) foi quem narrou e conceituou o processo de elaboração desse jeito específico de fazer educação escolar, intitulado pela comunidade de *Pedagogia Crioula* e que já vinha se desenvolvendo na comunidade quilombola de Conceição das Crioulas.

Se o poder econômico e político dos poderosos desaloja os fracos dos mínimos espaços de sobrevivência, não é porque assim deva ser; é preciso que a fraqueza dos fracos se torne uma força capaz de inaugurar a justiça. Para isso é necessária uma recusa definitiva do fatalismo. Somos seres da transformação e não da adaptação.

Não podemos renunciar à luta pelo exercício de nossa capacidade e de nosso direito de decidir e de romper, sem o que não reinventamos o mundo. Neste sentido insisto em que a História é possibilidade e não determinismo. Somos seres condicionados, mas não determinados. É impossível entender a História como tempo de possibilidade se não reconhecermos o ser humano como ser da decisão, da ruptura. Sem esse exercício não há como falarmos em ética. (Freire, 1995, p. 23)

Sou movida por muita coisa, sobretudo pela minha ancestralidade. Sou movida pelo fazer diferente, sou movida por uma frase que diz: se alguém já conseguiu, eu também consigo, se alguém ainda não conseguiu, eu posso ser a primeira a conseguir.

É nesse cenário, que com o pensamento de perceber como a identidade étnica e cultural de um povo pode ser fortalecida através da sua história de resistência e de luta por liberdade, como também, sua cultura, seus modos de vida individual e coletivo poderão contribuir no processo de luta pelo território e outras políticas sociais, que pretendo perceber como esse processo acontece dentro de um contexto institucional representado pela escola, mas também fora dela, ou seja, na perspectiva da comunidade.

. . . O desenvolvimento que se defende tem o cunho radical de se inscrever no político e essa dimensão tem a sua raiz na cultura identitária das comunidades e sobre o que pensam, sendo estas ideias comuns à população que ali vive. (Nascimento, 2017, pp. 63-64)

A professora quilombola Márcia Nascimento (2017) destaca que “[...] a Pedagogia Crioula não se reduz aos espaços institucionalizados, pelo contrário, ela tem nos espaços de interação comunitária e nos movimentos autônomos da comunidade uma centralidade essencial que a

diferencia de outras experiências vistas” (Nascimento, 2017, p. 154). E acrescenta que a escola é um “espaço de interação comunitária, de vivências culturais e de ações que possibilitem um futuro de resistência” (p. 160).

A escola, hoje, orientada pela Pedagogia Crioula, compreende a partilha e a soma de saberes de uma tradição que dialoga com o tempo, com as lutas, com as dimensões e valores de seu território. A comunidade escolar vem refletindo, coletivamente, o que se quer fazer e como se quer viver.

Esta educação para liberdade/ libertária está fincada na práxis educativa, que em Freire (2005) “[...] é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (p. 42). Pode-se dizer que ela congrega e reivindica o que diz a Declaração Universal dos Direitos Humanos em seu Artigo II, onde “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição” (Disponível em <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em 25 de outubro de 2020).

A sala de aula

Reflico aqui minha posição sobre essa experiência de ser uma professora, neste relato, de Ensino Religioso, que busca questionar mais do que explicar.

Ao começar a aula em qualquer turma pergunto aos estudantes: quem é Deus? E ao fazer tal pergunta, pretendo fazer refletir sobre o sentimento de cada um e não o meu próprio. A segunda pergunta é qual a religião de cada um? Baseado no que cada um traz de casa consigo procuro compreender os conhecimentos adquiridos de suas experiências. Não sei se é o ideal, porém ajuda na ambientação e faz definir as linhas gerais do que abordar.

Em Freire (1980), uma educação que não proporciona uma relação/ diálogo nem uma aproximação crítica da realidade, não educa para a liberdade. É pela interação (com os seres, culturas) e integração ao meio e contexto que acontece o ato criador, transformador e recriador de realidades.

Seguindo o currículo escolar, ao estudar os locais e espaços sagrados, vimos como é pelo mundo e chegando a realidade local, listamos os espaços sagrados existentes onde cada um morava. A princípio não foi dito o principal objetivo. Feito o levantamento, chegamos a eles: terreiro de candomblé, centro espírita, centro de toré, igreja evangélica, igreja católica.

Quanto à segunda pergunta – sobre qual a religião de cada um, alguns responderam que não sabiam. Outros responderam que eram indígenas e católicos. Ao responder as duas alternativas ao mesmo tempo, eles me perguntavam se ser indígena era uma religião. E eu, enquanto professora, teria autoridade para responder tal pergunta? Baseado em quê, apenas em meu conhecimento teórico?

Na minha cabeça tudo se formava quanto aos próximos passos, mediante as respostas dos estudantes e com todo o entusiasmo que uma aula de campo e de vivência com as pessoas mais velhas e com quem de fato vive o que se fala, pode proporcionar.

Chegou o grande dia. O dia de contar quais seriam os próximos passos da disciplina. Eu lecionava em duas turmas da EJA, CICLO III (6º e 7º anos), CICLO IV (8º e 9º anos). A primeira, os estudantes eram em sua maioria mais jovens com idade entre 14 e 22 anos. A segunda, a faixa de idade aumentava com estudantes de até mais de 70 anos. O primeiro momento foi dizer como e onde seriam as próximas aulas. O segundo passo foi dizer que seria um momento integrado com as duas turmas.

Como era algo diferente, achei melhor eu mesma falar e marcar os responsáveis por cada espaço que iríamos visitar. Apresentei o cronograma e a cada dia ficava na expectativa se iriam vir ou não. Poderia ter deixado em aberto e eles só ficarem sabendo que a aula seria em local diferente, quando chegassem. Porém o respeito que me move ao trabalhar com gente, com seres humanos me fez entender que fazia parte do processo também eles escolherem se queriam ir ou não.

Começamos pelos espaços centrais. Decidimos em conjunto, que não havia necessidade de irmos até à igreja católica porque todos já haviam passado por essa experiência. Então o outro local central, seriam as igrejas evangélicas. De acordo com o levantamento, tínhamos centralizadas, duas. São elas: Avivamento Bíblico e Assembleia de Deus. A escolhida foi Assembléia de Deus.

Já tinha havido o aviso prévio. O pastor nos recebeu, convidou-nos para entrar e sentar e começou a fazer o que era de costume. Ficamos até o final do culto. Posteriormente, ficou aberto para questionamentos por parte dos estudantes. Nenhum fez pergunta alguma. A fala da maioria foi no sentido de agradecer mesmo pela oportunidade. Finalizamos e saímos. E ficou decidido que na próxima aula, em sala, debateríamos sobre o momento e faríamos a avaliação da aula. Cada um foi para sua casa.

Na aula seguinte, novamente com as duas turmas juntas, fomos para o debate onde o objetivo era que eles sinalizassem suas impressões os pontos positivos e negativos, e assim foi. A maioria falou que gostou, inclusive que depois voltaria pra assistir outros cultos. Um ponto negativo mais mencionado foi o porquê que os fiéis oram tão alto, praticamente gritando.

Após todas as colocações, foi informado qual seria o próximo local que iríamos: o Centro Espírita que ficava localizado no Sítio Cruzeiro do Sul. Para esta aula, precisaríamos de um pouco mais de tempo para organizar a estrutura e porque não dizer, o espírito. Eles demonstravam medo, estavam com um pé atrás¹⁰. Cabia a mim, enquanto professora fazer com que cada um e cada uma não faltassem naquela aula.

Junto com a gestão da escola, organizamos transporte, motorista, lanche e tudo que era necessário para que a aula acontecesse. Convidei outros professores, mas ninguém se habilitou a ir. Alguns até me orientaram a desistir. Como professora, eu tenho um pensamento: se for somente para fazer o fácil e o igual, não é comigo. Gosto do diferente. Gosto de desafios e é o que me motiva enquanto docente.

Para minha surpresa e felicidade, praticamente todos os estudantes apareceram com exceção de um. Justamente um que era evangélico. Mandou justificar sua ausência por uma colega, dizendo que sua religião não permitia que ele frequentasse determinados espaços. Recebi a justificativa e pensei comigo: coloco ou não coloco falta? É aceitável a justificativa? Guardei essa decisão para depois. Seguimos.

Durante o percurso de mais de meia hora, a tensão era grande. A noite escura, sem nenhum brilho do luar, aumentava ainda mais o suspense. O que os estudantes até hoje não sabem, é que eu estava também morrendo de medo por dentro e tentando disfarçar ao máximo para poder encorajá-los.

N

¹⁰ A expressão “ficar com um pé atrás” significa ficar desconfiado de algo.

Como diz Freire (2005), “Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontraram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento” (p.64). Aquela experiência era nova também para mim. Naquele momento, eu deixava de ser a professora e passava também a ser uma aprendiz daqueles que iriam falar e mostrar na prática os ensinamentos e mandamentos da religião espírita.

Chegamos. Todos desceram e fomos recepcionados pelos responsáveis do centro, o João Luiz e seu pai. Fiz uma breve apresentação e contextualização do momento e em seguida passei a palavra para os professores da noite. Eles falaram da teoria, os estudantes fizeram suas perguntas – que já haviam sido elaboradas previamente. O professor mostrou o local de atendimento e os materiais que usava. Os estudantes observavam tudo muito curiosos. Passado um tempo, visto que, não havia mais nada para olhar ou ser dito, fomos compartilhar o lanche e em seguida, partimos.

Não houve um só momento que eles ficassem calados. Foi toda a estrada de volta falando sobre aquela experiência que tenho certeza que foi inesquecível na vida de cada um, assim como foi na minha.

Vencemos nossos medos, tiramos nossas dúvidas, diminuimos o preconceito, porque o conhecimento nos mostrou que não havia nada do que ter medo naquela religião. Pelo contrário, aprendemos sobre a caridade, o amor ao próximo e práticas no sentido de amenizar o sofrimento de qualquer pessoa que chegasse até lá precisando de ajuda.

Bem, ainda faltavam de acordo com levantamento dos espaços sagrados, dois locais na comunidade que eram o terreiro de candomblé e o terreiro onde se dança o toré. A meu ver, dois espaços cruciais, por ter, Conceição das Crioulas, território quilombola e território indígena aos quais fazem divisa.

Infelizmente, parece que por ironia, não conseguimos ir a nenhum destes locais. Ao primeiro – o terreiro de candomblé, porque tinha sido aberto há pouco tempo e ainda havia aquela cisma quanto a sua existência. Ao segundo – o terreiro de toré, porque uma roda de toré precisa de pessoas para dançar e não pode ser qualquer dia ou de qualquer jeito. E acabamos não indo a nenhum dos dois espaços religiosos.

Um ano foi pouco para experienciar todas as realidades que estavam em minha mente. Fiquei pensando: por que justamente aquelas duas práticas não tinham sido vivenciadas? Deveria ter começado por elas? Não sei. O que sei é que é muito gratificante fugir do normal. Enquanto professora, me senti realizada mesmo faltando uma parte. Talvez seja porque sempre tem que ficar algo para continuarmos motivadas e motivados a nunca se acomodar. Sair da zona de conforto é difícil e exige um esforço maior em todos os sentidos. Porém, ao vislumbrarmos os resultados vemos que tudo vale à pena.

O sagrado e o profano em Eliade

Ao refletir sobre as vivências da professora acima relatadas, somos invadidas/os pelas imagens da comunidade e afetadas/os de diferentes formas. Por um lado, com relação ao lugar que estamos diante dos fatos, entre a narração e a escuta, a ação e a reflexão, entre professor(a) e estudante, entre o saber formal e o saber ancestral. Por outro, como e onde nos inscrevemos na vida, nas lutas, nas tensões e disputas de poder, enquanto mulheres, homens, quilombolas e indígenas ou de culturas não-tradicionais, mas não menos cúmplices de suas/nossas realidades (dos fracassos e dos êxitos).

De modo que é neste deslocamento de nossa realidade/de nosso lugar de conforto que colocamos em cheque quem somos ou quem nos tornamos e, assim, buscamos tocar na questão central do artigo: o preconceito¹¹ religioso e a discriminação (racismo) que aprendemos e (re)produzimos; que domina nosso discurso, nossos corpos, nossos gestos, pensamentos/conhecimentos e nos distancia das nossas raízes étnicas e históricas/ ancestrais. É um exercício de despertar, reconhecer, revelar e acolher nossas fragilidades e equívocos, que estão entranhados no nosso cotidiano (trabalho, escola, vizinhança, família etc.), operado pela sensibilidade e solidariedade que nos recria e nos movimenta por outros caminhos e curas.

Assim sendo, amparadas pelos estudos do imaginário – do museu de todas as imagens passadas, presentes e futuras – que vamos em busca dos contrastes e tensões que dão forma a consciência do sagrado-profano/ realidade-ilusão/ vida-morte.

N

11 Enquanto dissimulações discursivas criadas e propagadas para excluir e estigmatizar o que/ quem é diferente.

O relato de experiência nos permite navegar pelas imagens que emergem do (con)texto e apoiar a discussão relacionada ao preconceito e à discriminação (racismo) vislumbrando uma compreensão dos tensionamentos históricos-sócio-culturais e do imaginário que circunda a escola e as manifestações religiosas da comunidade.

Bem além do que se entende geralmente por “história”, a história das religiões é antes, para Eliade, uma ciência da complexidade: “o sagrado é um elemento da estrutura da consciência, e não um momento da história da consciência”, para retomar uma fórmula de M. Eliade. E assim como o mito irriga a história, a história dá uma carne, um corpo, uma respiração ao mito, que se encarna e que se deixa ver nela. A bipartição entre profano e sagrado se justifica, dessa forma, na continuidade de uma experiência “religiosa” global (no sentido de uma relação, religio), que é a experiência da relação, como elemento constitutivo do vivente. (Rocha Pitta, 2017, p. 56)

Propomo-nos apresentar a complexidade das relações nesta incursão preliminar, sabendo que não se esgotará, e poderá ser desdobrada e aprofundada em pesquisas futuras.

As imagens e seus símbolos. Imersões

Podemos dizer que a imaginação é criadora de todo o simbólico que envolve as relações de nossas experiências na vida e, constitui em si, o poder que temos de transformação pela construção de sentidos sobre quem somos e o que queremos.

No imaginário, espaço e tempo são conceitos fundamentais e o ato de simbolizar, inscrito culturalmente, está no cerne da experiência humana.

O imaginário, nesta perspectiva, pode ser considerado como essência do espírito, na medida em que o ato de criação (tanto artístico, como o de tornar algo significativo) é o impulso oriundo do ser (individual ou coletivo), completo (corpo, alma, sentimentos, sensibilidade, emoções...), é a raiz de tudo aquilo que, para o ser humano, existe. (Rocha Pitta, 2017, pp. 20)

É o imaginário, conjunto de todas as imagens possíveis produzidas, que re-une o tecido simbólico da experiência da existência e que nos permite navegar, ampliar e transcender a nós mesmos/ a nossa realidade; permite nos movimentar em busca de uma compreensão da/para vida.

Em Eliade (1992, p.14), o espaço-tempo é caracterizado por duas modalidades de ser no mundo, o sagrado e o profano. Podemos dizer que o sagrado é o que orienta a vida ao carregá-la de sentido – simbólico. E é a imagem simbolizada na sua vasta gama de significados que realiza o encontro do “eu” profano com o “eu” sagrado.

É nessa relação de transcendência que temos a oportunidade para ampliação de nossa consciência, de aprender da vida. É o que dá forma a realidade por sua significância comprometida com o que está além de cada um de nós, do mundo; está comprometida com o cosmos. Eliade (1992) assinala que “[...] para aqueles que têm uma experiência religiosa, toda a Natureza é suscetível de revelar-se como sacralidade cósmica” (p. 13).

As imagens a seguir tratam dessa manifestação do sagrado (hierofania), em outras palavras, dessa relação que temos com uma abertura para que algo de extraordinário possa acontecer/ nos aconteça e com a capacidade de realizar essa escuta sutil e atenta da vida/ do encontro com a vida e nos organizarmos/ orientarmos em sua função.

Essas imagens refazem o percurso pedagógico e crítico das narrativas que simbolizam para a comunidade sua relação de vida no território quilombola de Conceição das Crioulas. Reforçam a dimensão do feminino, da cultura, da história, dos fazeres-saberes locais e das lutas que protagonizam o sentido de coletividade em uma práxis ligada à experiência e à voz da comunidade.



Figura 1 – Terra fiada

Foram adquirindo a terra graças ao trabalho artesanal na produção e fiação do algodão.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Presente na narrativa de origem da comunidade, o cultivo do algodão (Figura 1) semeou o território de vida, de possibilidades, de luta e de partilha no ventre das seis mulheres-terra e gerou frutos de consciência. Cada fio de algodão feito pelas crioulas ancestrais teceu a terra quilombola que se preparava para (re) nascer.

A mulher relaciona se, pois, misticamente com a Terra; o dar à luz é uma variante, em escala humana, da fertilidade telúrica. Todas as experiências religiosas relacionadas com a fecundidade e o nascimento têm uma estrutura cósmica. A sacralidade da mulher depende da santidade da Terra. A fecundidade feminina tem um Modelo cósmico: o da Terra Mater, da Mãe universal. (Eliade, 1992, pp.71-72)

De textura macia e suave, os filamentos do algodão envolvem as sementes e sua imagem remete ao cuidado e à cura. “No interior do recinto sagrado, o mundo profano é transcendido” (Eliade, 1992, p.19). Os algodoeiros espalhados pelas casas e pelo território rememoram o tempo-espço fundante. Em Eliade (1992) “aquele que sabe’ dispõe de uma experiência totalmente diferente da experiência do profano. . . Quer dizer que toda experiência humana é suscetível de ser transfigurada, vivida num outro plano, o trans humano” (p.83). Um algodoeiro, em qualquer outro lugar do mundo, não semeia resistência como em Conceição das Crioulas. É, neste sentido, uma hierofania e, como tal, ressignifica o sentido de cultivo da vida em liberdade, de fazer com as mãos e no coletivo, em comunidade.



Figura 2 – O sagrado feminino.

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Conceição das Crioulas é um território do feminino. Seis crioulas criaram, nomearam e identificaram o território. Nossa Senhora da Conceição, a santa cristã, que foi levada pelo escravo rebelado, participou do elemento feminino das Crioulas. Juntou-se a elas na narrativa de origem da comunidade.

Instalar-se num território equivale, em última instância, a consagrá-lo: Quando a instalação já não é provisória, como nos nômades, mas permanente, como é o caso dos sedentários, implica uma decisão vital que compromete a existência de toda a comunidade. “Situá-lo” num lugar, organizá-lo, habitá-lo – são ações que pressupõem uma escolha existencial: a escolha do Universo que se está pronto a assumir ao “criá-lo”. (Eliade, 1992, p. 23)

É com esse espírito de cooperação com a terra das crioulas que todos e todas participam do feminino do território (Figura 2).

Desse modo, os estudantes que compõem este relato também são guiados por uma mulher, que com sua sensibilidade (atenta à tradição e à Pedagogia Crioula) acolhe a todas e todos, inclusive a ela própria, no processo de (re) conhecer, revelar, questionar e se abrir ao debate para o enfrentamento das práticas que reproduzem o silenciamento e o distanciamento/apagamento de sua ancestralidade étnica.

Afastar-se da essência criadora, acolhedora, semeadora, lutadora e libertária feminina significa profanar sua condição ancestral e reproduzir as dissimulações que implantam o medo de um “desconhecido ancestral” em oposição ao “conhecido dominante”, resultando em opressão e exclusão/ rejeição do seu povo, de sua cultura e história; em uma violência que já é em si despolitizadora.

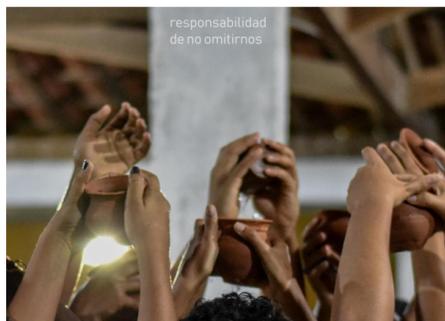


Figura 3 – Ritos de r-existência.
Conceição das Crioulas tem seu jeito próprio de ser, existir e resistir.
Fonte: Jaque Rodrigues.

Outra imagem que decorre do relato faz referência à luta – pela terra/território, pela reparação das violências empreendidas contra o povo negro, pelos direitos básicos garantidos na constituição brasileira, pela liberdade. A luta tratada como rito de resistência, é carregada pela energia do início (tanto cósmica quanto fundadora da comunidade). Ela revive, recupera e renova, no tempo, o que movimenta a vida no quilombo.

Uma das lutas em Conceição das Crioulas está no campo da educação; de uma educação que (re) signifique, para o quilombo, as suas práticas, os seus saberes, o seu modo de ser e estar no mundo; uma educação aberta/ ampliada a sua ancestralidade. E, para todas e todos.

. . . o simbolismo cósmico junta um novo valor a um objeto ou uma ação, sem com isso prejudicar seus valores próprios e imediatos. Uma existência “aberta” para o Mundo não é uma existência inconsciente, enterrada na Natureza. A “abertura” para o Mundo permite ao homem religioso conhecer se conhecendo o Mundo – e esse conhecimento é precioso para ele porque é um conhecimento religioso, refere se ao Ser. (Eliade, 1992, pp. 81)

A passagem: “Quando não existiam os espaços de alvenaria, uma árvore bem frondosa era o bastante para fazer um ajuntamento, uma reunião”, pode nos suscitar, aqui, uma associação da luta ligada ao espaço-tempo coletivo (território, escola). E podemos ainda relacionar a “árvore frondosa” à educação empreendida pela comunidade – que seja onde for (à sombra da árvore ou numa sala de aula), a educação se faz necessária à (compreensão e ressignificação da) vida.

Dessa forma, “[...] o modo de ser do Cosmos, e sobretudo sua capacidade infinita de se regenerar, é expresso simbolicamente pela vida da árvore” (Eliade, 1992, p. 73), que, por sua vez, no relato, passa a simbolizar a educação quilombola.

Importante notar que essa associação sugere a educação como uma árvore frondosa, não como uma árvore qualquer. O adjetivo (no imaginário) inaugura o estado de algo no relato e o distingue dos demais.

Neste sentido, a ideia da árvore frondosa (da nossa natureza sagrada) que une céu e terra na sua verticalidade, é apresentada em suas relações simultâneas: na medida em que se ergue/ ascende/ se aproxima do céu, cresce também para dentro da terra; adentra seu interior, seu íntimo e sua ancestralidade.

Tudo isto, aliás, está “cifrado” nos ritmos cósmicos: basta que se decifre o que o Cosmos “diz” por seus múltiplos modos de ser para se compreender o mistério da Vida. Ora, uma coisa parece evidente: o Cosmos é um organismo vivo, que se renova periodicamente. O mistério da inesgotável aparição da Vida corresponde à renovação rítmica do Cosmos. É por essa razão que o Cosmos foi imaginado sob a forma de uma árvore gigante: o modo de ser do Cosmos, e sobretudo sua capacidade infinita de se regenerar, é expresso simbolicamente pela vida da árvore.

. . . É a visão religiosa da Vida que permite “decifrar” outros significados no ritmo da vegetação, principalmente as idéias de regeneração, de eterna juventude, de saúde, de imortalidade. (Eliade, 1992, p. 73)

Uma árvore frondosa é uma árvore regenerada, repleta (de folhas, de possibilidades) de vida, renovada (Figura 3). Também traz a ideia de acolhimento, à sombra de sua copa, da reunião e da coletividade; dos ciclos vividos no tempo, nas diferentes estações; e, ainda, significa a sabedoria e a doação – da sombra, produzida por uma vasta copa, e dos frutos, ou seja, das vidas que transcendem a si próprio – até mesmo o seu tempo de vida como, por exemplo, quando fazem referência às seis crioulas fundadoras – para ser outro “eu”, na luta coletiva.

. . . o sagrado equivale ao poder e, em última análise, à realidade por excelência. O sagrado está saturado de ser. Potência sagrada quer dizer ao mesmo tempo realidade, perenidade e eficácia. A oposição sagrado/profano traduz se muitas vezes como uma oposição entre real e irreal ou pseudo real. . . . É, portanto, fácil de compreender que o homem religioso deseje profundamente ser, participar da realidade, saturar-se de poder. (Eliade, 1992, p. 14)

Outra ideia-força presente é da insistência e resistência diante da região seca, cuja vegetação resiste por guardar o frescor/ umidade em seu interior, em sua intimidade, lembrando-nos que a fonte de vida está dentro e não fora de seu corpo/espírito-território.



Figura 4 – Vida-obra

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

A vida enquanto obra – divina, enquanto poética, reflete a passagem em que os mais velhos, em noite sem lua e na época em que ainda não havia energia elétrica, ensinavam os nomes das estrelas aos mais novos.

Aprender com as estrelas¹², para além de um ensinamento útil, traz o sentido do encontro entre os mais velhos e os mais novos – entre as gerações, os tempos de vida e de experiência produzidos pelo brilho do afeto, pela luz do conhecimento e pela generosidade/ grandiosidade do universo (Figura 4).

Na ausência (da lua, da energia - elétrica), ainda há beleza. Aprender com as estrelas é aprender com a luz que brilha na escuridão do que está oculto e/ou muito distante em nosso íntimo universal.

Não se trata de uma operação lógica, racional. A categoria transcendental da “altura”, do supra-terrestre, do infinito revela-se ao homem como um todo, tanto à sua inteligência como à sua alma. É uma tomada de consciência total: em face do Céu, o homem descobre ao mesmo tempo a incomensurabilidade divina e sua própria situação no Cosmos. O Céu revela, por seu próprio modo de ser, a transcendência, a força, a eternidade. Ele existe de uma maneira absoluta, pois é elevado, infinito, eterno, poderoso. (Eliade, 1992, p.60)

N

12 As estrelas, como corpos celestes, têm luz própria que se mantêm vivas por bilhões de anos, graças à gravidade. Os diferentes brilhos têm a ver com o tempo de vida em atividade.

A ausência de luz de uma noite escura (que também pode ser lida como desconhecimento, obscurantismo científico e todos os processos discriminatórios como o racismo e o preconceito religioso) confunde e assusta quem não conhece outros brilhos – os saberes, os sentidos da/para vida, a sua própria história.

Todo o universo é oportunidade de expansão de consciência, de auto-conhecimento e de transformação. Na passagem: “Durante o percurso de mais de meia hora, a tensão era grande”, a autora relata o rito de preparação para que algo “novo” (nos) seja apresentado/ (nos) aconteça. Esse espaço-tempo da viagem que decorre entre a saída da escola e a chegada no templo espírita expõe os medos, o silêncio, o suspense de quem vai revelar um segredo. Preparar o corpo-espírito e fazer a passagem é conseguir ler a mensagem que a vida apresenta diversas vezes a nossa consciência até que sejamos capazes ou que tenhamos a coragem de decifrá-la.

A iniciação equivale ao amadurecimento espiritual, e em toda a história religiosa da humanidade reencontramos sempre este tema: o iniciado, aquele que conheceu os mistérios, é aquele que sabe.

. . . Nos quadros iniciáticos, o simbolismo do nascimento acompanha quase sempre o da Morte. Nos contextos iniciáticos, a morte significa a superação da condição profana, não santificada, a condição do “homem natural”, ignorante do sagrado, cego para o espírito. O mistério da iniciação revela pouco a pouco ao neófito as verdadeiras dimensões da existência: ao introduzi-lo no sagrado, a iniciação o obriga a assumir a responsabilidade de homem. (Eliade, 1992, p. 91)

Lançar-se ao desconhecido sugere o abandono de si, das nossas próprias certezas (do nosso conhecimento, da nossa “verdade”) em busca de outros sentidos, de algo que nos suspenda/ que nos coloque em suspeição – do que sabemos, vivemos, aprendemos, ouvimos, (re) produzimos. As tensões que se apresentam estão relacionadas ao rito iniciático que possibilitam nosso despertar e nos revelam algo sobre nossa consciência para nos libertar.

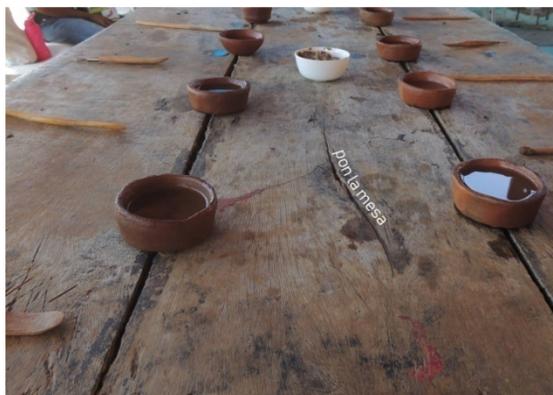


Figura 5 – Botar a mesa

Fonte: Acervo pessoal das autoras.

Retomamos, por fim, a imagem da “avó” no relato de experiência, onde a relação da professora com sua avó surpreende as/os estudantes pela partilha de vida e convivência com os ritos e com o sagrado “proibido” – da religiosidade africana e indígena – em mistura com o sagrado cristão.

No texto *Experiência e pobreza*, Walter Benjamin (1987) reflete sobre a palavra e sua duração na criação da experiência. Essa reflexão pode ser observada na narrativa sobre a “avó”, bem como no processo de instigação da imaginação dos estudantes desencadeado pela relação do tempo e pela forma como a história, contada pela professora, afetou as/os estudantes. Pensar no tempo em que as palavras continuam significando e produzindo experiências, em uma comunidade onde a oralidade é uma das formas de repasse dos saberes e conhecimentos, é pensar também como essas palavras ainda hoje podem nos vincular à nossa cultura.

A ancestralidade presente na imagem da avó, como a única mulher que participa do relato dentro da proposta da professora de Ensino Religioso, reforça a urgência de uma discussão voltada ao sagrado e que combata à cultura de discriminação religiosa e de racismo tanto dentro da comunidade, assim como em todo e qualquer lugar em que esse tipo de violência aconteça.

A imagem da “avó”, mulher ancestral, que compreende e acolhe a todas e todos bem como as relações étnicas existentes no território, provoca-nos a refletir e questionar quais os interesses, as estruturas da discriminação no quilombo e as instituições religiosas que chegam para homogeneizar os discursos, os gestos, os corpos e os pensamentos.

No relato, os líderes religiosos visitados foram homens e representantes de instituições religiosas de base cristã. Os cultos de fundamento afrodescendente e/ou indígena não foram acessados, fato que representa, de alguma forma, um distanciamento/descolamento de suas

raízes e que se baseia na exclusão/no preconceito, na homogeneidade de um caminho único/ de uma religião única/ de uma verdade única aprendida e re-produzida.

Essa impossibilidade de acesso à sua própria cultura profana a constituição sagrada e libertária do território – ligado ao cultivo da diversidade, à mistura étnica e cultural que abraça os diferentes caminhos e cria um conhecimento crítico e transformador.

Outra imagem que se associa a “avó” está relacionada à “mesa”.

A mesa enquanto espaço de reunião – da família, de amigos, para alimentar-se, para conversar, comemorar, debater, trabalhar etc – configura uma forma de relação entre quem a partilha. Ritualiza o encontro – da comunidade com o território (Figura 5).

No relato, a expressão “botar a mesa” está ligada ao ritual que abre os canais/ portais de comunicação entre os vivos e os mortos/ espíritos ou entidades que nos regem/ orientam como os Orixás e as entidades místicas, encantados das matas/florestas. Esse ritual, mediado pela “avó”, representa a busca pelo religare dentro de uma compreensão de simplicidade e de sabedoria pela ancestralidade de uma mulher que permanece viva, em memória, lembrando-nos do princípio feminino agregador e acolhedor que fundou a comunidade.

Considerações finais

Na educação quilombola, o tempo-espaço é múltiplo e está ligado tanto às narrativas de origem da comunidade como está atualizado nas suas dinâmicas e lutas cotidianas, nos contextos da escola, da cultura, da história, dos seus saberes e fazeres, do território.

O espaço-tempo escolar – a escola, na comunidade, passou a representar, atualmente, uma possibilidade de inscrição política enquanto resistência: na reunião e cultivo de uma memória ancestral que continua a dar sentido à existência coletiva e de uma práxis do desaprendimento do que (nos) foi imposto como verdade (colonizadora). Resistência que revela e procura desfazer os equívocos de um processo de subalternização de corpos, pensamentos, consciências ao (nos) ressignificarmos (em) suas marcas/imagens em imagens outras.

A escola em Conceição das Crioulas torna-se um espaço sagrado no momento em que dá sentido à luta, re-organiza as narrativas, expõe as dissimulações históricas, faz a crítica e torna possível o debate, a escuta das vozes quilombolas.

Referências

- Benjamin, W. (1987). (3ª ed.). Experiência e pobreza. In *Magia e técnica, arte e política: Obras escolhidas* (pp. 114-119). São Paulo, SP: Editora Brasiliense.
- Eliade, M. (1992). *O sagrado e o profano*. São Paulo, SP: Martins Fontes.
- Freire, P. (1980). *Conscientização: Teoria e prática da libertação: Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (3ª ed.). São Paulo, SP: Moraes.
- _____. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo, SP: Olho d'Água.
- _____. (2005). *Pedagogia do oprimido* (43ª ed.). Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra.
- Nascimento, M. J. (2017). *Por uma pedagogia crioula: Memória, identidade e resistência no quilombo de Conceição das Crioulas-PE* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Rocha Pitta, D. P. (2017). *Iniciação à teoria do imaginário de Gilbert Durand* (2ª ed.). Curitiba, PR: CRV.
- Silva, G. M. (2012). *Educação como processo da luta política: A experiência de “educação diferenciada” do território quilombola de Conceição das Crioulas* (Dissertação de Mestrado). Brasília, DF: Universidade de Brasília.
- Verger, P. F. (1997). *Orixás, deuses iorubás na África e no Novo Mundo* (5ª ed.). Salvador, BA: Corrupio.

CO-ENSEÑANZA Y RELACIONES DE ALTERIDAD PARA UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA: IMAGINARIOS DE PROFESORES DE LA CIUDAD DE CONCEPCIÓN, CHILE

RICARDO CASTRO CÁCERES

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
rcastroc@ucsc.cl

CRISTIAN MARILAF CORTÉS

Universidad Católica de la Santísima Concepción (Chile)
cmarilaf@ucsc.cl

Introducción

Este capítulo pretende abordar la co-enseñanza, en primer lugar, estableciendo un marco conceptual referencial que articule las relaciones de alteridad que se dan en las interacciones profesionales en contextos educativos desde la perspectiva de los imaginarios sociales. En segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación, en donde se da cuenta de la configuración de imaginarios sociales que tienen los docentes en torno a la temática.

La co-enseñanza es nuevo enfoque didáctico que ha sido promovido por el Ministerio de Educación de Chile dentro de sus políticas de educación inclusiva, para mejorar la calidad de los aprendizajes de todos los estudiantes, implicando una transformación en las prácticas docentes de los profesores de todos los niveles, modalidades y asignaturas.

Naturaleza imaginaria de la Educación Inclusiva en las escuelas

Como contexto general, la escuela es un escenario de construcción social (Shotter, 2001) que se ha conformado a través del tiempo desde los acuerdos sociales, en los que los diferentes actores configuran pactos que permiten organizar el trabajo cotidiano (por ejemplo ahora por medio de la co-enseñanza), no ajeno a esto se han desarrollado los conceptos y las prácticas de inclusión – exclusión educativa ya que es en este espacio donde históricamente se ha definido desde dónde, a quién, cómo, y cuando enseñar.

La escuela como escenario de la interacción social genera esquemas de comportamientos definidos desde la institucionalidad y los acuerdos temporales de sus actores. Esta construcción se configura desde complejos entramados cargados de significado y sentido a partir de lo que fue, lo que está siendo y lo que será. Si la institución escuela es una creación

siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/ representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo en la escuela, lo adecuado o inadecuado, lo permitido y lo restringido. Estos acuerdos se plasman en los proyectos educativos institucionales y las formas de interacción profesional que se configuran en la propuesta educativa. Estos acuerdos son, en realidad, esquemas de inteligibilidad social, en tanto permiten comprender las acciones e interacciones; pero, además, son esquemas de plausibilidad social, pues solo en ellos son válidas estas acciones e interacciones (Pintos, 2005).

Desarrollo teórico

Imaginarios sociales en el contexto de la educación inclusiva

Los imaginarios presentan diferentes niveles de concreción: unos son radicales en tanto origen y raíz de algo, otros son instituyentes toda vez que se constituyen en motores de la institución de lo social, y otros son instituidos, pues devienen del reconocimiento y posicionamiento social. El imaginario radical-social instituyente no crea imágenes, aunque sí símbolos y formas, significaciones e instituciones, las dos siempre solidarias; es, en realidad, promulgación de lo que será, y en tal sentido es referente y forma referente, es constitución de lo nuevo, de lo no representable pero factible de ser organizado (Castoriadis, 1983, p. 327).

Gracias a los imaginarios sociales definimos lo que es y no es pertinente para una institución y sociedad, construyendo cuestiones que nos hacen comunes y que las hacemos comunes; también, gracias a ello, nos alejamos de los acuerdos o los matizamos con nuestras particularidades (Murcia, 2011). En esta consideración es importante tener en cuenta la existencia de diferentes dimensiones del imaginario: el imaginario instituido, instituyente y radical.

Para Fernández (2007), un Imaginario Social es un conjunto de significaciones en donde un colectivo se instituye en la sociedad. Esta idea, tomada de Castoriadis, no tiene otra fundamentación que el carácter creativo de lo social y el carácter social del ser humano. En una palabra, es la unión y la tensión de la sociedad instituyente y la sociedad instituida, de la historia hecha y de la historia que se hace (Castoriadis, 1983, p.11).

Para Baeza (2000) los Imaginarios Sociales, se constituyen en singulares matrices de sentido existencial, como elementos coadyuvantes en la elaboración de sentidos subjetivos atribuidos al discurso, al pensamiento y a la acción social. Los imaginarios sociales siempre son contextualizados, ya que le es propia una historicidad caracterizante; no son la suma de los imaginarios individuales, sino una suerte de reconocimiento colectivo, es decir instituidos.

Según Castoriadis (2005) este Imaginario se plasma en instituciones, entendiendo por tal, a las normas, valores, lenguajes, formas de hacer las cosas, tanto en lo individual, como en la configuración colectiva de la sociedad.

La educación especial ha sido la institución que históricamente se ha encargado de los estudiantes que no se ajustan a los parámetros definidos en el sistema educativo tradicional, por lo tanto, es creada en primera instancia como alternativa paralela y actualmente como un eje transversal (desde modelos inclusivos) de apoyo para los estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en todos los niveles educativos del sistema escolar.

Para Skliar (2014) la educación especial podría ser pensada como un discurso y una práctica que se torna problemática e incluso insostenible —y más bien imposible— la idea de lo "normal" corporal, lo "normal" de la lengua, lo "normal" del aprendizaje, lo "normal" de la sexualidad, lo "normal" del comportamiento, etc., acercándose de ese modo a otras líneas de estudio en educación, como lo son los estudios de género, los estudios culturales, el postestructuralismo, la filosofía de la diferencia. Si aquello que llamamos de educación especial no sirve para poner en tela de juicio "la norma", "lo normal", "la normalidad", pues entonces no tiene razón de ser ni mayor sentido su sobrevivencia.

El Imaginario Social instituyente sería la capacidad de crear instituciones que se encarnan en un momento histórico determinado, este momento a su vez es uno de los condicionantes de la creación siguiente (Castoriadis, 1998, 2007). Por lo anterior, la educación especial o diferencial en el transcurso de su historia configura una forma de imaginario social instituyente, es decir, por medio de esta institución se define el discurso y acciones oficiales respecto a aquellos estudiantes primeramente excluidos y que ahora se pretende incluir al sistema convencional. Siguiendo esta argumentación Castoriadis (2005) plantea que “dichas instituciones son las que posteriormente determinan “aquello que es real” y aquello que no lo es, que tiene un sentido y lo que carece de sentido” (p.69). La sociedad le impone a la psique la socialización a través de las instituciones. En contrapartida “la psique impone una

exigencia esencial a la institución social: La institución social debe proveerla de sentido”. (Castoriadis 2007, p. 268)

Una vez creadas, tanto las significaciones imaginarias sociales como las instituciones se cristalizan o se solidifican, se configura el imaginario social instituido. Este último asegura la continuidad de la sociedad, la reproducción y la repetición de las mismas formas, hasta que estas sean reemplazadas. (Castoriadis citado por Baeza 2008). En relación con la educación especial los discursos institucionalizados en la escuela y creados para dar cuenta de la diversidad escolar están fuertemente arraigados en un enfoque médico centrado en el déficit, desde donde paulatinamente se está dando paso a un modelo inclusivo que pone el foco en las barreras de accesibilidad que el contexto pone frente al estudiante que quiere aprender.

Las nuevas políticas educativas se han plasmado en reformas y modificaciones legales las cuales no se han traducido en transformaciones profundas en las prácticas educativas tradicionales instituidas. Desde la lógica de la movilidad de los imaginarios sociales se hace entendible, entonces, por qué la escuela sigue sin experimentar cambios significativos pese a las múltiples “aparentes reformas” que se introducen en ella, principalmente desde modificaciones normativas. Basta con hacer un recorrido por algunos de los estudios más recientes para evidenciar que los propósitos de una escuela para la formación democrática y la formación para el reconocimiento de la alteridad siguen siendo una ilusión y un sueño en nuestro país.

Las políticas educativas que impulsan la integración e inclusión educativa han hecho evidente la necesidad de responder a la diversidad dentro de las escuelas, desafiando a los docentes a generar trabajo colaborativo y co-enseñanza, propiciando estrategias curriculares más flexibles y pertinentes, sin embargo se sigue intencionado estos esfuerzos desde un espacio común, desde la “normalidad” es decir, desde este lugar es desde donde queremos incluir al otro que es diferente, lo queremos apoyar y ayudar a que se acerque y conviva con nosotros.

Co-enseñanza

Según Castro y Rodríguez (2017) la co-enseñanza es el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje en forma colaborativa entre dos o más personas respecto a un grupo de estudiantes, durante los tres momentos de la gestión curricular: planificación, instrucción y evaluación. La co-enseñanza, también favorece la integración interdisciplinaria entre los

profesionales, pues en ella los profesionales complementan y combinan sus competencias curriculares y metodológicas en función de una meta para todos los estudiantes.

No basta con que dos profesores compartan un mismo espacio de enseñanza, se requiere, así como en otro tipo de relaciones humanas, de coordinación y comunicación, desafortunadamente, muchas escuelas están emprendiendo la co-enseñanza sin poner los componentes importantes en su lugar, es decir, sin el tiempo necesario para que se conozcan, aprendan a co-enseñar y establezcan normas, metas y expectativas que ambos puedan aceptar.

Dentro de las características más específicas de la co-enseñanza, (Villa et al., 2008 citado por Castro y Rodríguez 2017) se han planteado los siguientes elementos como sus componentes fundamentales: Tener metas comunes en el equipo; creer que cada miembro del equipo tiene una experticia única y necesaria; demostrar paridad ocupando en forma alternada los roles; tener un liderazgo distributivo de funciones, repartiendo los roles del tradicional profesor individual entre todos los miembros del equipo; actuar en forma cooperativa, considerando elementos como interacción cara a cara, interdependencia positiva, habilidades interpersonales; monitorear el progreso de la co-enseñanza; compromiso individual.

Algunos de los beneficios de la enseñanza compartida en un aula inclusiva según Ferguson, Desjarlais y Meyer (2000) son: Más oportunidades para la interacción individual entre estudiantes y maestros; los estudiantes con discapacidades tienen acceso al plan de estudios de educación general; los estudiantes todavía tienen oportunidades de instrucción especializada cuando es necesario; todos los estudiantes pueden beneficiarse de los apoyos, recursos y diversidad adicionales en el aula; lecciones más fuertes y creativas debido a que los profesores comparten el proceso de planificación entre ellos; los profesores pueden apoyarse mutuamente complementando sus fortalezas y debilidades, creando camaradería y dividiendo la carga de trabajo en el aula.

Por su parte también es importante identificar algunas dificultades (desafíos) que aparecen al momento de implementar la co-enseñanza, entre las cuales encontramos: diferencias de filosofías, estilos y métodos; lucha de poder entre los docentes por el liderazgo en el aula; agrupar a los estudiantes por niveles de habilidad en lugar de habilidades mixtas puede hacer que un grupo sienta un estigma asociado; las distracciones en el aula, especialmente en entornos paralelos de co-enseñanza; la planificación toma más tiempo y apoyo de la administración de la escuela.

La co-enseñanza como estrategia para una educación inclusiva se va desplegando en el contexto escolar a partir de los imaginarios sociales que los actores tienen de sus formas de ser, hacer y decir, generando nuevas formas de interacción profesional y relaciones de alteridad entre los integrantes de los equipos de aula.

Relaciones de alteridad en la Co-enseñanza

La Co-enseñanza es una oportunidad de variar las prácticas docentes tradicionales, planas y repetitivas enfocadas desde una mirada única e infalible. Al encontrarnos de frente con un otro (profesional) tenemos la posibilidad de ser provocados por la alteridad, confrontados y conflictuados, condiciones necesarias para alterar nuestra existencia desde nuevas miradas profesionales de lo que hacemos cotidianamente (Castro, 2018 a).

La alteridad como concepto filosófico es el descubrimiento que el “yo” hace del “otro” a través de la interacción y el diálogo. La configuración del yo, es decir, la construcción del sí mismo de la identidad está definida por múltiples factores como: La experiencia propia del mundo de la vida, el magma de significaciones de la realidad, la huella del otro, los imaginarios sociales entre otros.

La alteridad en el contexto de la interacción de co-enseñanza aparece como un acontecimiento que altera y transforma al profesional que vivencia la experiencia, sacándolo de su estado de encierro en sí mismo, en su identidad personal, para generar un giro hacia lo exterior, hacia el otro que irrumpe en el escenario pedagógico para modificar un determinado curso o tendencia egoísta de concebir la docencia. La alteridad como acontecimiento está, por tanto, continuamente actualizándose y viviéndose, generando nuevas posibilidades de aprendizaje profesional a partir de una experiencia trascendente con el otro. Levinas (2000) sostiene que la relación con otro no puede pensarse como un acontecimiento a otro igual de sí, sino como algo genuinamente distinto, y para ello se requiere de otras relaciones que se muevan en el sentido inverso.

El yo con su identidad se ve alterado por la irrupción de un otro que modifica el aparente equilibrio, este encuentro permite desplegar las distintas formas de relaciones de alteridad, significa tener la posibilidad de acoger al otro en la plenitud de su dignidad, de sus derechos y de sus diferencias. En este sentido la co-enseñanza ha sido un escenario de encuentro entre profesionales, lugar común donde se funden distintas miradas y formaciones pedagógicas que tensionan y dinamizan nuevas formas de construcción.

Las relaciones de alteridad nos invitan a ir al encuentro de los otros, quitando imágenes predeterminadas y prejuicios que categorizan y etiquetan al otro, esto implica, en el caso de la co-enseñanza la validación del otro profesional desde su diferencia.

Considerando el modo en que se da esta interacción profesional, podríamos concebir la alteridad como una dinámica dialógica donde se generan nuevas posibilidades y relaciones entre uno y otro. Esto constituye una experiencia consciente, que significa desprenderse del yo, salir del interior y vincularse con otros. Este encuentro es descrito en términos levinianos como una donación, como una experiencia voluntaria que implica un regalo, una gratuidad inicial hacia el otro, que, en este caso, es el co-enseñante.

Las formas de relacionarnos con los otros están dadas desde los acuerdos sociales y culturales, las normas y las leyes que legitiman cada una de nuestras acciones y formas de pensar, por tanto, en las relaciones de co-enseñanza podemos preguntarnos ¿Cuándo la presencia de otro co-profesor es una amenaza?

Siguiendo a Duschatzky y Skliar (2000) podríamos decir que lo negativo no está en el sujeto-otro, al cual se le atribuye el ser dueño de un atributo maléfico esencial, sino en ser aquello que invade o intenta invadir la normalidad, aquello que desgarrar o intenta desgarrar el orden, que nos obliga a ver y a vivir en la ambivalencia, que nos obliga a ver y a vivir en el caos, que nos obliga a ver y a vivir en la incongruencia.

Parece mucho más cómodo negarse a la posibilidad de habitar un espacio compartido con el otro profesional y seguir desde una posición individual en donde no se cuestione nuestra identidad poco resuelta, como dice Skliar (2005) “hay una necesidad constante de inventar alteridad y de hacerlo para exorcizar el supuesto maléfico que los diferentes nos crean en tanto son vistos como una perturbación hacia nuestras propias identidades” (p.24).

Mélich (2005) plantea que desde el momento en que habitamos el mundo vivimos no solamente con los otros, sino frente a ellos, frente a cada uno de ellos, frente al que se me presenta como rostro, como único, como portador de un nombre. Este otro singular que me apela o me encara me recuerda que nunca estoy completamente solo en la configuración del sentido, en la invención del sentido.

Mirar al otro (profesional) desprovisto de barreras de clasificaciones (profesión, especialidad, mención, años de experiencia) nos pone en una posición vulnerable, abiertos a la posibilidad de ser tocado y alterado en nuestra existencia profesional, pero solo desde acá, es posible generar co-enseñanza, aprendizaje profesional y trabajo colaborativo (Castro, 2018 b).

La mirada del otro co-profesor nos cuestiona nuestra razón y nuestras creencias sobre lo que consideramos adecuado, correcto o normal, nos pone en tensión respecto a la incómoda y amenazante presencia de la imagen construida del otro desde categorías heredadas e instituidas a través de la historia.

Los procesos de inclusión educativa, nos hacen revisar nuestras formas de pensar y actuar respecto al otro (estudiante), pero esto también se puede extender a las formas de interactuar con el otro (profesional o docente) el reconocimiento de la diversidad y su validación se pone a prueba cotidianamente en la implementación de co-enseñanza en los equipos de aula. Por tanto, si queremos poner en práctica estrategias inclusivas en el aula, primero es indispensable revisar nuestras prácticas de interacción profesional, vivir la aceptación y construcción dialógica con nuestros pares para luego extrapolarla a la formación de nuestros estudiantes (Castro 2018 b).

Respecto a las prácticas pedagógicas de co-enseñanza persisten las interacciones jerárquicas e individualistas, lo cual reproduce formas instrumentales de actuación definidas desde la tradición o lo normado institucionalmente, se mantiene un trabajo desarticulado entre los docentes, cada cual en su disciplina sin posibilidad de cruzar los límites profesionales pre impuestos. Dichas formas de interacción profesional se niegan a cambiar, generando tensión entre los actores y una “mala relación” que no permite plasmar una mirada colaborativa de la educación inclusiva.

Metodología

Los imaginarios sociales, al ser un aspecto subjetivo, se aborda de manera más profunda y enriquecedora desde un paradigma comprensivo interpretativo, lo que permitió profundizar en el fenómeno de estudio encontrando los sentidos ocultos en las prácticas profesionales cotidianas de los co-enseñantes por medio de tres dimensiones de la investigación: El trabajo de campo, aplicación de técnicas y análisis de contenidos.

El enfoque y diseño se desarrolló desde la complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008) considerando aspectos fenomenológicos y hermenéuticos. El análisis de la información se realizó buscando la configuración y movilidad de los imaginarios sociales, en donde los mapas de coordenadas sociales fueron las herramientas utilizadas para visualizar los desplazamientos de las categorías sociales.

El lugar donde se realizó la investigación fueron las Escuelas básicas municipales con programas de integración escolar de la Ciudad de Concepción, Chile. Se consideró sólo las escuelas básicas, debido a que la mayoría de los profesores y estudiantes que forman parte de los programas de integración escolar se encuentran en este nivel educativo.

Los participantes de la investigación fueron 20 co-enseñantes, 10 profesores de educación diferencial/especial y 10 profesores de educación regular. La muestra fue intencionada, ajustándose esta a los criterios definidos para la investigación (Rodríguez, Gil y García 1996). Para seleccionar a los participantes se utilizó el tipo de casos extremos para obtener una muestra rica en información (Ruiz, 2009), de acuerdo a formación de pregrado y tipo de NEE con la que trabajan, de esta forma se configuran las características de interés para el estudio (Rodríguez, et al., 1996). También se utilizó el criterio de saturación teórica para determinar la cantidad de sujetos informantes, entendiendo este criterio como el punto en donde los datos se tornan repetidos y dejan de entregar información novedosa (Ruiz, 2009).

La recogida de información, estuvo constituida por la técnica de grupos focales. Para Martínez (1999), el grupo focal es un método de investigación colectivista, y se centra en la pluralidad y variedad de las actitudes, experiencias y creencias de los participantes. Como segunda técnica se utilizó la entrevista comprensiva de modo de profundizar en las respuestas y develar los significados ocultos o superficiales de los docentes (Kaufman, 1996 en Ríos 2013).

El procesamiento de la información se realizó, creando categorías libres desde la dimensión referencial, expresiva y pragmática (Wodak y Meyer, 2003). El procesamiento siguió la racionalidad de categorización simple, axial y selectiva expuesta por (Murcia y Jaramillo, 2008), para lo cual se tomó como consideración la teoría del análisis del discurso siguiendo a Iñiguez (2006) en lo relacionado con las fuerzas intencionadas del lenguaje y el análisis holístico.

Resultados

Contexto de análisis

El contexto de interacción está definido desde el desarrollo de prácticas pedagógicas de socialización y procesos de inclusión - exclusión educativa; este se configura en el marco de los acuerdos sociales sobre las dimensiones del imaginario social; la primera dimensión desde la cual se desarrolló el proceso de análisis fue las formas de ser/hacer de los actores

sociales. Esta dimensión se definió desde las referencias (función referencial) que los profesores hacen sobre sus acciones e interacciones profesionales en el contexto escolar.

La segunda dimensión de expresión del imaginario social estuvo contenida por las formas de decir/representar. Esta dimensión se constituyó desde dos funciones del discurso: La función expresiva y función pragmática. Desde la función expresiva se buscaron los sentimientos reflexivos sobre las acciones o formas de ser/hacer. Desde la función pragmática del discurso se analizaron las transformaciones de las prácticas y discursos hegemónicos.

En la base de estas construcciones están los imaginarios sociales. Los acuerdos aquí plasmados, sancionados por lo social, muestran lo común, lo normalizado, lo instituido, pero también deja entrever algunas desviaciones o divergencias que en el esquema de inteligibilidad son permitidas, aunque se salgan de lo normado y naturalizado; ellas son los imaginarios sociales radicales/instituyentes.

El método de relevancia y opacidades permitió generar una matriz que muestra el peso social relativo de cada una de las categorías en términos de lo que en ellas se releva u opaca; por su parte, el mapa de coordenadas sociales permite evidenciar las fuerzas de realización social de cada una de las categorías según las configuraciones instituidas y radical/instituyente; es posible desde este, aproximar los desplazamientos de las categorías que configuran el imaginario social. A continuación, se presenta la movilidad de los imaginarios sociales construidas por los profesores respecto a la educación inclusiva.

Formas de ser/hacer (dimensión referencial)

En esta dimensión se muestra la realidad representada a través del discurso dado en las entrevistas comprensivas por los profesores de equipos de aula; es la realidad normalizada en las prácticas de los profesores que conforman equipos de aula, lo que se ha hecho común en los acuerdos histórico-sociales, aquello que parte de la experiencia sensible de los profesores, definiendo su realidad cotidiana a partir de sus propias voces. Desde la fenomenología social se plantea:

Aunque el individuo define su mundo desde su propia perspectiva, es, no obstante, un ser social, enraizado en una realidad intersubjetiva. <El mundo de la vida diaria en el cual nacemos es, desde el primer momento, un mundo intersubjetivo>, allí se halla clave de la realidad social (Schutz, 2008, p.19)

Esta realidad social se configura desde un punto de partida experiencial, desde el encuentro cotidiano cara a cara que tienen los profesores desde sus experiencias de socialización en sus prácticas pedagógicas y procesos de inclusión educativa.

Formas de decir/representar (dimensión expresiva)

En esta dimensión se muestra la realidad sentida por el actor social; aquella que se manifiesta por medio de las diferentes expresiones de afecto, entendidas como rechazo, aceptación, negación o afirmación de las experiencias vividas. Los actores sociales, en este caso profesores de equipos de aula, hablan y con ello, aparecen sus voces y se escuchan sus sentimientos; en esta dirección hace un llamado Shotter (2001) por el rescate de “la voz del otro sin negarle la posibilidad de hablar”; estas palabras y voces, emergen de los imaginarios radicales particulares, psicossomáticos de los sujetos y también de los imaginarios que comienzan su desplazamiento y fuerza social por la búsqueda de su institucionalización; imaginarios que expresan en las palabras, pero que contienen todo el cúmulo de creencias y sentimientos que las personas tienen en su trabajo formativo como co-docentes.

Formas de decir/representar (dimensión pragmática)

Esta dimensión relacionada con la anterior, visibiliza las proyecciones y anhelos de cambios hechos o por hacer, donde los actores sociales lanzan y ponen en relieve sus aspiraciones sueños y deseos de transformación de sus realidades sociales. En esta línea Freire (2007) afirma que al decir la palabra se está transformando la realidad, ya que al lanzarla hacia el otro implica necesariamente un encuentro, una relación; es en esta relación donde toman fuerza las creencias propias; esos imaginarios radicales que avizoran posibilidades colectivas de transformación y oportunidades de cambio.

Mapa de coordenadas sociales

La configuración del mapa se organizó teniendo en cuenta las categorías selectivas conceptuales. Tres dimensiones conforman el diagrama: El ser expresado en acuerdos y prácticas sociales (referencial), las intenciones y emociones (expresiva) y las posibilidades o proyecciones expresadas en las fuerzas de realización (pragmática), lo cual se evidencia en un mapa de relevancias y opacidades que se presenta en cada una de estas dimensiones.

Desde la lógica de los imaginarios sociales, en la medida que estas dimensiones se expresen se pueden referir a un imaginario configurado, sea este instituido o radical/instituyente (Murcia, 2011). Mientras que el peso de la práctica social de la categoría constituye la institucionalización del imaginario; es así como un imaginario instituido deberá tener gran peso social y un imaginario social radical/instituyente tendrá poco peso en ella. A cada mapa de coordenadas sociales le antecede un cuadro de relevancia y opacidades en donde se da cuenta de las recurrencias de las categorías.

Coordenada Interacción profesional (socialización)

La interacción profesional corresponde para nuestro estudio a las formas de relación que se dan entre los profesores y profesionales de apoyo que conforman equipos de aula.

En el cuadro de relevancias y opacidades se muestran las categorías que configuran esta coordenada.

Tabla 1 Cuadro de relevancias y opacidades. Interacción profesional.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCIÓN REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN PRAGMÁTICA)			
Suma Ser	Recurrencia	Relevancias CATEGORIA	Suma Intenciones	Recurrencia	Relevancias CATEGORIA	Suma Fuerzas de realización	Recurrencia	Relevancias CATEGORIA	Sumatoria
48		Interacción profesional	15		Interacción Profesional	5		Interacción profesional	68
	24	Práctica pedagógica de apoyo		2	Ellos/nosotros		3	Práctica pedagógica complementaria	
	9	Enfoque clínico		13	Mis estudiantes/tus estudiantes		2	Buen clima laboral	
	4	Modelo segregativo							
	4	Trabajo segmentado							
	7	Burocracia pedagógica							

La interacción profesional surge como una de las coordenadas con mayor fuerza de visibilidad al contar con un total de 68 recurrencias. Respecto a las formas de ser/hacer correspondientes a la función referencial aparecen las siguientes categorías: Prácticas pedagógicas de apoyo, enfoque clínico, modelo segregativo, trabajo segmentado y burocracia pedagógica, llama la atención el alto nivel de recurrencia en las prácticas pedagógica de apoyo.

Con una menor fuerza de visibilidad están las formas de decir/representar (función expresiva) constituida por la categoría ellos/nosotros y mis estudiantes / tus estudiantes, dando cuenta de una forma de interacción marcada por los límites profesionales y los roles definidos por la disciplina. Por último, en la función pragmática surgen las categorías prácticas complementarias y buen clima laboral.



Ilustración 1 Coordenada social Interacción profesional.

Como se aprecia en el mapa de la coordenada, en un primer nivel de relevancia (con mayor recurrencia y carga social) se encuentran las formas de interacción profesional (ilustración 1), emergiendo con mayor fuerza la categoría prácticas pedagógicas de apoyo, es decir aquellas formas de interacción subordinadas en donde uno de los profesores realiza el trabajo principal y el segundo ejerce un papel secundario de apoyo. Esto corresponde a un tipo de relación jerárquica, lo que deja de manifiesto esas construcciones imaginarias instituidas en la escuela desde un modelo de trabajo individual y competitivo. La alta relevancia en la dimensión referencial dando cuenta de los imaginarios instituidos por los profesores contrasta con el bajo nivel de reflexión y transformación en esta categoría, por tanto, se impone el peso de las normalizaciones en la vida cotidiana desde sus imaginarios.

La interacción profesional que se da en la práctica social en los equipos de aula está marcada por un trabajo desarticulado en donde cada profesional aborda la pedagogía desde la disciplina en que fue formado profesionalmente. La relación no es igualitaria sino

jerarquizada en donde uno de los profesores asume la responsabilidad curricular y la toma de decisiones dentro del aula y el otro ejerce un rol secundario de apoyo al proceso de enseñanza, estas prácticas, están fuertemente instituidas. También aparece como imaginario instituido los acuerdos sociales definidos desde la normativa y la burocracia pedagógica, como queda en evidencia en el siguiente relato:

9.34. “...los modelos que se establecen son tan estándar, y es uno que en terreno debe llevarlo al piso con cada niño, con cada realidad, entonces eso es lo que me molesta un poco, que te llevan a una normativa y que debe ser así desde el papeleo, porque en la realidad para el 170 y el 83 tú debes responder con una serie de documentos. Te califican como buena educadora si cumples con la documentación y que pasa en aula...” (Profesor N°9 Ed. Diferencial).

Las fuerzas de los discursos reflexivos de los profesores son bajos y están al igual que en las prácticas situadas desde un lugar distante y propio, no desde un espacio compartido, es así como los profesores marcan límites al momento de referirse a su rol y responsabilidades, también se ve reflejado en la forma en que definen a sus estudiantes (mis estudiantes/ tus estudiantes; ellos / nosotros). Tal como se presenta en los siguientes relatos:

8.28. “Los niños con que trabajo yo, son los transitorios; es que los trato de mis niños porque yo trabajo... Bueno, sé que no hay que hacer comparación, pero por eso te digo no solamente trabajo con ellos, sino que con todos...” (Profesor N°8 Ed. Diferencial).

11.70. “Porque nosotros tenemos otra didáctica, por ejemplo, otra metodología de enseñanza; en cambio ellos son así estructurados, ellos no ven por ejemplo que hay un chico que tiene un estilo de aprendizaje...” (Profesor N°11 Ed. Diferencial).

Las fuerzas de realización en torno a la interacción profesional son bajas, con lo cual la transferencia entre las intenciones o reflexiones sobre las formas de interacción profesional y lo que se hace en esto tiene muy poca correspondencia.

Coordenada Co-enseñanza:

En un segundo nivel de relevancia social aparece la co-enseñanza, entendida como una estrategia para la educación inclusiva, en donde dos o más personas comparten la responsabilidad de la enseñanza de un grupo o todos los estudiantes de una clase de acuerdo a lo planteado por Cramer et al. (2010) y Villa et al. (2008).

En la tabla 2 de relevancias y opacidades se precisan las categorías que configuran esta coordenada.

Tabla 2 Cuadro de relevancias y opacidades. Co-enseñanza.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCIÓN REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN PRAGMÁTICA)			
Suma Ser	Recurrencias	Relevancias CATEGORÍA	Suma Intenciones	Recurrencias	Relevancias CATEGORÍA	Suma Fuerza de realización	Recurrencias	Relevancias CATEGORÍA	Sumatoria
12		Co-enseñanza	32		Co-enseñanza	4		Co-enseñanza	48
	7	Co-enseñanza relación de poder		12	Co-enseñanza tensión en la formación		4	Co-enseñanza como experiencia positiva	
	5	Factor edad en la co-enseñanza		14	Co-enseñanza tensión en le relación				
				6	Diferencias profesionales en la co-enseñanza				

La Co-enseñanza aparece en segundo lugar de las coordenadas con mayor fuerza de visibilidad al contar con un total de 48 recurrencias. Respecto a las formas de ser/hacer correspondientes a la función referencial aparecen las siguientes categorías: La relación de poder en la co-enseñanza y el factor edad en la misma.

Con una menor fuerza de visibilidad están las formas de decir/representar (función expresiva) constituida por la categoría: Co enseñanza tensión en la formación; co- enseñanza tensión en la relación y diferencias profesionales en la co-enseñanza, dando cuenta de reflexiones e intenciones que se resisten a el trabajo compartido puntualizando los aspectos diferenciadores por sobre aquellos que posibiliten nuevos escenarios de trabajo conjunto. Por

último, en la función pragmática surge la categoría co-enseñanza como experiencia positiva con una baja fuerza de realización.

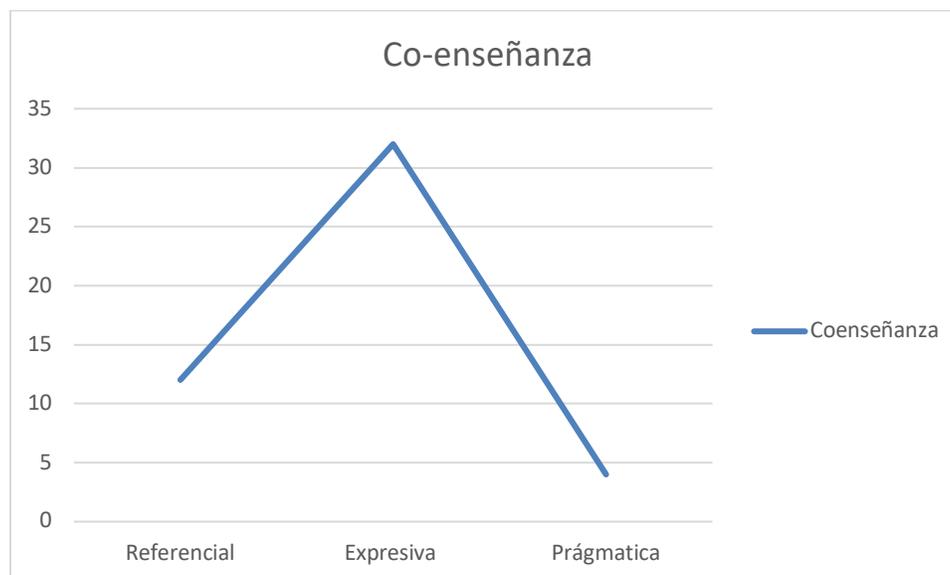


Ilustración 2 Coordenada social Co-enseñanza.

Los profesores hacen referencia a la co-enseñanza constantemente, desarrollando estas perspectivas y representaciones de forma relativamente intermedia en la práctica social. En el mapa de coordenadas (Ilustración 2) se evidencia poco peso en las fuerzas de realización. Lo anterior implica que las prácticas educativas en la co-enseñanza continúan articuladas a los imaginarios instituidos; o sea, a aquellos acuerdos sociales que han sido comunes y normalizados, en este caso la influencia de las diferencias de edad entre los profesores que conforman el equipo y las relaciones de poder que se configuran en las prácticas de co-enseñanza. A continuación, algunos relatos referidos a lo antes planteado:

12.30. “Lo que pasa es que yo siento que el profesor diferencial cuando es sólo profesor diferencial, claro ellos manejan todo lo que tienen que manejar con las necesidades educativas especiales, pero las disciplinas en sí no la conocen, todo el tiempo los profes me dicen “es que yo no cacho nada de lenguaje, no podría hacer una clase, me da miedo, me da susto” te fijas, porque no manejan la disciplina. (Profesor N°12 Ed. Básica, Lenguaje y Comunicación).

10.30. Al principio cuesta porque la sugerencia o el tipo de metodología que uno utiliza con ellos es diferente, como que ellos quieren impartir su forma de clase, entonces cuando te dicen no el niño puede aprender de esta forma, utilicemos un power point; por ejemplo, los profesores más antiguos que usaban solamente el pizarrón entonces como cambiarles su estructura también es un poco complicado. Yo creo hay está más el dilema, el tipo de cómo enseñar. (Profesor N°10 Ed. Diferencial).

Los imaginarios instituidos en las prácticas sociales de co-enseñanza se configuran a partir de ver al otro profesional como un extraño, un visitante del aula o una amenaza de la cual me tengo que proteger o con la cual tengo que competir, esto contrasta con la idea de co-enseñanza, la cual promueve la responsabilidad compartida de la gestión curricular y desafía a los docentes a complementar sus saberes y establecer relaciones de colaboración profesional, lo que implica poner en práctica una serie de habilidades sociales de convivencia. En este sentido se destaca el carácter voluntario de la colaboración (Graden y Bauer, 1999; Murawski y Dieker, 2004). Además, se indica la importancia del desarrollo de habilidades interpersonales como el manejo de conflictos y la resolución creativa de problemas (Villa et al., 2008). También se recomienda dedicar tiempo para que los co-educadores puedan conocerse mutuamente (Murawski y Dieker, 2004).

Existen importantes emergencias en los procesos de reflexión (función expresiva) marcada por una fuerte tensión en la formación y formas de interacción entre los actores sociales, sin embargo, esta reflexión no transforma la realidad ya que la fuerza de realización y práctica social es baja. Se estaría hablando de un imaginario radical el cual requiere de un desbloqueo de los imaginarios instituidos para seguir como posibilidad instituyente. A continuación, se presenta un relato que deja en evidencia la constante tensión que se genera en la relación entre los profesores que conforman los equipos de aula que tratan de realizar la co-enseñanza:

9.14. "... el entrar a la sala era como un extraño que entraba al aula, porque era la profesora con sus alumnos e incomodaba mucho el realizar la co-docencia. Entonces por mucho tiempo era más que nada asistir a los niños simplemente, si alguno tenía duda se le llevaba un material para que lo entendiera más pero no se permitía mucho la intervención en general. (Profesor N°9 Ed. Diferencial)

Referente a lo anterior (Castro y Figueroa, 2006) plantean las dificultades y resistencias que se presentan en el trabajo de co-enseñanza, especialmente en algunos docentes de aula regular para solicitar y recibir colaboración del profesor de educación especial (Araneda et al., 2008; Stuart et al., 2006); y el surgimiento de sentimientos de desconfianza y confrontación teórica y personal (Sánchez, 2000).

Coordenada Trabajo colaborativo:

Con un cuarto nivel de relevancia, esta coordinada es considerada por el estudio como un proceso complejo donde se generan redes de colaboración entre los distintos actores sociales que forman parte de la comunidad educativa, muchas veces esto implica romper esquemas tradicionales de interacción profesional individualistas, práctica que muchas veces se arrastra desde la formación profesional recibida. (Mineduc, 2005, p.26) Agrega lo siguiente: “El trabajo colaborativo entre los docentes y entre estos y otros profesionales es un apoyo fundamental que debe existir en los establecimientos para atender a la diversidad de los alumnos, con recursos humanos calificados que colaboren en el proceso educativo”.

Los valores relativos a sus niveles de relevancia y opacidad se pueden apreciar en la tabla 3:

Tabla 3 Cuadro de relevancias y opacidades. Trabajo colaborativo.

FORMAS DE SER/HACER (FUNCIÓN REFERENCIAL)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN EXPRESIVA)			FORMAS DE DECIR/REPRESENTAR (FUNCIÓN PRAGMÁTICA)			
Suma Ser	Recurrencias	Relevancias CATEGORIA	Suma Intenciones	Recurrencias	Relevancias CATEGORIA	Suma Fuerza de realización	Recurrencias	Relevancias CATEGORIA	Sumatoria
16		Trabajo colaborativo	5		Trabajo colaborativo	0		Trabajo colaborativo	21
	5	Trabajo colaborativo normado y rutinario		5	Aprendizaje colaborativo profesional				
	3	Trabajo colaborativo dialógico							
	8	Trabajo interdisciplinario							

El trabajo colaborativo aparece en cuarto lugar de las coordinadas con mayor fuerza de visibilidad en el desarrollo de prácticas pedagógicas y de socialización al contar con un total de 21 recurrencias. Respecto a las formas de ser/hacer correspondientes a la función referencial aparecen tres categorías: El trabajo colaborativo normado y rutinario; el trabajo colaborativo dialógico y trabajo interdisciplinario.

Con una fuerza de visibilidad media se encuentran las formas de decir/representar (función expresiva) constituida de solo una categoría: Aprendizaje colaborativo. Por último, en la función pragmática no surge ninguna categoría con fuerza de realización.



Ilustración. 3 Coordinada social Trabajo colaborativo.

Esta coordenada muestra en los imaginarios sociales de profesores que conforman equipos de aula, con fuerzas altamente ponderadas en las prácticas sociales, pero con un nivel muy bajo en las transformaciones y las reflexiones; lo cual conlleva a un ejercicio de trabajo profesional entre docentes sin una reflexión adecuada de las consecuencias de este accionar. Se aprecia en las prácticas pedagógicas y de socialización una alta presencia y carga social en el trabajo interdisciplinario, incluso con profesionales no docentes como: Fonoaudiólogos, psicólogos, trabajadores sociales, entre otros, marcado por el trabajo rutinario, lo cual deja entrever la fuerte institucionalidad del trabajo segmentado desde las disciplinas y definido desde el control normativo. Algunos fragmentos de relatos así lo evidencian:

12.8. “lo veo como lejano todavía, creo que ... bueno todas estas cosas son procesos que van de a poco cierto, pero creo que nos falta prepararnos a nosotros como docentes para poder llevar a cabo ese proyecto que tiene el gobierno, los docentes no estamos preparados para eso, entonces necesitamos más capacitación ¿de qué forma vamos a enfrentar esa situación? Estamos tan acostumbrados a una rutina en los

establecimientos, que hacer cambiar a los profesores es súper complejo...” (Profesor N°9 Ed. Básica, Lenguaje y Comunicación).

4.62. Es que quizás donde no conozco otra forma de cómo funcionan las cosas, es como que no me he puesto en ese pensamiento... quizás donde no conozco otra forma de hacer el trabajo es mejor dejarlo como ya está. (Profesor N°4 Ed. Básica).

En la función expresiva de la categoría trabajo colaborativo, la cual surge con una fuerza social media aparece la subcategoría aprendizaje colaborativo como expresión de aceptación al trabajo colaborativo desde las aperturas hacia el aprendizaje, sin embargo, esta intención tiene nula fuerza de realización por parte de los profesores.

Respecto al trabajo colaborativo entre profesores como posibilidad de aprendizaje colaborativo (Castro y Figueroa 2006) plantean que el constructivismo en la relación establecida entre el profesor de aula común y el profesor diferencial se expresaría en la configuración de significados propios al momento de abordar, conjuntamente, desafíos educativos o situaciones problemáticas comunes que implican asimilar la nueva información desde los conocimientos previos que cada uno posee y, desde ahí, reestructurar la información y crear un nuevo conocimiento que dé respuesta al problema inicial. Por tanto, a la luz de los discursos de los profesores estas intenciones están lejos de transformarse en acciones que generen un cambio en los acuerdos sociales instituidos caracterizados por prácticas rutinarias y normadas desde la escuela como institución social.

De esta manera en palabras de (Ríos, 2013; 2015) el sistema educativo actual, no solo dificulta el trabajo integrado entre profesionales, sino que también “no deja espacio para la acción comunitaria del pensamiento, puesto que privilegia el individualismo, lo cual imposibilita una actitud de pensar crítica que considere al otro como otro legítimo” (p.16).

En este sentido, la falta de articulación y trabajo colaborativo entre los profesores que conforman equipos de aula, prácticas sociales altamente instituidas, dificultan el diálogo y el aprendizaje profesional, lo que limita las posibilidades de generar espacios participativos, no solo entre profesores, sino también con los estudiantes, familiares y comunidad.

Conclusiones

Siendo la escuela una institución creativa siempre anclada a las significaciones imaginarias sociales, desde las cuales se generan unos acuerdos funcionales sobre las formas de ser/hacer y decir/representar, es evidente que estos acuerdos son sancionados socialmente para definir lo bueno y lo malo, lo adecuado y lo no adecuado, lo posible y lo imposible en el ejercicio de la profesión docente. Acá es importante destacar que los acuerdos sociales (desde la normativa y lineamientos ministeriales) no necesariamente moviliza a las personas a ser, hacer o decir algo desde el acuerdo funcional mismo, sino la convicción, motivación, creencia/ fuerza que lo lleva a asumir ese reglamento como posibilidad, es decir, las transformaciones no se generan desde reformas impuestas desde las fuerzas exógenas, sino más bien desde la generación de nuevas convicciones, motivaciones y discursos compartido por un grupo social con potencial de aplicación.

Estas estabildades y generatividades en el ejercicio pedagógico de los equipos de aula formados por co-enseñantes se expresan de la siguiente manera:

- a) **Imaginarios sociales instituidos:** Surgen algunos imaginarios nucleares (instituidos) que se aprecian en el ejercicio de la profesión docente por parte de los equipos de aula. Primero existe una fuerza social fuertemente instituida, una creencia generalizada respecto a concebir la educación inclusiva como un modelo impuesto desde la normativa, la cual convive con un currículum estandarizado centrado en los resultados. Con estas creencias centrales se han configurado imaginarios que se derivan, una de ellas son las practicas pedagógicas individuales (desde la disciplina o especialidad), competitivas con relaciones profesionales tensas y jerárquicas. A esto se agrega formas de trabajo rutinario y normado con escaso margen a la reflexión y creación pedagógica.
- b) **Imaginarios radicales/instituyentes:** Surgen como opacidades, voces divergentes y minoritarias de profesores que conciben la escuela como un escenario de autogestión y de reconocimiento de la alteridad. Se destacan algunos imaginarios instituyentes y radicales que proyectan en sus aspiraciones ideas de una escuela nueva. El reconocimiento del otro (profesor y estudiante) como posibilidad de construcción conjunta y aprendizaje, imaginario que aparece en el discurso de algunos profesores participantes en la investigación. Por otra parte, se dejan ver unos imaginarios

radical/instituyentes que proponen una formación en diversidad, acogedora y flexible que se construye desde la reflexión comunitaria por sobre los imperativos impuestos desde los niveles centrales de educación.

Actualmente la escuela mantiene imaginarios de origen, fuertemente arraigados, presentes no solo en los discursos instituidos e institucionalizados, sino, además, en las prácticas y discursos sociales que sobre y en la escuela se están dinamizando. Los profesores participantes de esta investigación se ubican como parte de una escuela tradicional (municipal), con malos resultados, pocos recursos y desmotivadora. Los docentes comprenden la necesidad de asumir estrategias pedagógicas inclusivas, sin embargo, la falta de tiempo, el trabajo administrativo y el agobio por alcanzar a toda costa resultados les hace ver lejana la posibilidad de implementar prácticas distintas a las asumidas tradicionalmente, también identifican las barreras para el cambio pedagógico con factores externos, espacio en el cual, ellos no se sienten partícipes.

La escuela, como institución de educación formal, tiene una tradición de ser un espacio homogeneizador que tiene la tarea de reproducir y transmitir a las nuevas generaciones los conocimientos, saberes y valores considerados como fundamentales para dicha cultura, invisibilizando los rasgos particulares de los estudiantes. Además, como lo plantea Martínez Boom (2003), la escuela mantiene un imaginario central que es definitivamente la perspectiva industrial y funcionalista, desde la cual se empujan otros imaginarios subyacentes o segundos, como el de la competencia, la producción y el mercado.

Esto se relaciona con el proceso de la inclusión – exclusión dado en las escuelas, debido a que los sistemas educativos globales, fueron pensados (desde su origen) para estudiantes “normales” en lógicas laborales y productivas. Lo normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de las escuelas tradicionales no inclusivas.

La escuela en su desarrollo histórico es una creación en la cual la escuela instituyente actúa en la instituida a través del imaginario social. Esto es la articulación última de la institución escuela, de sus necesidades, de su mundo; es el conjunto de esquemas organizadores, condición de representatividad de lo que una sociedad se brinda a sí misma. “La dimensión histórica implica la existencia de un pasado y una tradición social que nos presenta siempre

como dados y organizados en el lenguaje; esto es, como ya imaginados o instituidos” (Muñoz Onofre, 2003, p.100).

Las nuevas políticas educativas se han plasmado en reformas y modificaciones legales las cuales no se han traducido en transformaciones profundas en las prácticas educativas tradicionales instituidas. Desde la lógica de la movilidad de los imaginarios sociales se hace entendible, entonces, por qué la escuela sigue sin experimentar cambios significativos (desde los procesos internos) pese a las múltiples “aparentes reformas” que se introducen en ella, principalmente desde modificaciones normativas.

Las proyecciones sobre educación inclusiva se generan en su constante movimiento y ebullición social en los contextos escolares. Para acceder a esta movilidad es necesario mencionar lo planteado por Murcia (2011) respecto a que la naturaleza de los imaginarios sociales es intangible y, por tanto, el acceso a este solo es posible a través de lo que los hace visibles, que son las representaciones simbólicas.

Tomando en cuenta lo dicho anteriormente, para acceder a los imaginarios sociales de los profesores, fue necesario en primer lugar, reconocer el esquema de acuerdos sociales en el marco del cual se mueven las “prácticas pedagógicas inclusivas” tomadas como referencia; en segundo lugar, acceder a los ethos de fondo, mediado por la lógica de coordenadas sociales.

Lo que define la movilidad de una coordenada es el peso social que los actores le otorgan a partir de las categorías que la configuran, es decir, una coordenada definida desde los imaginarios sociales instituidos tendrá su visibilidad y peso social desde las formas de ser/hacer por sobre las formas decir/representar correspondiente a los imaginarios sociales radical/instituyente. Por tanto, cualquier desplazamiento del peso social en estas dimensiones implica una movilidad de la coordenada.

En los términos antes mencionados, la movilidad de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva expresa la fuerza de los imaginarios instituidos hacia una educación que reproduce una epistemología monocultural (Molina, 2001) caracterizada por la hegemonía de un currículum rígido y normalizado en donde los estudiantes son clasificados y atendidos según su diagnóstico clínico por medio de interacciones profesionales desarticuladas, jerárquicas y competitivas, lo que dificulta el trabajo y aprendizaje colaborativo entre los profesores que conforman los equipos de aula.

Sin embargo, a pesar de este escenario aparentemente estático de las realidades de inclusión educativa, en su interior se están generando movildades o ebulliciones que desequilibran esta tendencia hacia imaginarios radical/instituyentes. Estas alteraciones hacia las transformaciones y creaciones propias del ser humano generan desplazamientos importantes en algunas categorías como la reflexión docente y nuevas maneras de connotar al otro, tanto hacia el profesional con el cual se forma equipo de aula, como hacia los propios estudiantes, aperturas hacia la construcción reciproca a partir del dialogo participativo de todos los integrantes de la comunidad educativa más allá de lo que la normativa institucionalizada e instituida indique respecto a los procesos de inclusión educativa.

La movilidad de los imaginarios se configura en la transición de formas de ser y hacer centradas en el cumplimiento de normas asimiladas por los profesores como inclusión, con escasa reflexión y con un sentimiento de resignación y resistencia a las posibilidades de cambio en las prácticas docentes que surgen como tenues fisuras en la estructura oficial. Los imaginarios radical/instituyentes se muestran como ebulliciones incipientes hacia un trabajo pedagógico acogedor con horizonte en la validación del otro sea este un docente (en la co enseñanza) o un estudiante.

Bibliografía

- Araneda, P., Frei, E., González, F., Millán, L., Rey, V., Tenorio, S., Yñesta, A. y Flores, F. (2008). Estudio de la calidad de la Integración Escolar. [Archivo PDF]. https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/201304151209000.doc_Estudio_UMCE.pdf
- Baeza, M. (2000). Los caminos invisibles de la realidad social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. RIL editores.
- Baeza, M. (2008). Mundo real, mundo imaginario social. RIL editores.
- Castoriadis, C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. Vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria. Tus Quets Editores.
- Castoriadis, C. (1998). Hecho y por hacer. Pensar la imaginación. Edudeba.
- Castoriadis, C. (2005). Los dominios del hombre. Gedisa.
- Castoriadis, C. (2007). La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores.
- Castro, R. y Figueroa, B. (2006). Trabajo colaborativo en escuelas especiales de lenguaje, un enfoque educativo curricular. *Paideia*, 41, 117-127.
- Castro, R. y Rodríguez, F. (2017). Diseño Universal para el aprendizaje y co-enseñanza: Estrategias pedagógicas para una educación inclusiva. RIL editores.
- Castro, R. (2018 a). Configuración, movilidad y sentidos de los imaginarios sociales sobre educación inclusiva en profesores que conforman equipos de aula en la Comuna de San Pedro de la Paz. [Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Academia de Humanismo Cristiano]. <http://bibliotecadigital.academia.cl/handle/123456789/4384>
- Castro, R. (2018 b). Imaginarios Sociales de Equipos de Aula sobre Educación Inclusiva. Configuraciones, movilidades y sentidos. EAE Editorial Académica Española.
- Cramer, E., Liston, A., Nerven, A. y Thousand, J. (2010). Co-teaching in urban secondary school. Districts to meet the needs of all teachers and learners: implications for teacher education reform. *International Journal of Whole Schooling*, 6 (2), 59-76. <https://eric.ed.gov/?id=EJ912017>
- Duschatsky, S. y Skliar, C. (2000) La diversidad bajo sospecha. Reflexiones sobre los discursos de la diversidad y sus implicancias educativas. *Cuadernos de Pedagogía*, Rosario, mar.-abr p. 34-47.
- Ferguson, D., Desjarlais, A., y Meyer, G. (2000). Mejora de la educación: la promesa de la educación inclusiva [folleto]. Instituto Nacional para el Mejoramiento de Escuelas Urbanas.
- Fernández, A. (2007). Las lógicas de la colectividad: imaginarios, cuerpos y multiplicidades. Biblios.

- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI editores, México.
- Graden, L. y Bauer, M. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.), *Aulas Inclusivas* (pp. 103-117). Narcea.
- Iñiguez, L. (2006). *Análisis del discurso: Manual para las ciencias sociales*. Editorial UOC.
- Levinas, E. (2000). *Ética e infinito. Ensayo sobre la exterioridad*, Salamanca: Sígueme (Original de 1961).
- Martínez M (1999). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. Trillas.
- Martínez Boom, A. (2003). La educación en América Latina. De políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 13-39. <https://doi.org/10.17227/01203916.7761>
- Mélich, J-C. (2005) La persistencia de la metamorfosis. Ensayo de una antropología pedagógica de la finitud. *Revista Educación y Pedagogía*, Medellín, v. XVI, n. 42, mayo/julio
- MINEDUC. (2005). Política Nacional de Educación Especial, Nuestro compromiso con la diversidad. [Archivo PDF]. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/POLITICAEDUCESP.pdf>
- Molina, F. (2001). *Sociología de la educación intercultural: Vías alternativas de educación y debate*. Universidad Lleida. Grupo Editorial Lumen Humanistas.
- Murawski, W. y Dieker, L. (2004). Tips and strategies for co-teaching at the secondary level. *Teaching Exceptional Children*, 36(5), 52-58. <https://doi.org/10.1177/004005990403600507>
- Murcia, N. (2011). *Imaginarios Sociales. Preludios para realizar estudios sobre Universidad*. Eae editores.
- Murcia, P. y Jaramillo, L. (2008). *Investigación Cualitativa: La Complementariedad*. Editorial Kinesis.
- Muñoz Onofre, D. (2003). Construcción narrativa en la historia oral. *Nómadas*, 18, 94-102.
- Pintos, J. L. (2005). Tesis provisionales para el diseño de las rutas de acceso a las realidades diferenciadas en nuestras sociedades y sobre la intervención plural en las expectativas de los ciudadanos y los rendimientos funcionales de las organizaciones. En Pérez, G. (Coord.). *Las manifestaciones actuales de la cuestión social* (pp. 37-45). Instituto di Tella – Unesco. <http://www.usc.es/cpoliticas/mod/book/viewphp?id=788>
- Ríos, T. (2013). *La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional y social*. Universidad de Manizales.

- Ríos, T. (2015). Narración, dialogicidad y acto de escucha en la escuela: Hacia una pedagogía comunitaria. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 11(2), 16-46.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones ALJIBE.
- Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Sánchez, E. (2000). El asesoramiento psicopedagógico: un estudio observacional sobre las dificultades de los psicopedagogos para trabajar con los profesores. *Infancia y aprendizaje*, 91(3), 55-77. <https://doi.org/10.1174/021037000760087865>
- Shotter, J. (2001). *Realidades Conversacionales*. Amorrortu Editores.
- Schutz, A. (2008). *El problema de la realidad social*. 2ª. Ed. 2ª. Reimp. Buenos Aires: Amorrortu.
- Stuart, S., Connor, M., Cady, K. y Zweifel, A. (2006). Multiage instruction and inclusion: a collaborative approach. *International Journal of Whole Schooling*, 3(1), 12-23.
- Skilar, C. (2005). Juzgar la normalidad, no la anormalidad. Políticas y falta de políticas en relación a las diferencias en educación. *Paulo Freire Revista de Pedagogía Crítica*, 4(3), 21-31.
- Skliar, C. (2014). La cuestión de las diferencias en educación: tensiones entre inclusión y alteridad. *Revista de Investigaciones · UCM*, 14(2), 150-159.
- Villa, R. Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning* (2da ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Wodak, R. y Meyer, M. (2003). *Métodos del análisis crítico el discurso*. Barcelona, España: Gedisa.

¿IMAGINARIOS COMPARTIDOS EN TORNO A LA DIVERSIDAD CULTURAL?

CARMEN CLARA BRAVO TORRES
Universidad de Granada (España)
bravotorres93@ugr.es

Introducción

En las dos últimas décadas, España ha recibido un gran número de población de nacionalidad extranjera. Ello ha dado lugar a que se establezcan diferentes medidas con el fin de gestionar la diversidad que estos sujetos representan (Bravo-Torres, 2018a; Cachón, 2008, Zapata, 2015). Diversidad que, en la actualidad, a partir de la categoría jurídica administrativa de extranjería (Simmel, 2002), queda representada en la figura del inmigrante. A pesar de que todos y todas somos diversos y, por ende, la diversidad ya se encontraba instaurada en la sociedad (García-Castaño, Granados y Pulido, 1999).

En el caso de España, al estar influenciada por la Unión Europea, cuenta con una extensa trayectoria legislativa en torno al fenómeno migratorio (De Lucas, 2003). Para poder entender dicha realidad, hay que tener presente la descentralización de poderes de este contexto. Las Comunidades Autónomas del país han ido adquiriendo un gran número de competencias, entre ellas sanidad, educación y empleo. Este trabajo se enfocará en el contexto educativo; donde se aprecia, de manera clara, la necesidad de gestionar tal diversidad (Dietz, 2000). En el contexto educativo andaluz, en la última década se han llevado a cabo diferentes políticas dirigidas a alumnado de nacionalidad extranjera. Entre las políticas desarrolladas cabe destacar las Aulas Temporales de Adaptación Lingüística, las conocidas ATAL (Castilla, 2011). Este dispositivo se encarga de la enseñanza de la lengua vehicular de la escuela, destacando los aspectos culturales y a su vez, señalando la necesidad de integrar a estos jóvenes tanto en la escuela como en la sociedad. Pero, ¿cómo son formuladas estas políticas?, ¿cómo es gestionada esta diversidad?, ¿por qué?, ¿cómo es percibido este alumnado?, ¿cómo influyen dichas políticas en el imaginario colectivo?, ¿se corresponden tales percepciones con aquellas difundidas por el profesorado? ¿y con la autopercepción del propio alumnado?

A partir del análisis del discurso político, normativo y aquel presentado por los sujetos que componen el actual sistema educativo se pretende dar respuesta a dichas cuestiones. Se contrastarán los elementos de alterización del discurso de los componentes que trabajan diariamente en la escuela con aquel presentado en el discurso político y normativo. Para ello, hay que partir de que las normativas políticas prevalecen en el contexto educativo. Estas reflejan el poder de unos frente a otros, estableciendo orden en el propio grupo (Krader y Rossi, 1982).

Estas políticas regulan y organizan la sociedad en la que vivimos e interfieren en nuestra construcción como individuos” (Shore, 2010). De acuerdo con Foucault (2014), los mecanismos de poder quedan reflejados en el funcionamiento de la escuela, ya que predomina la gestión de diversidad, hay un orden impuesto y prevalece el poder de unos frente a otros (Urraco y Nogales, 2013). Es necesario tener presente que el sistema educativo es uno de los principales agentes de socialización, que ampara el orden establecido en el resto de la sociedad (Caminal, 2006). De acuerdo con Althusser (1968), este orden reproduce las pautas impuestas por el Estado y por ende, se parte de que la escuela es parte del aparato ideológico del Estado (Gil, 2002). Así pues, los conceptos de poder y orden, han sido claves para el desarrollo del objeto teórico de estudio.

Estos conceptos han sido esenciales en el desarrollo de la antropología política (Seymour-Smith, 1986; Cañedo y Marquina, 2011); es por ello que se ha hecho uso de esta disciplina para poder entender el objeto de estudio de esta investigación, el cual se centra en estudiar la identificación de la diversidad cultural y la construcción de la diferencia dentro del contexto educativo. Para su desarrollo, se han partido de estudios previos realizados desde la antropología (Agrela, 2006; Márquez, 2006 y Olmos, 2009, entre otros).

Así pues, aquello sobre lo que se pretende construir conocimiento, es la identificación de la diversidad en el ámbito político y normativo en referencia al terreno escolar, una institución caracterizada por el orden y el control. Para ello, el objetivo general consiste en identificar y analizar cuáles son los elementos de alterización que se llevan a cabo en el discurso político de los sujetos estudiados y en las normativas educativas dirigidas a la población de nacionalidad extranjera. A su vez los objetivos específicos son:

- Identificación de la diversidad y de la construcción de la diferencia en el discurso normativo. Presentar y describir las medidas políticas dirigidas a la población de nacionalidad extranjera que han sido impuestas por la Unión Europea, España y Andalucía. Ello permitirá una aproximación al contexto donde se desarrollará la investigación.
- La identificación de la diversidad y de la construcción de la diferencia en el discurso político. Presentar y describir el discurso político en relación al fenómeno migratorio y a la población de nacionalidad extranjera. Se tratará de mostrar las percepciones que difunden los sujetos estudiados a través de su discurso.
- Identificación de la diversidad y de la construcción de la diferencia en la institución escolar. Se presentarán y analizarán los discursos que emiten los diferentes actores sociales de dicho contexto. Se trata de presentar cómo es identificada la diversidad en una escuela y hacerlo en aquella en la que la presencia de población de nacionalidad extranjera y/o inmigrante pueda suponer un referente (no solo en términos numéricos, sino en términos de significación social).

Se pretende poner en común el imaginario difundido por las políticas impuestas, respecto a la población de nacionalidad extranjera, con las percepciones de los miembros de la institución escolar. Para ello, se ha llevado a cabo una metodología cualitativa, caracterizada por la etnografía. Para un mejor entendimiento de esta investigación, el trabajo ha sido dividido por los siguientes apartados. En primer lugar, se ha desarrollado la metodología, a posteriori la contextualización de este trabajo para poder entender los objetivos planteados, los cuales han sido desarrollados según el orden expuesto anteriormente ya que se parte de la importancia de los aspectos normativos y del discurso político en el terreno escolar.

Metodología

Para abarcar los objetivos propuestos se ha realizado una investigación principalmente cualitativa, caracterizada por la etnografía, la cual ha tenido una duración de seis años (2014-2020) y ha estado financiada por el Ministerio de Educación y Universidad, gracias al contrato FPU- 14586 (Formación Profesorado Universitario). Además de ello, los datos producidos han sido parte de un proyecto más amplio (Plan Nacional de I+D+i del Gobierno de España llevado a cabo por el Instituto de Migraciones de la Universidad de Granada (CSO2013-43266-R), que ha permitido el acceso al campo en la provincia de Granada.

El origen de este trabajo se remonta al trabajo fin de grado, cuando a través de una beca de investigación se estudió el funcionamiento de las ATAL dentro del aula y el imaginario del profesorado en torno al alumnado “inmigrante”. A partir de esta práctica se observa la necesidad de estudiar el discurso del alumnado. A través de una beca de investigación para la realización del Trabajo Fin de Máster, se llevó a cabo esta práctica. A partir de estos dos trabajos se observó la importancia que tiene el ámbito político y normativo en cuanto a la gestión de la diversidad y en los procesos identitario del alumnado construido como diferente. Así pues, ha sido necesario analizar cómo es gestionada la diversidad desde estos tres diferentes ámbitos y cómo ello puede influir en la sociedad. Para ello, se ha tenido que profundizar qué se entiende por diversidad y en los procesos de alteridad e identificación. Para la metodología propuesta se analizaban estos tres contextos, al igual que se diferencia del contexto europeo, estatal y andaluz. Aunque se señalen tres ámbitos concretos en relación a los objetivos planteados, hay que destacar que ambos están relacionados y difícilmente se puede estudiar uno sin tener presente el otro contexto. El trabajo previo era un estudio de caso contextualizado en una provincia andaluza en concreto. A partir de las categorías encontradas en el primer estudio de caso se llevó a cabo la investigación en los diferentes niveles de análisis.

Al estudiar un fenómeno social, se han ido dando una serie de impedimentos y limitaciones que están dificultando la investigación, los cuales serán desarrollados ya que han influenciado notablemente en este trabajo. Previo a ello, hay que destacar que en la etnografía ha primado la mirada holística y cierta capacidad de extrañamiento. Al igual que no se ha buscado la objetividad de los fenómenos estudiados y se ha tenido presente el papel de la investigadora en todo el proceso. Hay que ser conscientes de que los datos de la investigación han sido producidos ya que nos encontramos ante contextos sociales compuesto por diferentes sujetos que interpretan los acontecimientos que giran a su alrededor. Esta producción de datos se llevará a cabo a partir de técnicas características de la etnografía, las cuales serán desarrolladas más adelante.

El uso de estas da lugar a que nos enfrentemos ante un proceso de investigación de tipo cíclico que girará entre la producción de datos, su interpretación y transferencia a los sujetos implicado; con el fin de lograr una comprensión holística del objeto de estudio. Las técnicas utilizadas han sido la observación participante, entrevistas semidirigidas, historias de vida, grupos de discusión y una exhaustiva revisión bibliográfica de las normativas que imperan y de los trabajos ya realizados sobre la temática. A continuación, se observa los registros recogidos de cada técnica desarrollada.

Técnicas y registros realizados:

Observación Participante	37
Entrevistas Semidirigidas	22
Historias de vida	4
Grupos de discusión	9

Fuente: elaboración propia

Para abarcar el primer objetivo (ámbito normativo), se han entrevistado a delegados de educación de Granada, Jaén y Córdoba. El objetivo era conocer qué actividades promueven y como consideran al sujeto migrante, extranjero y refugiado. Además, se ha realizado un análisis de las medidas impuestas a nivel regional (Planes de integración y ATAL en Andalucía), estatal (estudio de la Constitución Española, el Régimen General de extranjería, el Régimen de Movilidad Internacional, el Régimen de Asilo, las Normativas complementarias y las Instrucciones de la Secretaría general de Inmigración y Emigración y europeo (analizando los tratados que imperan en la Unión Europea, al igual que un análisis de los consejos europeos realizados durante los últimos veinticinco años).

Respecto al ámbito político (segundo objetivo), se ha realizado observación participante en el Parlamento Andaluz durante cuatro secciones parlamentarias, además de poder comer con varios diputados en el Parlamento. Mi entrada al campo fue gracias a un amigo de la familia que en ese momento era diputado del PSOE, él permitió que entrevistase a otros compañeros y compañeros, al igual que permanecer en dichas secciones. La entrada a través de este portero ha conllevado a una serie de limitaciones en el trabajo de campo, ya que al entrar con un grupo partido político determinado, se me atribuía a que tenía un posicionamiento político determinado. A pesar de ello, se han realizado entrevistas a diputados del Parlamento: tres personas del PSOE, dos de Podemos, uno de Izquierda Unida y uno de Ciudadanos. Me

hubiese gustado poder entrevistar a diferentes sujetos con posicionamiento político diferente; sin embargo, a pesar de la insistencia, ello ha sido imposible ya que no se han presentado a las entrevistas acordadas o incluso no han permitido fijar fecha para tales encuentros. Además de ello, se ha realizado una entrevista a un técnico del PSOE, se ha realizado análisis de los programas electorales para establecer una comparación entre las medidas propuestas en materia de inmigración y educación; al igual que se ha realizado observación participante en asambleas/ debates donde representantes andaluces planteaban sus propuestas sobre el fenómeno migratorio en España y en la región.

Por último, respecto al tercer objetivo (dentro del terreno escolar), además de la revisión bibliográfica, se ha realizado observación participante en tres institutos (12-16 años) de Andalucía con características diferentes, el fin era conocer las lógicas escolares, el funcionamiento de las ATAL y el discurso del profesorado frente al alumnado considerado inmigrante. Dos de ellos se encuentran localizados en Córdoba, en un barrio considerado marginal, en uno de ellos predomina alumnado gitano (Instituto A) y el otro posee un alto número de alumnado de diferentes ciclos educativos (Instituto B). En ambos se ha realizado observación participante en las ATAL cuatro horas a la semana durante dos meses, además la profesora de esta medida ha sido entrevistada. El centro localizado en Granada (Instituto C), tiene a un alto número de alumnado de nacionalidad extranjera, se ha producido una guetización escolar (García Castaño y Olmos Alcaraz, 2012). En este centro se ha realizado observación durante cerca de cuatro meses, 8 horas a la semana. Se ha podido acceder a este ya que se han realizado investigaciones previas en el centro, este hecho ha dado lugar a que cierto profesorado estuviese cansado del paso por sus clases de investigadores que a posteriori no le ofrecían los resultados producidos. Además de ello, se han realizado historias de vida a cuatro estudiantes que han pasado por esta medida en este instituto, con el objetivo de conocer cual es su percepción sobre las ATAL y cómo el discurso que gira en torno a ellos ha influenciado en la identificación de cada uno de ellos. Además, se ha entrevistado a su directora, al profesor de ATAL y se ha realizado un grupo de discusión con profesorado ordinario de este centro. Ellos han permitido reflejar el funcionamiento de la escuela y su percepción en torno al alumnado.

Además, se han realizado entrevistas a profesorado ordinario de diferentes áreas (P.T. AL; Primaria, Instituto e Infantil) para conocer cómo es gestionada la diversidad y qué se entiende en torno a dicho concepto. Al igual que se ha realizado grupos de discusión en diferentes provincias andaluzas con profesorado ATAL, investigadores y funcionarios del área de educación.

Se ha hecho hincapié en esta técnica dado que se origina una situación excepcional donde se produce un debate entre un grupo de personas que poseen similares características previas acordadas (Martín 2014), tratándose en este caso profesionales de la educación. Las temáticas abordadas durante esta técnica han sido las representaciones sobre las migraciones, el alumnado de nacionalidad extranjera y las ATAL (Bravo-Torres, 2018^a, p.9).

Tras la producción de datos, se ha llevado a cabo un análisis crítico del discurso (Van Dijk, 1993), donde se ha deconstruido el discurso empleado por los diferentes sujetos entrevistados, teniendo presente las categorías concretas utilizadas en los diferentes niveles. Estas han sido inmigrantes, extranjero, refugiado, cultura, país de origen, lengua, entre otros. De acuerdo con Foulcault (2014), en este trabajo se ha considerado necesario contextualizar el discurso de cada persona para poder entenderlo y analizarlo en profundidad. Así pues, se ha cuestionado

¿Qué individuos, qué grupos, qué clases tienen acceso a tal tipo de discurso? ¿Cómo está institucionalizada la relación el discurso con quien lo emite, con quién lo recibe? ¿Cómo se señala y se define la relación del discurso con su autor? ¿Cómo se desarrolla entre clases, nociones, colectividades lingüísticas, culturales o étnicas, la lucha por hacerse cargo de los discursos”? (Foulcault, 2014, p.33).

En este trabajo ha sido esencial tener presente el poder que ejercen los discursos que han empleado los sujetos ya que ello ha permitido su contextualización y su análisis; al igual que los impedimentos encontrados a lo largo de la investigación. Entre ellos, encontramos la imposibilidad de abarcar todos los aspectos propuestos ya que hubiese sido interesante

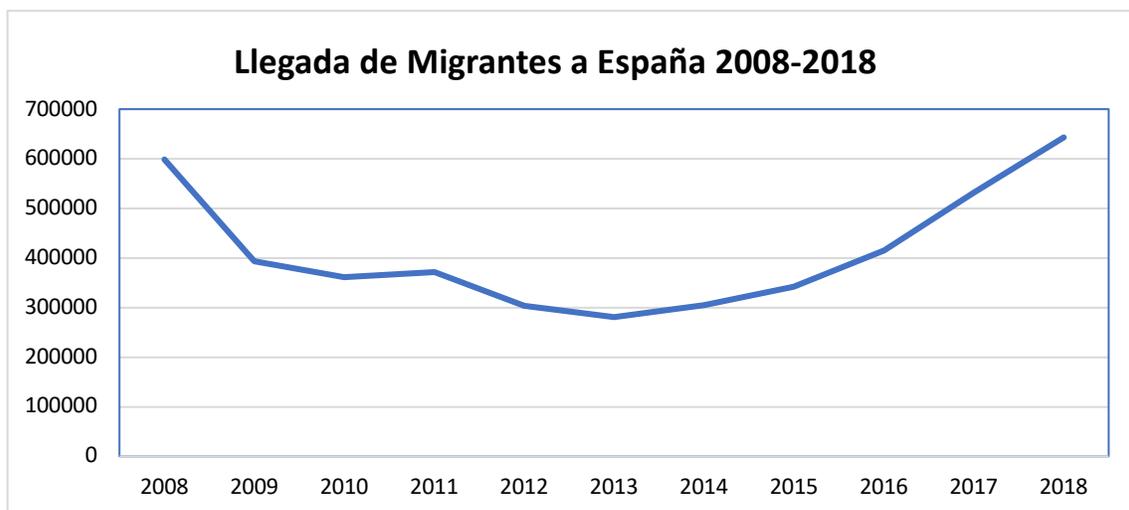
entrevistar a otros sujetos de diferentes áreas, con el fin de entender el fenómeno en su conjunto.

Además de ello, se ha llevado a cabo un discurso políticamente correcto por parte de los políticos entrevistados, la triangulación de los datos ha sido muy densa y complicada, ya que hay tres contextos diferentes con múltiples aspectos que le rodean. Además, no se ha podido acceder a todos los informantes seleccionados (representantes políticos de diferentes ideologías no han querido ser entrevistados); al igual que durante los años de esta investigación se ha llevado a cabo un cambio político constante; con la nueva aparición de partidos políticos en el poder, nuevos delegados de educación y diferentes propuestas normativas.

Para poder entender los resultados aportados, es necesario contextualizar dichos cambios y las medidas llevadas a cabo.

Europa, España Y Andalucía

Esta investigación se encuentra localizada en España, país en el sur de Europa, caracterizado por pasar de ser emisor de personas migrantes, a recibir un gran número de población de otros países (Bravo-Torres, 2018b). Este país sirve como puerta de entrada a Europa. En las últimas décadas el número de personas migrantes que han llegado a España ha ido variando. En el siguiente gráfico se puede observar como el aumento de personas llegadas desde 2002 quedó frenada en 2008 a partir de la crisis económica, incluso descendiendo hasta el año 2013.



Fuente: elaboración propia a través de los datos obtenidos por INE

A pesar de dicha información, hay que destacar que no se registran a todas aquellas personas que llegan a España de manera irregular, al igual que muchas de ellas migran hacia otros países europeos. Ello se puede observar en el caso de Andalucía, donde se ha realizado el trabajo de campo de esta investigación.

Es necesario contextualizar que España es un Estado donde prevalece la monarquía parlamentaria y su organización territorial se conforma por diecisiete Comunidades Autónomas, entre ellas se encuentra Andalucía, y dos Ciudades Autónomas. Las Comunidades Autónomas son entidades territoriales administrativas del Estado Español. Estas tienen su propio gobierno y su propio Parlamento para decidir sobre determinados ámbitos, como la sanidad, educación, entre otros.

De acuerdo al ámbito educativo, las competencias quedan repartidas de la siguiente manera. A nivel estatal se encuentra el Ministerio de Educación y Formación Profesional, principalmente es el encargado de la ordenación general del sistema educativo en España, este órgano lo preside la Ministra de Educación. A nivel regional, en cada Comunidad Autónoma predominan las Consejerías de Educación de las Comunidades Autónomas, las cuales asumen las normativas impuestas por el Estado y proponen medidas y planes de integración del alumnado. Este ámbito es presidido por el consejero de Educación. A nivel provincial, están las

Delegaciones de Educación. Cada una de las ciudades de las Comunidades Autónomas presenta un delegado/a de educación que supervisa las actuaciones en dicho contexto, traslada las normativas expuestas a nivel autonómico y apoya/ orienta sobre los programas educativos instaurados.

Para un mejor entendimiento de este contexto, es necesario desarrollar la estructura del sistema educativo en España, respecto a las enseñanzas no universitarias, la cual es obligatoria de los 6 a 16 años.

Título: TABLA

Educación Infantil	3- 6 años
Educación Primaria	6 – 12 años
Educación Secundaria Obligatoria (ESO)	12 – 16 años
Bachillerato	16 – 18 años
Formación Profesional Básica (FPB)	15- 17 años
Formación Profesional Grado Medio	Necesario tener ESO o prueba acceso
Formación Profesional Grado Superior	Necesario tener Bachillerato o prueba de acceso

Fuente: Elaboración Propia

Todas las Comunidades Autónomas tienen esta estructura en el sistema educativo. Todas ellas tienen problemáticas similares respecto a la inclusión del alumnado “inmigrante” dentro del ámbito educativo, aunque dependiendo de la Comunidad Autónoma establecen actuaciones diferentes. En este trabajo se desarrollará Andalucía y para poder entenderla es necesario contextualizar brevemente dicha región.

Andalucía es una región de ocho ciudades que se encuentra al sur de España. Como ya se ha mencionado anteriormente, es la más poblada con 8.414.240 personas (<https://www.juntadeandalucia.es/institutodeestadisticaycartografia/padron/index.htm>). La edad media de su población es envejecida y en cuanto a los aspectos socioeconómicos, hay que destacar que esta Comunidad se encuentra en desventaja respecto al resto de aquellas que conforman España. Según la Encuesta de Condiciones de Vida de INE, la renta media por hogar en Andalucía era un 15% inferior al resto de la media de España. Así mismo, la media de población andaluza posee un nivel formativo inferior al resto de España. Respecto a su estructura productiva tienen un alto peso, los trabajos con baja cualificación, predominando las actividades de comercio, transporte y hostelería.

En relación al fenómeno migratorio, al igual que España en general, a partir de la crisis económica producida en 2008, hubo un descenso en el número de llegada de inmigrantes a Andalucía. Sin embargo, el panorama ha cambiado notablemente, ya que a partir de 2013 el número ha aumentado. A pesar de ello, el número de empadronados ha disminuido, ello puede deberse a que utilicen esta región como entrada a España y Europa.

La zona geográfica donde se encuentra permite que sea puerta de entrada a Europa ya que colinda y tiene una gran cercanía del continente africano. Por ello, desde su entrada a la Unión Europea, se ha legislado la entrada y permanencia en este país (Conejero, 2012). En esta comunidad autónoma se encuentra el 14% de los inmigrantes que viven en España. Junto a Cataluña (20%), Madrid (16%) y la Comunidad Valenciana (14%), es una de las regiones donde se concentra mayor población extranjera (Informe, la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019). Dependiendo de la ciudad de Andalucía, encontramos diferentes tipos de migración, aunque la nacionalidad predominante son personas procedentes de Marruecos que han llegado a España para mejorar su calidad de vida (Informe, la inmigración en España: efectos y oportunidades, 2019). La mayoría de estas personas se encuentra en edad fértil, predominando el sexo masculino con una edad comprendida entre los 23 y 47 años (Gualda, 2012). Es por ello, por lo que ha incrementado la presencia de alumnado de

nacionalidad extranjera en las escuelas andaluzas. Este hecho ha dado lugar a que el gobierno andaluz regularice ciertas actuaciones en torno a este alumnado para favorecer su integración dentro del aula y la sociedad. Ha llevado a cabo tres planes políticos con propuestas para la inmigración, pero no es hasta el segundo de ellos cuando se destaca el importante papel que tiene tanto la escuela como el aprendizaje de la lengua vehicular de la escuela para la integración del alumnado en la sociedad; por ello, destacan la creación de las ATAL.

Tras contextualizar dicho territorio, es necesario señalar los cambios históricos- políticos que han tenido lugar en España y Andalucía, los cuales han influenciado en los datos producidos de esta investigación. Teniendo presente que la investigación comenzó en 2015; siguiendo el transcurso común, durante la investigación solo se llevaría a cabo unas elecciones andaluzas (2019) Sin embargo, se adelantaron a finales de 2018 y cambiaron, por tanto, todos los delegados de educación entrevistados¹. Al igual que aparecen nuevos partidos que anteriormente no legislaban (como la aparición de la extrema derecha, VOX) Esto ha dado lugar a que tenga que contactar con estos nuevos; al igual que tener presente esta situación. En el caso de España, se esperaba que hasta 2019 no hubiese otras elecciones (ya ahí se tenía pensado haber finalizado el trabajo de campo y realizar el análisis sobre ello). Sin embargo, en 2016 se produjo la primera moción de censura con éxito en España, cambió el presidente del gobierno y en 2019 se han vuelto a producir elecciones generales.

Todo ello ha quedado plasmado en la investigación que se está realizando, al igual que ha complejizado el análisis que se está llevando a cabo, pero a partir de estas situaciones se están encontrando resultados que no se tenían presente. A continuación, se irán desarrollando, según los objetivos planteados.

Gestión de la diversidad cultural en el ámbito normativo

Es necesario comenzar destacando que las migraciones siempre han estado presentes dentro de la Unión Europea,

N

¹ Los entrevistados representaban al PSOE, mientras que en la actualidad se encuentran de Ciudadanos

Firstly, we must assume that the migration phenomenon is not a novel situation for the European Union. Migrations are a fundamental element of European identity. Since its formation, the European Union has been characterized by both emigration and immigration (Bravo-Torres, 2019, p.46)

Sin embargo, desde el último siglo, este tema ha alcanzado una gran importancia ya que se destaca la necesidad de controlar y vigilar toda persona que pasa por sus fronteras (Cabré, Domingo 2002); (Moeykens 2013) y (Barbé, 2010). Para poder abarcar qué imaginario presenta la U.E respecto a la diversidad cultural se ha partido de los Tratados Europeos llevados a cabo y de los consejos plurianuales que se llevan a cabo.

Respecto a los Tratados se parte del área de justicia, libertad y seguridad ya que es el área que gestiona las fronteras y la movilidad de los ciudadanos. Se han llevado a cabo diferentes tratados sobre migración, a partir del Tratado Constitutivo de la Comunidad Europea ya se preveía entre sus objetivos la libre circulación de personas. Sin embargo, esta se concebía bajo un ángulo económico y hacía referencia exclusivamente a los trabajadores, en cuanto ciudadanos de los Estados miembros de la entonces CEE (Goig, 2017, p.76).

Sin embargo, hasta el Acuerdo de Schenguen y el Convenio de Dublín no se trató la política migratoria, pasando a ser un tema interno de cada país. Desde el Acuerdo Schenguen se suprimen los controles internos de las fronteras. A partir de este momento, se observa como la U.E. le aporta relevancia a la libertad de movimiento entre países concretos. Desde este acuerdo se puede percibir ese distanciamiento entre los países internos y externos; además de reflejar una prioridad de cooperación en materia de justicia, libertad y seguridad.

A partir del Acta Única Europeo (1987), se defiende la necesidad de cooperación entre los países en materia de migración; sin embargo, se acoge que cada país era libre de adoptar las medidas que considerase oportuna en cuanto al control de personas. A continuación, se dio un paso importante a partir del Tratado de Maastricht (1992) y del Tratado de Amsterdam (1997). Con el Tratado de Maastricht se reconoce el interés de establecer un acuerdo entre los países en materia de asilo e inmigración; también se comienza a promover ciertos aspectos sociales, como la ayuda humanitaria (Barbé, 2014). A posteriori, se instaura el Tratado de Amsterdam donde la U.E. comienza a tener competencias en las condiciones de entrada y residencia, visados, permisos, condiciones de arreglos...

En 1999, con el Consejo Europeo Tampere se determinan los objetivos necesarios para una política común en materia de asilo e inmigración (Goig, 2017). Sin embargo, es a partir del Tratado de Lisboa se adoptan políticas comunes de visados y otros permisos de residencia, controles en las fronteras exteriores, eliminación de controles independientemente de su nacionalidad dentro de las fronteras interiores, lucha con la trata de seres humanos, temas de repatriación y exclusión.... Así pues, a partir del Tratado de Lisboa,

La presidencia española de la Unión Europea durante el primer semestre de 2010 planteó los siguientes objetivos en el ámbito de la acción exterior: Consolidar una Unión más segura para sus ciudadanos, afrontando conjuntamente el reto de la inmigración y construyendo un espacio compartido de cooperación judicial y policial (Palomares, 2010, p.16).

A pesar de ello, a día de hoy no hay un consenso entre todos los países en cuanto al fenómeno migratorio. Aunque se señale que se fomente la integración, las políticas establecidas están dando lugar a que se siga relacionando inmigrantes extracomunitarios con delincuencia y control de fronteras. Por ello, se hace mayor hincapié en estos aspectos que en la integración de los inmigrantes en el país de acogida. Las políticas instauradas se centran en mayor medida en los aspectos económicos, en vez de los aspectos sociales, buscando un mayor interés para los ciudadanos europeos sin tener en cuenta a aquellos que proceden de otros países. Esto se puede observar en los Consejos Europeos, los cuales orienta y define las políticas predominantes de la U.E. No es una institución legislativa, establece programas o planes de interés en sus reuniones plurianuales (Barbé, 2014). Para este trabajo, se han estudiado aquellos realizados desde 1994 hasta 2017. Los temas claves frente al flujo migratorio han sido las relaciones exteriores, el control de frontera y el asilo. Respecto la inmigración irregular la asocia con el vandalismo y el crimen, se defiende una necesidad de control y restricción. En cuanto a extranjero, se relaciona con la migración regular y a su vez, también hace alusión a aquellos comunitarios. Mientras que en cuanto a los refugiados destaca la cooperación en materia de asilo y el cumplimiento de los convenios; sin embargo, la cooperación en su mayoría se basa en acuerdos con tres países para la devolución a otros lugares (BravoTorres-2019; Bazzaco, 2008). Por tanto, la diversidad cultural está asociada a otro construido en función de su situación económica, país de origen y situación

administrativa en el país de llegada. Es de gran importancia tener presente que se propone desde esta institución ya que ello influye en cómo se gestiona la diversidad tanto en España como en Andalucía.

A nivel estatal, las medidas llevadas a cabo presentan un claro racismo institucional (Bazzaco, 2008). A ello hay que sumarle el racismo social que predomina en el país, donde determinados colectivos son discriminados por su etnia u origen. Según estas categorías, influenciadas por la situación económica de las personas, se estigma, construye y discrimina a determinados grupos. Ello influye notablemente en la inclusión en la sociedad, como en el acceso a la vivienda, participación educativa e identidad personal. Respecto al papel del estado, hay que destacar que es quien controla la entrada y salida de refugiados y personas migrantes. Sin embargo, los programas de integración de estas personas son gestionado por las comunidades autónomas. Por ello, dependiendo del contexto se llevan a cabo unas medidas u otras, en esta investigación se ha desarrollado el contexto andaluz.

En el caso de Andalucía, cuenta con tres planes de integración dirigidos a población inmigrante, sin hacer diferencia entre las tres categorías estudiadas. Al igual que políticas sociales concretas destinadas a estas personas para mejorar su integración. Entre ellas, encontramos diferentes medidas escolares. En relación al ámbito educativo y al contexto de estudio, aquí nos enfocaremos en las ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística). Estas se encuentran dentro del área compensatoria y tienen como objetivo enseñar la lengua vehicular de la escuela (Fernández, Kressova y García, 2011). Se presentan como una medida intercultural que tiene como fin enseñar el castellano al “alumnado inmigrante” en los centros públicos, además de fomentar la cultura de origen, buscando en el enriquecimiento de la diversidad (Normativa ATAL y Fernández y Castilla, 2013). Los objetivos indicados en la normativa de las ATAL son muy generales, aunque se recalca la necesidad de fomentar y promover la cultura de origen, a pesar de no ofrecer pautas para ello. Respecto al profesorado puede ser fijo o itinerante, en su mayoría la asistencia a este tipo de clase debe realizarse en el aula con el resto de estudiantes, aunque como se apreciará en el estudio de caso, dicha medida difiere de la realidad. El alumnado que debe asistir es entre 7 y 16 años, aunque como se observa en la práctica en el contexto escolar, suelen asistir estudiantes de mayor y menor edad a la indicada. Respecto al material utilizado en las aulas, hay grandes controversias y diferencias llevadas a la práctica en cuanto a un centro u otro. Como bien indica “con respecto al material utilizado en las aulas no existe un material unificado y, en ocasiones es el propio

profesorado quien lo fabrica y fotocopia” (Castilla, 2011, p. 236). Esta falta de consenso da lugar a que no haya un acuerdo establecido para que todas las ATAL lleven a cabo las mismas prácticas.

A pesar de ello, se observa como a través de la normativa impuesta se llevan a cabo medidas concretas según el idioma del alumnado. En función de estas políticas se le asigna una gran importancia al lenguaje del alumnado (García Castaño y Olmos, 2012: Benito y González, 2011), a la cultura de origen atribuida (Bravo Torres, 2018a), la cual es construida según el país de procedencia de los jóvenes y el nivel adquisitivo del alumnado ya que esta medida está destinada solo a aquellos/as matriculados en colegios públicos, quedando excluidos partes de los inmigrantes que se encuentran en España. La práctica de dicha medida ha sido analizada en el tercer objetivo planteado, el cual se expondrá más adelante.

Gestión de la diversidad cultural en el ámbito político

Para abarcar el objetivo propuesto se ha entrevistado a diferentes representantes políticos y se han analizado las propuestas políticas en materia de educación y migración. En cuanto al discurso presentado, prima un discurso políticamente correcto donde se critica las medidas llevadas a cabo por los otros partidos y el ser racista es criticado. A pesar de ello, los partidos entrevistados diferencian entre inmigrante, extranjero y refugiado. Todos ellos son conscientes de las diferenciaciones de estos conceptos a nivel normativo, pero destacan la relevancia e importancia que tienen el uso de estos términos en el imaginario social.

Bueno extranjero, en realidad engloba cualquier persona que no es de nacionalidad española, un inmigrante es extranjero y un refugiado también es extranjero. Pero un inmigrante no tiene que ser un refugiado y para mí, un refugiado si tiene que ser inmigrante. No sé si dicho aquí puede resultar un poco caótico. Pero ya digo extranjero es cualquier persona que llegue a España, pero lo que ocurre es que el en el imaginario popular extranjero es el que viene de turismo, es extranjero rico. Si viene de determinados países es bienvenido. Y, sin embargo, si es un refugiado que está perseguido, si la vena Cáritas, como dice una amiga mía, funciona mejor porque viene de la persecución, de la guerra, de la miseria y el inmigrante es el que nos viene a quitar trabajo. Por lo cual, inmigrante también es el alemán que viene a trabajar en una empresa en España. Pero para mí, inmigrante y refugiado son dos conceptos

diferentes y extranjero englobaría a cualquier persona que no es de nacionalidad española.

- I: Y, ¿refugiado es inmigrante?

- D: Claro, claro... un inmigrante que llega a España normalmente lo hace por carácter socioeconómico y el refugiado lo hace por cuestiones de persecución, de guerra... por cuestiones que son tipificadas para poder tener la condición de refugiado

- I: Pero ¿hay también hay inmigrantes que son refugiados pero que no pueden adquirir la condición de refugiado?

- D: Claro, a eso me refería yo, que podía resultar un poco caótico. Para mí, todo refugiado es inmigrante. Pero no todo inmigrante es refugiado, pero además el estatus de refugiado se da solo al 1% de las personas que lo solicitan porque tienen que estar dentro de unas causas muy tipificadas que es el propio gobierno central quien determina si cumple o no cumple. Y decía antes que muchos refugiados son por su condición sexual y no se les está reconociendo ese status y con lo cual, si no se le reconoce el status es inmigrante” (PSOE)

Se aprecia como se le da diferente significado a cada concepto, sin embargo, inmigrante y refugiado siempre tiene unas connotaciones diferentes al extranjero, el cual se percibe de manera positiva, ya que es asociado a turismo, a alto nivel adquisitivo... Mientras que inmigrante y refugiado tiene una connotación negativa por parte de la sociedad.

“Refugiado que es aquella persona que está en nuestro país por motivos de carácter ideológico e inmigrante es una persona que viene a buscarse la vida de cualquier forma porque carece de proyectos en su país de origen.

- I: Y, ¿extranjero?

- D: cualquiera que no es de aquí

- I: Y crees que esas categorías influyen en el discurso social, ¿crees que tienen alguna connotación?

- D: El refugiado despierta cierta sospecha, yo creo que despierta más sospecha el refugiado que el que conocemos como inmigrante porque refugiado tiene un matiz ideológico que no tiene el inmigrante. El ideal del inmigrante es que viene

a un país con mayores ofertas laborales y en el que puede conseguir establecerse y diríamos pues obtener un beneficio que le permita vivir diariamente, enviar dinero a su familia de origen. Pero el refugiado tiene un matiz ideológico que cuando entran los matices ideológicos, entran otras consideraciones como he dicho antes el tema de fanatismo, de esa religiosidad, mal entendida, que deriva a veces en violencia. Y creo que ese matiz negativo va de la mano del refugiado, pero no creo que va de la mano del inmigrante”
(CIUDADANOS)

Hay que tener presente que estos discursos ejercen un importante papel en cuanto a la instauración de medidas concretas y al establecimiento de diferenciaciones entre los sujetos, por ello estas han sido analizadas (García Borrego, 2010). Hay que destacar que

Este hecho se fundamenta a través de las ordenaciones nomotéticas e ideográficas, consistentes, desde una referencia determinada, en atribuir criterios ascendentes o descendentes para diferenciar al resto y reforzar así al propio grupo definido. De esta forma, el mecanismo que se pone en marcha es el de catalogar al otro, considerado diferente, y atribuirle ciertas características que distancian aún más a los grupos, lo cual tiene una gran repercusión en las identificaciones de ambos. (Bravo Torres, 2019, p.2).

A pesar del discurso políticamente correcto que han empleado en las entrevistas, es necesario resaltar que el análisis de estos se ha realizado en relación con los programas electorales que estos representantes de los partidos políticos han difundido. Esta triangulación de datos ha permitido un mejor entendimiento en cuanto al posicionamiento e imaginario de los partidos políticos respecto al objeto de estudio planteado.

En relación a los programas electorales, se ha analizado qué posicionamiento tienen respecto a la integración del alumnado migrante dentro del sistema educativo. Se observa una gran imprecisión, tanto en aspectos terminológicos como de contenido. Por tanto, los programas electorales son un mero paso para mostrar ciertos aspectos que cada uno de los partidos políticos considera relevante a desarrollar, ya que su imprecisión no muestra nada claro qué y cómo van a enfrentarse a aquellas problemáticas encontradas a partir del fenómeno

migratorio, entre muchos otros. Sin embargo, dependiendo del partido político y de su ideología tendrá una postura diferente. Se observa cómo todos los partidos políticos indican que la educación es clave para integración de todo alumnado, pero ningún partido expresa medidas concretas para la gestión de la diversidad e integración plena de alumnado migrantes dentro del sistema educativo y de la sociedad.

En aquellos que fomentan la integración del alumnado encontramos una gran imprecisión en sus medidas, señalan la necesidad de protocolos sin indicar qué tipo de integración deben establecer y cómo. Dependiendo del partido analizado, encontramos propuestas diferentes que favorecen o no la necesidad de cambios en la escuela para favorecer la integración. Partidos como Podemos, Izquierda Unida, Unión, Progreso y Democracia y el PSOE; los cuales indican medidas diferentes y adoptadas a alumnos en concretos, como es el caso de UPyD que se dirige al alumnado refugiado a través de un protocolo de buenas prácticas para su integración. Sin embargo, Ciudadanos señala que ya por sí sola la escuela es integradora, aunque esta se encuentra fundamentada a lo largo de la historia en las lógicas de éxito y fracaso, discriminado a todo aquel que no pueda alcanzar el currículo impuesto por esta (Bravo-Torres, 2018b y Franzé, 2001).

No se debe olvidar que nos encontramos ante una institución compuesta por alumnado joven, con características comunes, independientemente de la nacionalidad. A pesar de ello, a día de hoy predominan diferentes mecanismos encargados de la gestión de la diversidad dentro del aula. Estos pasan desapercibidos en los programas electorales de los partidos políticos, a pesar de que estos dispositivos tienen grandes consecuencias para el imaginario colectivo de toda la sociedad. Hay que destacar que son esenciales las competencias otorgadas a la Consejería de Educación de cada Comunidad Autónoma, pero no podemos perder de vista que el gobierno Estatal ejerce un papel imprescindible en el funcionamiento del país. Por tanto, las carencias mostradas por los partidos políticos en cuanto a las políticas de integración social para todo el alumnado pueden causar estragos en el futuro. Ello se debe a que no se indica qué tipo de integración proponen ni hacia quién va dirigidas. Por tanto, el discurso presentado por parte de los partidos políticos es general, impreciso y, dependiendo de la ideología, se muestra una posición diferente frente al fenómeno migratorio, tanto en la forma de nombrar a los sujetos (inmigrante/extranjero/refugiado) como en las medidas propuestas. Los partidos estudiados defienden el enriquecimiento de la diversidad cultural (excepto la extrema derecha, VOX) pero no indican cómo debe llevarse a cabo. A pesar de

las discrepancias, todos los partidos políticos estudiados parecen estar de acuerdo con el importante papel que ejerce la Unión Europea en las políticas a adoptar, la necesidad de retorno de los españoles emigrados y de hacer frente a la gestión de las personas refugiadas. A nivel regional, respecto al análisis de los Delegados Provinciales de Educación entrevistado, todos ellos son del Partido PSOE, por tanto, muestra una visión en torno al alumnado migrante muy parecida a sus compañeros entrevistados. En las entrevistas principalmente se han centrado en desarrollar las medidas políticas de integración que se desempeñan en las escuelas de las provincias donde trabajan. Al igual que es importante señalar que ellos destacan la importancia que tiene la escuela en la integración del alumnado y que las políticas que se están llevando a cabo están cumpliendo su misión de manera exitosa. Señalan que un ejemplo de ello se observa en la práctica de las ATAL, la cual se explican a continuación.

Gestión de la diversidad cultural en el terreno escolar

Respecto al ámbito escolar, se parte de que la escuela es una institución que se muestra como el motor para la integración del alumnado en la sociedad; sin embargo, no tiene en cuenta la diversidad de su alumnado y contribuye a la construcción de las diferencias (García Castaño y Olmos, 2012). Para poder llegar a los resultados que aquí se presentan se ha realizado un exhaustivo trabajo de campo donde se ha observado cómo a través de la práctica de medidas concretas, como las ATAL, se lleva a cabo una diferenciación del alumnado, ya que mayormente su práctica se da fuera del aula y con profesorado “especializado” (Sánchez, Penna, Rosa; 2016). A pesar de que la normativa se indica que debe desarrollarse dentro del aula con sus compañeros, se aprecia como este hecho es una excepcionalidad, ya que no hay profesionales contratados para ello. El alumnado pasa un gran número de horas fuera de la clase que le corresponde, al igual que se encuentran más del tiempo anual permitido, llegando a estar incluso más de tres cursos académico, como se ha visto en el trabajo de campo. Además de ello, el profesorado se encuentra sin preparación alguna ni medios para llevar a cabo estas clases; dependiendo de la provincia, el profesorado podrá tener una especialidad diferente y ellos mismos serán quienes se creen su material de trabajo.

Al pasar tanto tiempo con estos jóvenes, se crea un vínculo estrecho entre profesorado ATAL y su alumnado, conociendo las realidades de cada uno de ellos. Sin embargo, se distancia del resto de alumnado, siendo identificada este tipo de aulas por sus compañeros: como las clases de refuerzo, de los “tontos”, las clases “fáciles”. Hecho similar ocurre con el profesorado del resto de clases el cual desconoce a este alumnado y se deja llevar por los prejuicios establecidos. Este desconocimiento está dando lugar a la esencialización y construcción del alumnado. Hay que tener presente que estas lógicas parten del propio funcionamiento de la escuela, donde todo aquel estudiado que se salga de la norma establecida pertenece a un área de educación distinta, la cual es denominada compensatoria (Hernández, 2013; Foucault, 2014 y Vandewalle, 2010), donde se establecen medidas concretas y profesionales para dicho ámbito.

En el contexto estudiado, el profesorado ordinario, el cual desconoce en gran medida a este alumnado, diferenciaba al alumnado según su país de origen, y por tanto la cultura atribuida (cultura entendida como estática y hermética) (García-Castaño, 2014).

Por tanto, a partir de las catalogaciones que se llevan a cabo según el país de origen, el alumnado es construido de manera diferente desde una mirada etnocéntrica. Según los aspectos culturales atribuidos al país de origen del joven, se les cataloga de manera diferente. El proceso de atribuciones continúa y, como se ha ido observando a lo largo del texto, se sucede inmediatamente a los mecanismos denominados culturalista (Bravo-Torres, 2018b, p.9).

Según este aspecto, unido a la adquisición económica de los sujetos (Ovejero, 2002) se le da unas motivaciones determinadas al alumnado, se indica si viene o no acompañado, sus expectativas de futuro y la relación de la familia con la escuela.

Título: Discursos de alterización del profesorado frente a alumnado que ha permanecido en las ATAL

Dependiendo del país de origen/nacionalidad:	<ul style="list-style-type: none"> - Motivaciones diferentes - Acompañamiento familiar en el país de destino - Habrá tenido una escolarización previa o no - Relación familia/ escuela
--	--

Fuente: Elaboración Propia

Así pues, dependiendo de la procedencia y el nivel adquisitivo, construyen a estos jóvenes como inmigrantes o extranjeros. Hay que destacar que no aparece la figura refugiado (es interesante el plantearse el por qué de ello y es que dicha figura es casi inexistente en este contexto, a pesar de que los políticos hablen de su integración y su propuesta de entrada en el país).

Al entrevistar al alumnado los prejuicios y estereotipos que le rodeaban afectaban en su proceso de identificación, dando lugar a que no se considerasen aceptados en ninguno de los dos contextos. Este hecho se ha observado a partir de las historias de vida realizadas (Bravo-Torres, 2018c, Bravo-Torres, 2019b), donde el alumnado que ha pasado por las ATAL estudiadas “presenta cierto rechazo a su país de origen, viéndose identificado por las experiencias vitales y no por la categoría atribuida” (Bravo-Torres, 2018b, p. 38). Es necesario recordar que los mecanismos de otredad están estrechamente relacionados con los procesos de identidad; por ello, el contexto y la trayectoria de cada sujeto es esencial en sus procesos de autoidentificación (Macías, 2002; Pamiés, 2011 y Pujadas, 1993). Así pues, “los jóvenes entrevistados no se consideran diferentes a los españoles y por ello rechazan identificarse con el país de procedencia, por el cual son catalogados” (Bravo-Torres, 2018b, p.38). Es necesario tener presente la influencia que tienen las políticas implementadas y los discursos llevados a cabo ya que no somos conscientes del poder que los prejuicios establecidos tienen en la sociedad.

Reflexiones finales

Como reflexiones finales de esta investigación es necesario comenzar destacando que la Unión Europea no ha sabido cómo gestionar el incremento de población de nacionalidad extranjera dentro de sus fronteras. Ello ha dado lugar a que predominen discursos, tales como: “problema migratorio”, “crisis migratoria y humanitaria”. Por tanto,

Es habitual describir, explicar e incluso excusar el racismo actual en Europa relacionado con los incrementos masivos de inmigrantes no europeos, una explicación que puede ser caracterizada como otra forma de culpar a la víctima. Sin embargo, hay argumentos que muestran que esta inmigración simplemente desencadenó o agravó lo que ya existía (Van Dijk, 2003, p.20).

A partir de esta situación se ha mostrado la desigualdad ya existente, la cual ha sido agravada, y se han fomentado los procesos de diferenciación y construcción hacia aquellos considerados otros. Esto ha quedado mostrado en las políticas impuestas, donde la U.E ha tenido un importante peso en ello. Esta institución ha defendido la necesidad de controlar, gestionar y restringir todo aquel/lla que pase por sus fronteras, teniendo un gran peso en los países pertenecientes a ella, como España.

While it is difficult to record all migratory flows, it should be noted that since the last century there is a greater need to restrict, control, and measure all issues that cross state borders, especially those that delimit the European Union (Moeykens 2013). An example of this is observed in Spain, when months before entering the European community the country was obliged to make the first regulation on the Rights and Duties of foreigners (Organic Law 7/1985, of July 1, on rights and freedoms of foreigners in Spain). From this moment, Spain has been influenced by the European Union and has a long legislative path around the migratory issue, since it is characterized by a constant change and a continuous redemptio. (Bravo-Torres, 2019^a, p.46).

Así pues, predominan discursos alarmistas que están unidos a políticas restrictivas que fomentan el desconocimiento de la realidad de cada uno de estos sujetos. Este hecho está produciendo discurso de alteridad, donde se discrimina y construye a estos sujetos como diferentes. Es destacable señalar la importancia del lenguaje (Briceño, 2004), ya que a través de dicho mecanismo se está produciendo estos procesos de otredad; los cuales están incrementando y se aprecian en los diferentes ámbitos estudiados.

Designations for naming a subject have great relevance for the group that represents him as the represented, since the denominations represent the most primary form of description. So that the simple fact of 'how to call' things, people, or phenomena can help the treatment they receive"8 (Olmos 2009, p. 245). Thus, from the denominations we represent the rest of the population by which we establish differences with those that we consider the 'others' different from 'we'. This fact we observe in speeches and in laws and regulations at state level. Common examples

include the denomination of immigrant, illegal or irregular immigrant, foreigner, or refugee (Bravo-Torres, 2019^a, p.50).

Esta situación es la que se ha podido ir viendo a lo largo de esta investigación, donde en diferentes ámbitos tanto políticos, normativos y escolares se ha ido construyendo al sujeto inmigrante a través de categorías concretas: como son la cultura, el país de origen y su nivel adquisitivo económico.

A pesar de que nos encontramos ante categorías normativas legales (inmigrante, extranjero y refugiado, entre otros) en los diferentes ámbitos se le aportan unas connotaciones diferentes. Esto nos hace cuestionarnos si el imaginario es compartido.

Hay que partir de que las normativas y políticas impuestas no promueven la equidad de todas sus ciudadanas, ya que nos encontramos ante normativas dirigidas a ciudadanos extranjeros, que dan lugar a que se diferencien del resto. Así pues, desde estos ámbitos se contribuye a la construcción de la diferencia entre “nosotros” y aquellos contruidos como “otros”, sin tener presente la influencia que ello puede tener a nivel social. Pero este hecho no solo se percibe en el ámbito político. A partir del trabajo de campo realizado en la escuela, se ha podido apreciar cómo los componentes que trabajan en el sistema educativo llevan a cabo similares distinciones para construir a ese considerado otro y diferenciarlo aún más del nosotros.

En este contexto, el escolar, se reflejan las normativas y políticas impuestas; sin embargo, cada escuela tiene una realidad diferente, el profesorado a pesar de seguir unas normativas concretas intenta adaptarse a la situación predominante. Hay que tener presente que los contextos macros desarrollados anteriormente influyen en el contexto estudiado, pero a partir de la situación política que se ha dado a lo largo de esta investigación se puede observar que, a pesar del cambio constante de políticos en el poder, ello no ha influenciado en el día a día del profesorado respecto al alumnado que desconoce el idioma vehicular de la escuela.

La escuela se lleva a cabo por las lógicas de éxito y fracaso escolar (Bravo-Torres, 2018a), por un currículo normalizado donde no se tiene presente la diversidad de su alumnado, a pesar de que se defiende el enriquecimiento que produce la diversidad en las aulas; al igual que ocurre en los ámbitos anteriormente mostrados. Las políticas están destinadas a un sector en concreto, “alumnado inmigrante”, se establecen determinadas medidas, como las ATAL, donde se aíslan del resto de estudiantes y del profesorado de aulas normalizadas. Los profesionales que trabajan con estos jóvenes diariamente si conocen su realidad, mientras

que gran parte del resto de ellos (no se pretende generalizar) se deja llevar por los estereotipos y prejuicios que imperan en la sociedad, los cuales calan notablemente a nivel social e individual, influyendo en los procesos de identificación de cada uno de estos chicos/as. Por ello, es necesario tener presente el poder que tienen los discursos, las normativas y políticas y el contexto donde se trabaja con estos jóvenes. Es necesario establecer medidas que permitan la unión y el conocimiento de todos los individuos para no dejarse llevar por los prejuicios que predominan en torno a los aspectos culturales de los países de origen de cada una de estas personas.

Bibliografía

- Agrela, B. (2006). Análisis Antropológico de las políticas sociales dirigidas a inmigrantes. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Althusser, L (1968) Ideología y aparatos ideológicos del Estado. En *La filosofía como arma de la revolución*, México, Siglo XXI, 102-15.
- Barbé, E. (2010). *La Unión Europea más allá de sus fronteras. Hacia la transformación del Mediterráneo y Europa Oriental*. Tecnos, Madrid.
- Barbé, E. (2014). *La Unión Europea en las Relaciones Internacionales*. Madrid, Tecnos.
- Bazzaco, E. (2008). La inmigración en España: racismo institucional y racismo social. *Papeles*, 103, 75- 84.
- Benito, R. y González, S. (2011). Entre el aula de acogida y el aula ordinaria: implicaciones en la escolarización del alumnado inmigrado. En Francisco Javier García Castaño y Silvia Carrasco Pons (eds.), *Población inmigrante y escuela: conocimientos y saberes de investigación*. Madrid, Ministerio de Educación, Cultura y Deporte: 755-792
- Bravo Torres, C. Clara (2018a). Alteridad en la escuela española. Construyendo diferencias en contextos de diversidad a partir del llamado “país de origen. *La Gazeta de Antropología*. 34(1). Disponible: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=5058>
- Bravo Torres, Carmen Clara (2018b). ¿Cuál es mi país? Alteridad e Identificación en el ámbito escolar. *Comparative Cultural Studies. European and Latin American Perspectives*. 5, 27-41. Disponible: <http://www.fupress.net/index.php/ccselap/article/view/24322>.
- Bravo Torres, C.Clara. (2018c). La historia de vida de Abdou. Una migración inesperada. En Rosa María Rodríguez-Izquierdo, Inmaculada González-Falcón y Cristina Goenechea Permisán (eds). *Trayectoria de las aulas especiales. Los dispositivos de atención educativa al alumnado de origen extranjero a examen*. Barcelona: Bellaterra.
- Bravo Torres, C. (2019a) “The role of the European Union on immigration. An anthropological approach to the treaties that have been carried out in Europe in order to manage diversity”, *REGION*, 6(1), 45-53. doi: <https://doi.org/10.18335/region.v6i1.262>.
- Bravo Torres, C. Clara. (2019b). Imaginado y Construyendo a los considerados “Menas”. Alteridad dentro de la escuela. En F.J. Durán y R. Chicón. *Migrantes menores y juventud migrante*. Comares.
- Briceño, Y. (2004). Inmigración, exclusión y construcción de la alteridad. La figura del inmigrante en el contexto español. En D. Mato (coord.), *Políticas de ciudadanía y sociedad civil en tiempos de globalización*. Universidad de Venezuela, Caracas: faces.ca.

- Cabré, A. y Domingo, A. (2002). Flujos migratorios hacia Europa: actualidad y perspectivas. *Arbor*, 172, 325-344.
- Cachón, L. (2008). La integración de y con los inmigrantes en España: debates teóricos, políticas y diversidad territorial. *Política Y Sociedad*, 45(1), 205–235.
- Caminal, M. (2006) *Manual de Ciencia Política*, Madrid: Tecnos.
- Cañedo, M., y Marquina, A. (2011). *Antropología Política. Temas Contemporáneos*. Bellatierra.
- Castilla, J. (2011a) Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*, 503-512.
- Castilla Segura, J. (2011b). Las ATAL. Una experiencia andaluza de atención al alumnado de nueva incorporación de origen extranjero. En F.J. García Castaño y N. Kressova (coords.). *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía*. Granada. Instituto de migraciones, Universidad de Granada, 503-512.
- Conejero, E. (2012). La política de Inmigración en España. *Revista de investigación, 3ciencias*. 1-27.
- De Lucas, J. (2003). Inmigración y globalización acerca de los presupuestos de una política de inmigración. *REDUR*, 1, 43–70.
- Dietz, G. (2000). El paradigma de la diversidad cultural: tesis para el debate educativo. COMIE (ed.): *IX Congreso Nacional de Investigación Educativa: Conferencias Magistrales*, 297-347. México, D.F.: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
- Fernández, J.; Kressova, N. y García, F.J. (2011). ¿Construyendo interculturalidad? Análisis de las normas para “atender” al “alumnado inmigrante” en los asuntos relacionados con la enseñanza de la lengua vehicular en la escuela. En Fernández Avilés, J.A. y Moreno Vida, M.N. (dirs.) *Inmigración y crisis económica: retos políticos y de ordenación jurídica*. Granada: Comares.
- Fernández, J. y Castilla, J. (2013). El desarrollo normativo de las ATAL”. En Francisco Javier García Castaño y Nina Kressova (coords.), *Diversidad cultural y migraciones*. Granada, Comares: 229-246.
- Foulcault, M. (2014): *Las redes del poder*. Buenos Aires: Prometeo Libreos.
- Franzé, A. (2001). *Lo que sabía no valía. Escuela, Diversidad e Inmigración*. Madrid, España: Consejo económico y social.
- García Borrego, I. (2010). Jóvenes de origen inmigrante. Desigualdades y discriminaciones. *Revistas de Estudios de Juventud*, 19, 11-17.

- García Castaño, F. J., Granados Martínez, A., y Pulido Moyano, R. Á. (1999). Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia. *Lecturas Para Educación Intercultural*, pp.15- 46.
- García Castaño, F.J y Olmos, A. (2012). *Segregaciones y construcción de la diferencia en la escuela*. Madrid, Trotta.
- García Castaño, F. J. (2014). La cultura como organización de la diversidad. En María Cátedra Tomás y Marie José Devillard. *Saberes culturales. Homenaje a José Luís García García*. Barcelona, Bellaterra.
- Gil, J. (2002). La importancia de la educación en la determinación de la hegemonía. *Las teorías de la reproducción*. Laberinto, 1–16.
- Goig, J. M. (2017). La política común de inmigración en la unión europea en el sesenta aniversario de los tratados de roma (o la historia de un fracaso). *Revista de Derecho de la Unión Europea*, 32, 71-111.
- Gualda, E. (2012). *Población extranjera en Andalucía y sus redes familiares*. Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía. ISBN: 978-84-96659-84-1.
- Hernández, R. (2013). La positividad del poder: la normalización y la norma. *Teoría y crítica de la psicología*, 3, 81–102.
- Krader, L., y Rossi, I. (1982). *Antropología Política*. Barcelona: Anagrama
- Macías, B. (2002). *La construcción de la identidad cultural andaluza desde la experiencia de emigración un estudio empírico desde la psicología histórico-cultural*. Tesis Doctoral. Universidad de Sevilla.
- Márquez Lepe, E. (2006). *La gestión política de la diversidad cultural en España. Análisis de los discursos parlamentarios sobre inmigración*. Tesis Doctoral. Universidad de Granada.
- Moeykens, E. (2013). *El derecho a migrar como un Derecho Universal: los derechos del migrante en el Estado democrático de Derecho*. X Jornadas de Socióloga. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Orden ATAL/7/2007 (14 de febrero de 2007). BOJA nº3. Sevilla: Consejería de Educación.
- Olmos, A. (2009) *La población inmigrante extranjera y la construcción de la diferencia. Discursos de alteridad en el sistema educativo andaluz*. Tesis doctoral. Universidad de Granada.
- Ovejero, A. (2002). *Cultura de la pobreza: violencia, inmigración y fracaso escolar*. *Aula abierta*, 79, 71-83.
- Pamiés, J. (2011). Las identidades escolares y sociales de los jóvenes marroquíes en Cataluña (España). *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 10(1), 144-168.

- Pujadas, J.J. (1993). *Etnicidad, Identidad Cultural de los Pueblos*. Madrid, España: Eudema.
- Sánchez, M.; Penna, M.; Rosa, B. (2016). *Somos como somos: Deconstruyendo y transformando la escuela*. Madrid: Las Cataratas
- Seymour-Smith, C. (1986). *Macmillan Dictionary of Anthropology*. Londres, Reino Unido: Macmillan.
- Shore, C. (2010). La Antropología y el Estudio de la Política Pública: Reflexiones sobre la “formulación” de las Políticas. *Antipoda*, 10, 21–49.
- Simmel, G. (2002). El extranjero como forma sociológica. En Eduardo Terrén (ed.), *Razas en conflicto. Perspectivas sociológicas*. Barcelona, Anthropos.
- Urraco, M. y Bermejós, G, (2013). Michel Foucault: El funcionamiento de la institución escolar propio de la Modernidad. *Anduli*, 12, 153–167.
- Van Dijk, T. (1993). *Elite Discourse and racism*. California, Nwebury Park.
- Vandewalle, B. (2010). La escuela y los niños “anormales”. El análisis de Michel Foucault. *Revista Educación y Pedagogía*, 22 (57). Traducción de Alejandro Rendón Valencia.
- Zapata, R. (2015). *Las condiciones de la interculturalidad. Gestión local de la diversidad en España*. Valencia, Tirant Humanidades

ZURDOS EN LA ESCUELA: REPRESENTACIONES SOCIALES SOBRE UNA DIFERENCIA INVISIBLE

PRISCILA LAMBACH FERREIRA DA COSTA
Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
contato@priscilalambach.com

CLARILZA PRADO DE SOUSA
Pontificia Universidade Católica de São Paulo (Brasil)
clarilza.prado@gmail.com

Introducción

Las personas zurdas, es decir, las personas que prefieren el uso del lado izquierdo del cuerpo tienen una especificidad a menudo ignorada por los profesionales de la educación. Frecuentemente, el estudiante zurdo pasa desapercibido en el aula, y experimenta su educación haciendo lo que puede. Estamos convencidas de que los profesores pueden hacer la diferencia en el desarrollo de este estudiante. El zurdo, a pesar de presentar una diferencia de bajo impacto, tanto que muchas personas ni siquiera saben con qué zurdo conviven, si se mira más cercano y con más cuidado, el zurdo puede tener una experiencia escolar más exitosa. Los muebles y los materiales escolares deben ser específicos, así como debe haber una mirada psicosocial por parte de los profesionales de la educación que atienden a este estudiante.

La Teoría de las Representaciones Sociales es un marco teórico que permite entender las representaciones que los profesores tienen sobre el estudiante zurdo y cuáles son sus conductas ante él. A los estudiantes de la década de 1970 y especialmente antes de este tiempo se les impidió escribir y usar su mano izquierda en el aula. Estudios como el de Costa (2014) han dejado claro que lo que parece justificar esta actitud son los conceptos de que la zurdo estaría relacionada con el diablo, con el mal, con la siniestra. Así, algunas familias también, juradas en los mismos conceptos, hicieron lo mismo en sus hogares y reforzando la misma actitud. Actualmente, el simbolismo de la persona zurda parece no ser el mismo, aunque en las escuelas y en los lugares públicos no haya material ni pupitre adaptados a zurdos. La autora descubrió que el zurdo se siente perteneciente a un grupo en el que las personas se reconocen a sí mismas y se valoran en y por su diferencia.

El objetivo de este artículo es hacer una encuesta inicial sobre cómo se presenta hoy en las escuelas el tema del zurdo: cuál es la mirada del maestro a este estudiante, qué conceptos formulan los estudiantes zurdos de sí mismos, y si están siendo atendidos en cuanto a sus necesidades específicas de aprendizaje, además de los materiales escolares.

Metodología

Para examinar estas preguntas, se aplicaron 24 cuestionarios a 17 estudiantes y 7 profesores de una Escuela Municipal en Santana de Parnaíba- SP. La escuela investigada amablemente hizo una selección previa de quiénes eran sus estudiantes zurdos, y estos fueron reenviados al aula de tecnología donde los cuestionarios se aplicaban colectivamente. De los 18 estudiantes que estuvieron presentes, 17 son aquellos que serán considerados durante esta obra. Este grupo estaba formado por niños y jóvenes de 6 a 17 años de edad. Los 7 maestros se reunieron en un aula debido a un proceso formativo de la propia escuela y también respondieron al cuestionario. A diferencia de los estudiantes, los maestros no mostraron tanto interés en participar, y algunos trataron la actividad con indiferencia.

Resultados

Los resultados de los cuestionarios aplicados a los estudiantes mostraron que la mayoría de ellos se reconocen a sí mismos como zurdos. Los participantes describen el ser zurdo como el que escribe con su mano izquierda. Algunos de los estudiantes creen que el zurdo tiene más facilidad y capacidad para realizar algunas tareas, tiene las letras más bellas, y que ser zurdo es especial, divertido, diferente, y en un mayor número de respuestas fue posible encontrar: ser zurdo es genial.

La gran mayoría no siente ninguna diferencia entre ser zurdo o diestro. Sin embargo, aproximadamente el 19% de los estudiantes que respondieron al cuestionario indicaron que el zurdo: aprende a leer más lentamente, necesita acostumbrarse a algunos materiales y quería poder escribir con la otra mano. En cuanto a los materiales, el 70% de los estudiantes no sabían de la existencia de materiales adecuados para el zurdo. La única estudiante que identificó la existencia de material en la escuela comentó sobre el pupitre para zurdos en su aula. Y prácticamente todos los estudiantes creen que los maestros saben cómo manejar bien al estudiante zurdo.

Cuando se trata de maestros, la mayoría no sabe quiénes son sus estudiantes zurdos, y no ve ninguna diferencia entre zurdo y diestro. Tampoco reconocen las dificultades de los zurdos, y sólo 1 maestro identifica la presencia de pupitre para zurdo en el aula. Por último, la mayoría de los maestros entienden que la responsabilidad de proporcionar los materiales es tanto de los padres como de la escuela.

Representaciones Sociales sobre la Inclusión

El debate sobre la inclusión es amplio y encuentra varios espacios para suceder. Uno de los campos fértiles para este debate es la educación. La Ley Brasileña de Inclusión 13.146 de 2015 fue un hito importante, con su llegada las escuelas se vieron obligadas a acoger a niños y adolescentes con diferentes discapacidades en sus espacios. Las escuelas especiales perdieron territorio, y las escuelas primarias recibieron a estos estudiantes a menudo sin preparación, tanto la estructura física, pero principalmente, con un déficit importante en la formación de los maestros para satisfacer esta demanda.

Desde entonces, hay muchos profesionales de la educación que se quejan de la falta de preparación para tratar con el estudiante y el reto de tener en su aula a alguien que se considera atípico.

Cuidar de las aflicciones de este maestro es necesario y posible. Nuestra opción teórica es profundizar el tema de la inclusión en la actual interfaz entre este y la Teoría de las Representaciones Sociales.

Moscovici (2012) *apud* Ens (2013) resume que la vida cotidiana requiere que individuos o grupos se posicionen, se interfieran, actúen con la intención de hacer preguntas y buscar respuestas. La relación entre profesores, estudiantes y la inclusión se produce diariamente en los más diversos escenarios escolares. Entender que las representaciones no ocurren en un vacío, sino que son de algo o alguien (Jodelet, 2007 *apud* Ens, 2013) viene en encuentro del enfoque temático de este artículo, ya que entendemos que el maestro que construye su representación sobre dicho estudiante incluido (o no) y juega un papel importante en cómo se lleva a cabo el desarrollo de este estudiante.

La Teoría de las Representaciones Sociales es de definición compleja. Además de estar constituida en un rico conjunto de supuestos, se ocupa de problemas interdisciplinarios de alta complejidad, como creemos que es el caso de la inclusión. Es una teoría que une los aspectos plurales presentes en las ciencias humanas, porque al entender que la tensión entre

el individuo y lo social tiene un significado especial, no permite conceptualizarlos de forma aislada. Las representaciones sociales son compartidas por miembros de un grupo, formados, mantenidos y cambiados en y a través del lenguaje y la comunicación (Marková, 2017).

Al mencionar lo social, se entiende que cada sujeto no está concebido de forma aislada, sino que todos somos actores sociales activos que afectan y se ven afectados por los más diversos aspectos de la vida cotidiana y se construyen en presencia del otro.

Por lo tanto, nos preguntamos: ¿Cómo se han abordado las representaciones sociales sobre la inclusión en tesis brasileñas?

Con el objetivo de discutir cómo esta teoría se basa en la investigación de maestría y doctorado que aborda un tema específico, el de la inclusión realizamos una encuesta de la investigación en el banco de la *Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)* entre los años 2013 y 2018. Seleccionamos, en este intervalo de 6 años, aquellas obras que se presentan entre las palabras clave y el título, el tema Inclusión y Representaciones Sociales. Además de identificar cómo estos estudios consideraban el tema, nos interesaba conocer los resultados que obtuvieron. 2017 fue el año con el mayor número de publicaciones (3), seguido de 2015 (2). En general, la mayoría de estos estudios tratan sobre el maestro de escuela primaria, pero algunos son de educación superior.

Debido a que se trata de un pequeño número de estudios, elegimos ampliar la base de datos y recurrimos -utilizando los mismos criterios mencionados anteriormente- a la *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)*, que aumentó a 13 el número de documentos analizados.

Entre los posibles caminos que los investigadores pueden adoptar, vemos que el enfoque estructural de las representaciones sociales es el que está más presente en esta sección. Los grandes teóricos de este enfoque son Abric y sus colaboradores que entienden que las representaciones responden a cuatro funciones esenciales: función del conocimiento, identidad, orientación y justificación. Abric (*apud* Bertoni, 2017) entiende que las representaciones están organizadas alrededor de un núcleo central, y alrededor de él, son elementos periféricos. Es una teoría fuertemente marcada por la memoria colectiva del grupo y el sistema de normas a las que se refiere (Mazzotti, 2002).

El Núcleo Central es el elemento fundamental que organiza y significa la idea. Donde uno crea, transforma y significa los elementos constitutivos de la representación. Además, tiene la función de unificar y estabilizar la representación. Los elementos periféricos, por otro lado,

son los más accesibles, más vivos y concretos. Es en la periferia que aparecen representaciones de la vida cotidiana. Ambos son complementarios. Flament (*apud* Mazzotti, 2002) dice que el funcionamiento del núcleo central no puede ser entendido, sino en una dialéctica continua con los aspectos periféricos. El primero, define la homogeneidad del grupo, y el segundo más flexible, permite la entrada de lo más individual y contextualizado.

La idea esencial de Abric es que cada representación se organiza en torno a un núcleo central que determina, al mismo tiempo, su significado y su organización interna. Este núcleo está, a su vez, determinado por la naturaleza del objeto representado, por el tipo de relaciones que el grupo mantiene con el objeto y por el sistema de valores y normas que constituyen el contexto ideológico del grupo. (Mazzotti, 2002)

Según Sá (1996) el sistema central está marcado por la memoria colectiva, constituye la base común consensuada compartida colectivamente, es estable, coherente, resistente al cambio y relativamente poco sensible al contexto social y material. El sistema periférico, por otro lado, se caracteriza por la movilidad, la flexibilidad y la expresión individualizada de las representaciones sociales.

El aspecto aquí presentado se refiere a las representaciones sociales asociadas a la inclusión. Jodelet in Sawaia (2014) llama la atención sobre la característica polisémica del término. En la misma obra, Sawaia subraya que no podemos pensar en la inclusión sin tener en cuenta la dialéctica inclusión/exclusión. Jodelet también añade a este escenario aspectos como la segregación, la marginación y la discriminación. La exclusión es un proceso múltiple que configura una serie de procesos y productos del funcionamiento del sistema. Wanderley in Sawaia (2014) señala el amplio sentido de exclusión, destacando la importancia de hablar también de exclusión cultural. Subraya que los excluidos no son simplemente rechazados física, geográfica o materialmente, sino también aquellos que no tienen sus valores reconocidos. El mismo autor destaca fundamentalmente que cualquier estudio sobre la exclusión debe aclarar en qué espacio y tiempo se refiere, después de todo, es un fenómeno que tiene características bastante marcadas por el contexto.

Un gran desafío al que nos enfrentamos en la sociedad brasileña es que constantemente expresa declaraciones de que no hay nada que hacer, que las cosas son simplemente así y que no van a cambiar. Un pensamiento que, evidentemente, hace que sea difícil que los cambios sucedan.

Jodelet in Sawaia (2014) analiza dos conceptos importantes cuando se trata del tema de la exclusión: los prejuicios y el estereotipo. Para ella, en definitiva, el prejuicio es un juicio formulado sin examen previo sobre algo. El estereotipo, por otro lado, son imágenes que la opinión pública hace del entorno social con la intención de simplificar su complejidad. En dialéctica exclusión/inclusión ambos están presentes: a veces, uno ya tiene una idea previa de quién está excluido o quién se entiende que es necesario incluir, así como hay un estereotipo formulado sobre las diferencias y la diversidad, cuestiones también muy presentes en este campo.

De hecho, hay un debilitamiento del sujeto excluido y sufrimiento ligado al sufrimiento, la injusticia y la desigualdad. Una creencia colectiva que conduce a la inferioridad de un grupo que se enfrenta al sistema en función de sus especificidades. Pero, después de todo, ¿qué es el hábito y qué es la construcción ideológica? ¿Cómo articular la identidad y la diferencia?

Con la hipótesis de que para acercarse a la aprehender toda esta complejidad experimentada por los sujetos, los documentos seleccionados para este artículo la mayoría de ellos utilizan la entrevista como una herramienta de investigación, pero también está el uso del cuestionario, dibujo y observación, a veces combinado, caracterizarse como múltiples instrumentos. Las producciones trabajan con de 5 a 245 sujetos, y los lugares de publicación son bastante variados, apareciendo en varias regiones de Brasil. Los principales conceptos abordados son: inclusión, aprendizaje, discapacidad, atención educativa especializada, sordera, ceguera, políticas de inclusión, formación y prácticas pedagógicas.

Para hacer un análisis más profundo de estos resúmenes, utilizamos el software IRAMUTEQ (*Interface de R pour les Analyses Multinelles de Textes et de Questionnaires*) que hizo el análisis léxico automático de las palabras presentes en abstracto. La versión utilizada fue la 0.7 Alpha 2. Es un software ampliamente utilizado en la investigación de Representaciones Sociales en Brasil, y tiene la ventaja de ser libre. Fue desarrollado en Francia por el profesor Pierre Ratinaud en 2009. El software organiza las palabras en grupos, y facilita el trabajo del investigador para analizar y comparar los datos (Aquino, 2015). El autor refuerza que el procesamiento estadístico automatizado no se puede desvincular del contenido simbólico. Es

decir, el investigador tiene la función de explorar el material e interpretarlo, incluyendo aquellos datos que no son explícitos en el procesamiento informático.

Como resultado, tuvimos el 84,17% del corpus disponible para análisis. La clasificación se llevó a cabo en 4 categorías, distribuidas de la siguiente manera:

- Categoría 1: 24,8%
- Categoría 2: 22,2%
- Categoría 3: 26.5%
- Categoría 4: 26,5%

Observamos que la Categoría 1 tiene los aspectos relacionados con la escuela y la educación inclusiva, y el proceso de capacitación del profesorado en la educación pública. La Categoría 2 complementa la Categoría 1 trayendo información sobre el estudiante y su aprendizaje. La Categoría 3 presenta los aspectos adecuados de la Teoría de las Representaciones Sociales con un enfoque en el núcleo central, indicando que la mayoría de las obras optaron por el enfoque estructural de la teoría. La Categoría 4, por otro lado, es la que aporta elementos relacionados con la metodología utilizada en las tesis analizadas, como la entrevista, el cuestionario y el TALP (Técnica de Libre Asociación de Palabras).

Para las asignaturas presentadas en los resúmenes, la propuesta de educación inclusiva genera impactos directos en la configuración de las escuelas, la formación y la gestión del profesorado. Y para que la escuela sea verdaderamente inclusiva dependerá de la gente para resinar lo que entienden en este tema:

que la escuela sea de hecho inclusiva también dependerá de su comunidad de qué manera incorpore y modifique sus representaciones sociales porque consideramos que los sujetos interfieren en la construcción de este movimiento tanto como el principio legal. Resumen 13

La educación inclusiva es un nuevo paradigma. Los temas encuestados reconocen este límite. Los maestros se encuentran responsables de dar respuestas al nuevo contexto escolar, y la escuela inclusiva requiere acciones que les permitan satisfacer eficazmente la diversidad de los estudiantes.

Se sabe lo importante que es, pero reconocen que hay más dificultades que posibilidades en la implementación, alegando falta de formación. Vinculados a la formación del profesorado, proponen soluciones como la presencia del segundo profesor para ayudar en las actividades diarias e informes profesionales.

La categoría 2, como se mencionó anteriormente, está estrechamente relacionada con la categoría 1, ya que se refiere a los sujetos que están en esta escuela: estudiantes y profesores. Tanto para identificar si las representaciones sociales interfieren en la acción docente, como para percibir la mirada de los estudiantes a la educación inclusiva. Señalan que estas representaciones todavía están en construcción, y el maestro no sabe muy bien lo que hacer con esto y lo que hacen es limitado.

Los maestros tratan de superar estas dificultades con prácticas guiadas por pautas educativas como la derivación al aula de recursos con el fin de obtener atención especializada. Resumen 12

La categoría 3 es la que se refiere a los elementos de la Teoría de las Representaciones Sociales. Grand parte de los resúmenes explica que las investigaciones utilizan elementos del núcleo central y del sistema periférico para realizar el análisis de representaciones relacionadas con la inclusión. Aportan que el proceso de familiarización con los estudiantes con discapacidad se encuentra en aspectos sociales como el prejuicio, la falta de respeto, la discriminación, la injusticia, la desigualdad y la segregación. Demuestran que la simbología relacionada con la discapacidad, presente en las representaciones creadas en los grupos sociales repercute en los procesos de enseñanza y aprendizaje de las personas con discapacidad. Es decir, antes de capacitar al profesor para saber cómo lidiar con la inclusión, tendría que haber un cambio en el aspecto de toda la sociedad.

Y en términos generales creemos que entorno social, los documentos oficiales, la escasez de disciplinas que se centran en este tema y las representaciones sociales de los profesores sobre este tema son responsables del resistir del núcleo central de las representaciones, lo que dificulta el cambio social. Resumen 9

Cabe destacar que las metodologías más utilizadas en las tesis seleccionadas fueron entrevistas y cuestionarios, que están en línea con la mayoría de las investigaciones en representaciones sociales. También existe la presencia de dibujo y observación, además de enfoques múltiples, con el uso de más de un método en el trabajo.

En cuanto al nube de palabras, las que destacan son: profesor, discapacidad, inclusión y educación, seguido de estudiante, pedagógico, representación e investigación.

Consideraciones

La comprensión de lo que es la inclusión es plural, pero la dificultad para con este estudiante que llega a la escuela para ser incluido, como confirman las investigaciones estudiadas, es extremadamente frecuente. Después de todo, el cambio de paradigma tenía que ocurrir en las más diversas esferas de la sociedad. La inclusión es un problema estructural.

¿Qué hay que hacer? ¿Cómo hacerlo? ¿Por dónde empezar? Si este estudiante es alguien diagnosticado con una discapacidad intelectual, con discapacidad visual, auditiva, entre muchas otras posibilidades, no hay preparación del profesor para saber cómo proceder con el progreso de las actividades y clases.

Como consecuencia, el estudiante recibe un servicio basado en el sentido común, erróneo o incluso nulo, después de todo, tal es la desinformación que a veces no pasa nada. Y estamos hablando de todos los niveles de educación, desde la infantil hasta la educación superior.

Las representaciones sobre la discapacidad han sufrido cambios en los últimos años. Actualmente hay más información, aclaración, materiales adaptados disponibles, pero aparentemente todavía nos enfrentamos a enormes barreras para que ocurra la inclusión.

Se necesita más. Tenemos que ir más allá. ¿Y cuál sería el camino? Entendemos que lo interesante es desarrollar proyectos de formación para profesores más prácticos y objetivos, con el objetivo, de hecho, de las actividades relacionadas con el aprendizaje y la enseñanza, así como la expansión de las formas de convivencia e integración de este alumno, donde el objetivo principal sería una inclusión de hecho, basada en el respeto a las diferencias, la convivencia armoniosa entre las personas, y el crecimiento de la comunidad escolar (y tantos otros) en su conjunto.

Discusión

La mirada psicosocial no separa al sujeto del objeto. Ellos están en interacción constante, y no tiene sentido estudiar un objeto aparte de un sujeto. Cuando hablamos del zurdo, y de sus dificultades, no podemos dejar de decir que esto lleva una serie de marcas y características. No es simple ser ignorado en su especificidad, irrespetado en sus necesidades y ser alguien que carece de atención y actitudes prácticas que permiten su mejor desempeño en la sociedad. Las representaciones sociales se construyen en el conflicto entre el individuo y lo colectivo en la vida cotidiana. Son sistemas de referencia dinámicos, fluidos y multidimensionales que forman y funcionan para clasificar personas y grupos, interpretar eventos de la realidad cotidiana y sugerir una explicación.

Atando a algunos zurdos para que no escribieran con la mano izquierda en la historia no sucedió por casualidad. El hecho de que algunos diccionarios traigan a los zurdos como sinónimo del diablo está lleno de significados que no merecen ser ignorados ¿Qué razón los llevó a crear estos mitos y atribuciones?

Muchos aspectos están estrechamente relacionados con los conceptos culturales. Hay muchos escritos e indicios de que el lado izquierdo es comprendido como impuro y negativo. Hay algunas religiones que ven la mano izquierda como impura. En Japón, por ejemplo, en la famosa ceremonia del té, los rituales deben hacerse con la mano derecha. No es bienvenido preparar la bebida con la mano derecha, incluso en la actualidad.

Las representaciones sociales son recursos importantes para que los grupos se reconozcan, se diferencien y ciertamente contribuyan a la construcción de la identidad social. No es una opinión, sino una estructura que implica valores, actitudes e información o contenido sobre un tema u objeto de representaciones en particular. La creación de un consenso sobre un objeto se construye colectivamente a través de la comunicación y guía el comportamiento de las personas en un grupo dado de acuerdo con ese consenso. Cuando miramos las respuestas de los estudiantes y maestros en los cuestionarios aplicados, vemos que la mayoría de los estudiantes discuten algo similar, y los maestros también: los zurdos piensan que es genial ser zurdos y los maestros no conocen a sus estudiantes zurdos.

En estos términos, conocer las representaciones sociales de los profesores y estudiantes sobre el zurdo nos permite entender qué construcciones mentales guían el comportamiento de estos grupos en la escuela ante el tema de los niños zurdos en el aula.

¿Es necesario hacer que el maestro tenga la responsabilidad de que este estudiante sea visto? ¿Falta de planificación? Pero ¿no hay tampoco escasez de condiciones para que el profesional actúe? Poner al maestro en esta situación es delicado, pero entendemos que hay marcas que llevan de su formación. Es necesario cambiar la conciencia de que no se debe llamar tonto al estudiante zurdo, debe luchar para que en su aula todos los zurdos tengan su pupitre para zurdos. El respeto por la diversidad va mucho más allá de nuestro recorte.

El zurdo que se ve de esta manera es una construcción histórica. Cuando el zurdo se vuelve invisible a los ojos de los maestros encuestados, no vemos que haya un descarte de este individuo, sino más bien un debilitamiento de este. Como consecuencia, el grupo zurdo es llevado a un descenso. Es un zurdo o el otro que requiere su pupitre, uno u otro que adquiere unas tijeras propias, pero la mayoría se asientan en la realidad tal como se presenta.

La propuesta inclusiva sostiene que no todos son iguales, sino que la igualdad de oportunidades es necesaria, y el respeto de las diferencias es fundamental. El diferente no necesita ser visto como un problema. Pero estos cambios en los valores, paradigmas y prácticas no ocurren rápidamente. El cambio es gradual y sistemático. Debe ser planificado, organizado y continuo. Valorar la diversidad es también el papel de la escuela. La escuela no es sólo un lugar de intercambio de información y conocimiento. Es un espacio para la formación humana integral.

Una adaptación física de calidad no es suficiente. Para satisfacer la diversidad, es esencial que haya una reestructuración del currículo, de la dinámica educativa, pero principalmente de la educación del profesorado. Los profesores a menudo traen que es muy difícil trabajar con la inclusión, porque no han obtenido suficiente información sobre cómo proceder, adaptarse y transformarse.

Además, el profesor es mucho más que habilidades técnicas. La relación maestro-alumno es fundamental para aprender a ser significativo. Estigmatizar al estudiante diferente no es infrecuente. "Escribe mal porque es zurdo." No respeta la línea porque es zurdo". "Es torpe porque es zurdo." Cuando esto sucede, hay poco espacio para que este estudiante se presente frente a cuestión.

Conclusión

Ser zurdo va mucho más allá de un aspecto biológico. La lateralidad es también una construcción social que sufre interferencias del medio ambiente. No es innato, listo y terminado, sino que se transforma en contexto.

A las personas zurdas les gusta ser diferentes, identificarse con la afección y sentirse parte de un grupo. Se enfrentan a algunas dificultades, especialmente con el uso de tijeras, pupitre, abrelatas y otros materiales, pero su manera encuentra maneras de superarlos. Ya sea usando materiales a medida, aprendiendo a hacer "a tu manera" o incluso con la mano derecha.

Sabemos que algunas familias reprimen a sus hijos de seguir como zurdos. Escuchamos historias de miembros de la familia que no permitieron que la mano izquierda se usara de ninguna manera. Por otro lado, también escuchamos casos de ayuda y apoyo de la madre para que la persona tuviera la mejor experiencia posible como zurda.

En los espacios educativos percibimos que la actitud de los maestros es de total ignorancia de la presencia del zurdo que adquiere invisibilidad ante sus ojos. La investigación tuvo lugar en una escuela pública. Puede ser que si el estudio se hiciera en las escuelas religiosas encontraríamos otros matices. Más que eso, se observa que los maestros no identifican en aula cuáles son los estudiantes zurdos, qué dificultades podrían tener con este o ese material o falta de ella. Se entiende que la identificación del estudiante zurdo en aula debe entenderse como una forma de atención para ofrecer los elementos necesarios para sus necesidades. Sin embargo, los maestros parecen entender que cuando no se nota el estudiante sería una manera de no practicar la discriminación. Entender las necesidades especiales, entender los requisitos de los estudiantes con pupitres, tijeras, cuadernos específicos está aceptando que todos y cada uno tiene necesidades diferentes. Reconocer las diferencias no es discriminatorio. Este es el punto para tener en cuenta.

En tiempos pasados, la zurdo se asociaba con el diablo, el mal, lo negativo. Estaba prohibido y tabú ser zurdo. A lo largo de los años, estos conceptos han sufrido cambios, y hoy en día las personas zurdas se enfrentan poco a este tipo de prejuicios. Sin embargo, cuando no son notados y reconocidos, se enfrentan a otro tipo de exclusión, la de la invisibilidad.

Por mucho que hoy en día no se vean los zurdos como un problema, los espacios educativos deben estar preparados para recibirlos. Los estudiantes informan de la ausencia de pupitres para zurdos en las aulas, y es más que urgente que se cumpla la accesibilidad.

En las familias, también se necesita una mirada cuidadosa cuando el niño comienza a dar las primeras indicaciones de su lateralidad. Sugerimos dejar los objetos en el centro, para que elija con qué mano tomará, y no dirigirlo específicamente a un lado u otro, permitiendo la manifestación libre.

En definitiva, cada persona está constituida de una manera particular y única, a través de las experiencias que tiene y las personas con las que establece relaciones significativas. Sin embargo, hay algunos aspectos que son comunes a ciertos grupos. Uno de estos grupos es el de zurdos, en el que constantemente necesitan "nadar contra la corriente", pero con las herramientas adecuadas pueden hacerlo de una manera mucho más tranquila y serena.

Referencias

- Aquino, J. (2015). As representações sociais acerca do ensino superior a distância da UFES: a percepção de egressos dos cursos de administração e física. (Tesis de Maestría). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES.
- Bertoni, L. (2017). Teoria e métodos em representações sociais. Notas teórico-metodológicas de pesquisas em educação: concepções e trajetórias. (Ilhéus), 101-122.
- Biblioteca Digital Brasileira de Dissertações e Teses (BDTD). (2018). Recuperado de <http://bdtd.ibict.br/vufind/>
- Costa, P. (2014). Ser diferente: dificuldades e superação de pessoas canhotas de diferentes gerações. (Tesis de Maestria). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP.
- Ens, R (org). (2013). Representações sociais: fronteiras, interfaces e conceitos. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- Lei 13.146 (2019). Recuperado de <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm>
- Marková, I. (2017). A fabricação da teoria de representações sociais. Caderno de pesquisa, 47, 338-375.
- Mazzotti, A. (2002). A abordagem estrutural das representações sociais. Psic. Da Ed. (São Paulo), 17-37.
- Moscovici, S. (2012). Representações sociais: investigações em psicologia social.. Petrópolis: Vozes.
- Sá, C. (1996). Representações sociais: teoria e pesquisa do núcleo central. Temas em Psicologia.
- Sampaio, C., & Sampaio, S. (2009) Educação inclusiva: o professor mediando para a vida. Salvador: EDUFBA.
- Sawaia, B (org.) (2014). As artimanhas da Exclusão. Petrópolis: Vozes.

“VA A SER CRIMINAL...”: NARRATIVAS INFANTILES SOBRE LA PRODUCCIÓN DE LA DENUNCIA ESCOLAR

RUZIA CHAOUCHAR DOS SANTOS
Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)
ruziachauchar1@gmail.com

DANIELA BARROS DA SILVA FREIRE ANDRADE
Universidad Católica de São Paulo (Brasil)
freire.d02@gmail.com

NAIANA MARINHO GONÇALVES
Universidad Federal de Mato Grosso (Brasil)
goncalvesnai@gmail.com

Introdução

O presente trabalho oriundo de uma pesquisa de mestrado (Santos, 2018), se propõe a discutir as significações atribuídas por crianças às projeções futuras sobre os/as estudantes identificados/as com queixas escolares nos processos de escolarização, em um contexto de uma instituição pública de ensino situada em Cuiabá-MT. Tendo em vista essa proposição, considera-se que as negociações e apropriações em torno desses conteúdos representacionais são circunscritas no seio das relações que estes/estas atores/atrizes sociais estabelecem com o outro, engendradas por múltiplas determinações, sociais, culturais, econômicas, políticas, pedagógicas, entre outras, que operam continuamente a dinamicidade constitutiva de seus processos identitários.

Diante disso, considera-se que o processo de produção e reprodução das queixas escolares que emergem e se presentificam na realidade escolar, se expressando singularmente como supostas dificuldades, desvios e/ou incapacidades do/a escolar no processo de escolarização, configura-se em empecilhos de diversas esferas que comumente são dissociados das contradições e mediações concretas que envolvem o processo de ensino-aprendizagem. Com efeito, os agenciamentos de mecanismos escolares buscam exclusivamente no/a estudante e/ou em seus familiares os determinantes sobre o não aprender, ao ocultar as raízes sob as quais essa problemática educacional se edifica. (Patto, 2010, 2015; Souza, 2015).

Tais formulações reducionistas, mecanicistas e unilaterais que perpassam a transformação de problemas de ordem eminentemente social em naturais aos sujeitos, operam nos processos de ordenamento, justificação e legitimação dos percursos de encaminhamento de crianças identificadas com dificuldades escolares por educadores/as, pais e/ou responsáveis para os

serviços especializados, especialmente, do campo da Saúde. (Guarido, 2008; Souza, 1997; Sousa, 2010; Souza, 2010, 2015; Souza, 2015; Santos, 2018).

Frente ao exposto, afirma-se o compromisso com os movimentos contra-hegemônicos que buscam focar os aspectos constitutivos das queixas escolares em suas diversas mediações e processualidades, tomando em consideração os/as diferentes atores/atrizes engendrados em sua produção, o/a aluno/a, sua família e a escola (Souza, 2015). Ao apoiar-se nessa dimensão analítica, estudos que abrangem esse tema trazem à luz que, historicamente, as crianças ao serem incorporadas no debate acerca dessa problemática educacional são, muitas vezes, vistas como portadoras dos nomeados problemas de aprendizagem e/ou conduta objetivados em si próprias, ou seja, são tomadas como objeto de intervenção. (Santos, 2018; Souza, 1997; Souza, 2015).

Diante disso, procurou-se somar aos esforços de investigações com crianças que objetivam qualificar e legitimar estes/as atores/atrizes sociais concretos como produtores/as competentes de conhecimentos sociais e de culturas, com vistas corroborar com a superação dos fenômenos de naturalização e cristalização de saberes e práticas implicadas na perpetuação dos processos de silenciamento e invisibilidade de seus pontos de vistas no bojo da totalidade social. (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Ferreira & Sarmento, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005 Sarmento, 2007).

Parte-se da perspectiva que os conteúdos representacionais partilhados e negociados pelas crianças sobre suas perspectivas futuras relativas às dificuldades vivenciadas no processo de escolarização, contrapõem-se aos pressupostos que as focalizam como ser em devir, incompletas, inacabadas, receptáculos passivos das ações dirigidas pelos adultos. Na medida que esses últimos são tomados como parâmetros absolutos de autonomia e independência a serem alcançados. Ao refutar estes princípios elucidados, este estudo se assenta no reconhecimento das múltiplas formas de vivenciar a infância e, por essa via, compreende-se que os adultos assim como as crianças são sujeitos em contínuos processos de aprendizagem e desenvolvimento que se forjam nas redes de relações intersubjetivas tecidas por meio processos comunicacionais entre sujeitos em meio as condições sociais, históricas, políticas e econômicas que se configuram em contextos determinados. (Jovchelovitch, 2008).

As elaborações teórico-metodológicas adotadas se alicerçam na abordagem psicossocial sobre os conhecimentos sociais, mais especificamente na teoria das representações sociais (Moscovici, 2010, 2012, 2015; Jodelet, 2001; Jovchelovitch, 1998, 2008; Duveen, 1995, De

Lauwe & Feuerhahn, 2001; Marková, 2006), em sua abordagem ontogenética (Duveen & Lloyd, 2008), que se revelam profícuas para ampliar a apreensão sobre os processos educacionais.

O percurso teórico-metodológico que orientou o plano de geração e análise das informações inspirou-se em estudos do tipo etnográfico em educação (André, 2003; Ezpeleta & Rockwell, 1986) que se mostram apropriados aos estudos com crianças (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira & Sarmiento, 2008; Sarmiento, 2008).

Ao longo do processo de produção de dados utilizou-se os procedimentos investigativos comumente vinculados à abordagem etnográfica, como a observação participante (André, 2003; Ezpeleta & Rockwell, 1986) das trocas sociais partilhadas na trama enredada no cotidiano escolar, combinada com a realização de entrevistas semiestruturadas junto a vinte e seis partícipes (dois aprendizes anunciados com a queixa escolar e vinte e quatro membros das turmas nas quais cada um deles pertenciam).

Isto posto, os dados gerados por meio da técnica de observação participante combinado as informações advindas das entrevistas realizadas com as crianças partícipes, foram transcritos e analisados compreensivamente a partir da sistematização de episódios interpretativos.

Marcos teórico-metodológicos em torno da construção de conhecimentos sobre a dinâmica de produção das queixas escolares

Ao partir da premissa que os itinerários da dinâmica de produção da queixa escolar são delineados por redes de significados construídos historicamente que se expressam e são erigidos no universo escolar, busca-se contribuir com o desvelamento de uma das facetas ocultadas e invisibilizadas na análise desse objeto representacional que se refere aos conhecimentos sociais partilhados e negociados pelas crianças e seus grupos de pares acerca de suas vivências escolares. Esses são assumidos como contribuições fundantes para o aprofundamento da complexidade e movimento dessa problemática educacional que, muitas vezes, é abordada de forma simplista, mecanicista e reducionista pelo prisma adultocêntrico. Moscovici (2015) em seus estudos advoga sobre a necessidade de superar os dualismos indivíduo – sociedade, psicológico – social, natureza – cultura, objetivo – subjetivo, interno – externo que impede uma apreensão da relação constitutiva entre objeto e conhecimento. Por essa via, o autor circunscreve os/as atores/atrizes sociais como partícipes ativos que se forjam na e pela relação com o contexto social, à medida que eles/elas são constituídos pela

apropriação de fenômenos da realidade que são produzidos historicamente e, ao mesmo tempo, operam na criação dessas produções humanas.

Nesse aspecto, ao anunciar a dimensão histórica acerca da construção dos conhecimentos sociais, o autor (2015) delinea que os fenômenos representacionais se referem a um modo específico de conceber e comunicar o que o sujeito já sabe a respeito da realidade cotidiana e, neste processo, “[...] corporificam ideias em experiências coletivas e interações em comportamento, que podem, com mais vantagem, ser comparadas a obras de arte do que a reações mecânicas”. (Moscovici, 2015, p.46).

Os fenômenos representacionais, por sua vez, são inscritos como conhecimentos práticos, forjados no âmbito da vida cotidiana, usualmente identificados como “senso comum”. Esse modo de conhecimento se inscreve como uma forma de criação coletiva que emerge e se sustenta no seio do tecido cultural, configurando-se em um modo possível dos sujeitos e grupos sociais lidarem com o estranhamento frente ao desconhecido, com os conflitos e mudanças presentes no entorno social.

Ao focar os processos educacionais por via desse constructo teórico-metodológico, toma-se em consideração que os processos culturais organizam o conhecimento de determinada sociedade/comunidade/grupo, de modo que o acesso a esses saberes oferecem subsídios para apreender como as relações se estabelecem nos espaços formativos, partindo de interpretações das normas, valores e crenças partilhadas e negociadas nas esferas objetiva, intersubjetiva e subjetiva que orientam a construção de universos de socialização infantil.

Sob essa matriz interpretativa, o caráter processual no qual se funda a dinamicidade das representações implica refletir sobre o papel das minorias sociais que desafiam a tradição cultural e o que ela impõe acerca da forma de enxergar o mundo social e a si próprio. Nessa direção, convém explicitar que:

A maneira de perceber e de pensar a criança influi sobre suas condições de vida, sobre seu estatuto e sobre os comportamentos dos adultos em relação a ela. Em uma dada sociedade, as idéias e as imagens relativas à criança, por mais variadas que sejam, organizam-se em representações coletivas, que formam um sistema em níveis múltiplos. Uma linguagem “sobre” criança é criada assim como uma linguagem “para” a criança, já que imagens ideais e modelos lhe são propostos. (De Lauwe, 1991, p. 1)

Frente às colocações retratadas, se faz necessário elucidar que as trocas comunicacionais são basilares à emergência e circulação das representações, ao operar na formação destas em diferentes dimensões, entre elas, a afetação dos aspectos cognitivos (dispersão e distorção, acesso desigual de informações, interesse ou implicação do sujeito, necessidade de agir em relação ao outro); o processo de formação das representações sociais (objetivação e ancoragem, interdependente entre a atividade cognitiva e suas condições de exercício), como também a edificação de condutas (opiniões, atitudes, estereótipos, sobre a qual intervêm os sistemas de comunicação midiática) (Jodelet, 2001).

Nessa linha de discussão, pode-se mencionar que a concepção de uma única forma de representar o saber sobre o real, como aspecto expressivo da ideologia que sustenta as relações estruturais de dominação (capitalismo, racismo estrutural e patriarcado), engendra-se a ideia de uma evolução linear de formas inferiores e superiores de produção de conhecimento, e que na escala superior de produção de conhecimento se localizaria o conhecimento científico produzido pelas sociedades ocidentais modernas e ditas “civilizadas”. Tais concepções se ancoram em estudos antropológicos que definiam sociedades não ocidentais como primitivas em um sentido pejorativo, além de instaurar a utilização de nomenclaturas como “não civilizados” que faria referência a pessoas incapazes de dominar qualquer sentido lógico e complexo de produção e expressão de conhecimentos. Dito de outra forma,

A idéia da evolução linear de formas inferiores a superiores de conhecimento produziu o auto-enaltecimento de uma visão que coloca o saber no final de uma escala hierárquica, ocupado não acidentalmente por um grupo bastante específico de pessoas. A construção do referencial desenvolvimentista como uma trajetória contínua de diferentes estágios de desenvolvimento foi central à auto-interpretação do Ocidente, legitimando seu modo de vida, seus modos de conhecer, seus padrões de comportamento e sua intervenção em contextos “não desenvolvidos”, que necessitam progredir em direção ao estado ideal. (Jovchelovitch, 2008, p.296).

Em contrapartida às tendências ideológicas que forjam as explicações de que as formas “superiores” de saber erradicariam formas “inferiores” e as ditas irracionalidades do saber, do ponto de vista da abordagem sociopsicológica do conhecimento e na investigação

ontogenética da representação (Duveen & Lloyd, 2008), defende-se aqui que as diversas modalidades de saberes e lógicas coexistentes em um mesmo campo representacional, em virtude da natureza, necessidade e função do conhecimento.

Duveen (1995), ao contribuir com o delineamento da teoria das representações sociais, se propõe a investigar os processos por meio dos quais as crianças se apropriam das estruturas do pensamento de sua comunidade e, por via dessa dinâmica, as circunscrevem como ser competente e atuante ativamente no interior dessa trama social da qual fazem parte. Diante dessas considerações, pode-se sublinhar que a criança ao nascer em um mundo já estruturado, incorpora, internaliza e elabora conhecimentos sobre si, acerca do outro e do mundo social, por meio da mediação de instrumentos e signos culturais forjados nas interações sociais com o Outro.

Nesse bojo, a criança no decurso de seu desenvolvimento figura como um objeto construído a partir das representações estabelecidas nas relações sociais que engendram o universo de socialização circundante. Gradualmente, ao internalizar essas representações, ela chega então a identificar sua posição num mundo já estruturado. Sendo assim, as representações apropriadas pela criança na interação com o Outro possui uma especial relevância sob este processo, haja visto que o Outro afirma o modo de ser do(a) ator(atriz) social desde os aspectos tangenciados por semelhanças, como também imbricados pelas diferenças e, nesta constituição de si por meio da relação com o Outro, os sujeitos constituem modos de subjetivação continuamente, perfazendo, assim, o aspecto processual imbricado na dinamicidade deste fenômeno psicossocial. (Castorina & Barreiro, 2010; Duveen, 1995, Seidemann, 2015)

Sob este aspecto, Castorina e Kaplan (2008) reafirmam a premissa de que o processo de transmissão social não ocorre de modo direto e passivo, uma vez que as significações são negociadas, partilhadas, e reelaboradas pela criança. Em diálogo com esse prisma, De Lauwe e Feuerhahn (2001) explicam que

A representação aparece como um instrumento de cognição que permite à criança interpretar as descobertas do meio físico e social realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro. (De Lauwe & Feuerhahn, 2001, p. 281)

Nesta dinâmica, os conteúdos representacionais se engendram aos processos constituintes da identidade grupal, propiciando o desvelamento do sentimento de pertença da criança em relação ao grupo. Tal duplo processo de definição e localização, por sua vez, oferece às representações seu valor simbólico. Isto posto, pressupõe-se que nas significações em torno da identidade, o Outro deve ser focalizado em relação com o sujeito, haja visto que aquele reconhece e define as possibilidades de condição da existência humana deste. (Seidemann, 2015). Vale ressaltar as proposições de Jovchelovitch (1998) acerca do que se revela como o Outro. A autora (1998), ao tecer contornos face a tal indagação, parte da premissa fundante de que o Outro concerne tanto aos objetos humanos como não humanos, dado que eles se tornam reconhecidos como objeto do conhecimento. Nessa dimensão, o Outro é identificado como tudo que pode vir a se transformar em um objeto de representação, inclusive, a situação em que o Eu se configura como objeto de si mesmo.

Aproximando-se dessas proposições torna-se pertinente elucidar os contornos delineados por Marková (2006) de que “[...] Não existiria o Eu sem os Outros, e nenhuma auto-consciência sem outra auto-consciência: uma determina a outra [...]” (Marková, 2006, p.14). Com efeito, assinala-se que não há objeto social sem o processo de mediação, à medida que este envolve o discurso e o universo de representação circundante nos grupos de referência. Do mesmo modo que o objeto de conhecimento adquire um destaque social em decorrência do significado que se inscreve para ele, na e pela relação social. (Arruda, 2014).

Vale destacar que nessa dinâmica de mediação, o objeto estranho é inserido em uma rede de significações comuns para o sujeito, ou para o grupo, na qual é integrado a categorias conhecidas, deixando de ser desconhecido na medida em que é incorporado processualmente. Em decorrência da função duplicada que materializa um objeto abstrato em imagem e, por sua vez, inscreve esta imagem em conceito, surgem as proposições em torno dos processos formadores das representações sociais que caracterizam duas dinâmicas interrelacionadas continuamente: o mecanismo de objetivação como face figurativa e o de ancoragem enquanto a dimensão simbólica.

A primeira dinâmica salientada, propõe a articulação da representação de não familiar com a de realidade. Tal mecanismo que torna real um esquema conceitual, permite que as significações abstratas sejam inteligíveis na vida cotidiana. Esta dinâmica envolve a reabsorção do excesso de significados que ao serem materializados reproduzem um conceito

em imagem. Por meio dessa dinamicidade, faz-se possível a transposição, em nível de observação, do que se configurava somente como inferência ou símbolo. (Moscovici, 2012). Posto essa colocação, destaca-se que o processo de naturalização do novo apenas se constitui quando é inscrito em categorias familiares que ancoram as representações contemporâneas, elaboradas em um contexto histórico e cultural determinado. (Villas Bôas, 2010).

Nessa direção, o processo de ancoragem compreende o complexo processo de nomeação do objeto e/ou ideia que está se tornando familiar. A categorização do objeto (classificação; denominação) desenvolve-se a partir dos sistemas de representações do sujeito ou grupo. Por essa via, o repertório estabelecido acolhe o estranho e não familiar.

Ao partir da premissa da complexidade do processo de nomeação, Moscovici (2010) adverte o fato de que a escolha de classificação não figura uma postura meramente intelectualizada, mas numa atitude frente ao objeto e/ou ideia, ao revelar que subjacente ao processo da nomeação está o desejo de definir este como “[...] normal ou aberrante. [...] conformes ou divergentes, da norma” (Moscovici, 2010, p.65). Para cada síntese produzida a partir da classificação é adotada uma postura dos sujeitos ou do grupo. Ou seja, quando a classificação tem por resultado a consideração de que o objeto e/ou ideia estranha anteriormente pode ser tomado como normal, registra-se uma atitude positiva e de aceitação; por sua vez, quando o processo resulta na consideração do objeto estranho como anormal, reafirmando seu caráter de estranho e não familiar, a atitude objetivamente assumida é a da negação.

Diante disso, considera-se que os fenômenos representacionais figuram como instrumentos essenciais para as crianças, pois atuam tanto como ferramenta de socialização quanto de comunicação. Assim, ao operar como dimensão cognitiva-afetiva as representações sociais permitem que as crianças possam interpretar o mundo e, ao mesmo tempo, apresentam o potencial de contribuir com que elas se reconheçam como sujeitos atuantes ativamente nesse processo.

Escola como universo de socialização: a produção da queixa escolar como expressão da reprodução social da divisão hierárquica do trabalho

Ao se sustentar na premissa de que analisar criticamente o processo de produção da queixa escolar implica em tomar em consideração os múltiplos elementos que constituem esse complexo fenômeno, que comumente se expressa como indisciplina, controle normativo de corpos, não aprendizado da escrita e leitura, dentre outras formas de manifestação das

supostas inadequações dos/as escolares; considera-se fundamental explicitar aspectos que o tangenciam, entre eles, os valores e normas individualizantes imbuídos nas relações de sociabilidade burguesa. Esses elementos dominantes de desumanização e alienação das práticas educacionais, tendem a se manifestar na responsabilização do/a aprendiz que frustra as expectativas assentadas nos imperativos meritocráticos, tal como, a concorrência, competitividade, disciplina e eficiência. Tais pressupostos de organização do modo de produção capitalista, por sua vez, se constituem como fundamentos estruturantes de explicações reducionistas sobre o sucesso e fracasso ao longo das trajetórias de escolarização. A reflexão sobre os determinantes que constituem o padrão de sociabilidade burguesa nos marcos das relações sociais brasileiras exige abordar elementos da particularidade do sistema capitalista a partir da realidade social de um país de capitalismo dependente, fundadas sob a herança do processo de colonização que foi engendrado pelo modelo escravista. (Fernandes, 2005).

Nessa linha de argumentação, a escola como uma instituição social que corporifica a educação também se constitui no cenário de reprodução social das contradições sociais e tensões historicamente colocadas pela mundialização do sistema capitalista que globaliza relações de exploração e opressão, impondo ao mundo a divisão hierárquica do trabalho consubstanciada pelos determinantes estruturais de classe, raça e gênero. Em vista disso, essa esfera educativa tende a reproduzir às diversas formas de manifestação de relações de poder que edificam a propriedade privada, tendo como efeitos os processos de desumanização, de negação do acesso a bens elaborados coletivamente necessários para o desenvolvimento das capacidades humanas.

Nesse aspecto, abordar a escola sob o prisma da concepção de uma educação voltada diretamente ao atendimento das necessidades humanas implica, por sua vez, em questionar a forma como tal instituição funciona sob a luz das estruturas que fundam o sistema social e econômico capitalista. Estudos orientados por essa problematização esboçam a exigência de superar a lógica de transformação do lucro como fato preponderante no processo formativo. Mészáros (2008) provoca uma reflexão fundamental de que o acesso à escola por si só não se constitui como condição suficiente para a ascensão dos sujeitos a uma vida digna, capaz de retirá-los de quadros estatísticos reconhecidos dentro dos padrões históricos e estruturais da realidade de desigualdades sociais brasileiras.

Diante dessas proposições, o autor (2008) denuncia que a realidade dos processos de exclusão social se complexifica e, tal dinâmica, não está relacionada apenas com o acesso ao ensino, mas opera de diversas formas no interior dos sistemas educacionais, na medida em que os processos de escolarização formal contribuem para a reprodução da estrutura de valores associados à concepção de civilização baseada na sociedade mercantil. É sob esse enfoque de complexificação e reprodução social da estrutura da divisão hierárquica do trabalho no interior da esfera escolar que se faz pertinente refletir sobre o processo de produção das queixas escolares.

Nesse sentido, vale apresentar ainda que sucintamente o que seja a noção de mercantilização, tal mecanismo tangencia o sistema de acesso aos direitos sociais e as condições requeridas para vivências humanas com sentido de humanização. De modo que o jogo ideológico e de tensões sociais posto pela estrutura econômica e social capitalista forja as necessidades de lucro (condição para manutenção do sistema econômico) e as necessidades humanas (nem sempre combinadas e passíveis de coexistência com a lógica preponderante de expansão ampliada dos lucros).

Isto posto, pode-se dizer que transformar a educação em mercadoria é tornar um direito fundamental subjugado às necessidades de outras determinações que não estarão em consonância com a finalidade do processo de socialização e apropriação de conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, que se refere a dimensão humanizadora dos processos formativos. Em outros termos,

No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que “tudo se vende, tudo se compra”, “tudo tem preço”, do que a mercantilização da educação. Uma sociedade que impede a emancipação só pode transformar os espaços educacionais em shopping centers, funcionais à sua lógica do consumo e do lucro. (Sader, 2008, p.16).

Tendo em vista a consideração de que a escola, corporificando a educação, não está apartada do destino do trabalho dentro das relações sociais capitalistas, Sader (2008) contribui significativamente pensando em como a natureza da educação se altera quando o referencial

de valores socializados constitui um tipo de sociabilidade que opera intencionalmente para a manutenção de desigualdades estruturais.

Partindo dessa consideração, as relações educativas formais e não formais estão estreitamente vinculadas à exigência da (re)produção dos sistemas de valores associados ao capitalismo, o qual por sua vez se desenvolve a partir da exploração econômica combinando as ideologias dos sistemas de opressões estruturais, racismo e patriarcado.

Isto posto, se faz necessário retornar à caracterização das vivências no interior de um país de capitalismo dependente, Fernandes (2005) situa a diversidade e a mudança que existem nos padrões de desenvolvimento capitalista, ao afirmar que mesmo sendo um sistema que tenha se mundializado, o seu desenvolvimento ocorre de diferentes formas em cada continente e em variados países.

No caso brasileiro, o desenvolvimento capitalista significou coisas distintas, em cada uma das três fases que marcam a evolução interna do capitalismo. Em nenhuma delas tivemos uma réplica ao desenvolvimento capitalista característico das nações tidas como centrais e hegemônicas (quanto à irradiação e à difusão do capitalismo no mundo moderno). Ao contrário, nas três situações sucessivas, o desenvolvimento capitalista apresenta os traços típicos que ele teria de assumir nas nações tidas como periféricas e heteronômicas, fossem ou não de origem colonial. A indirect rule não se configura como uma realidade histórica passageira: ela surge como uma condição estrutural permanente, que iria assumir feições históricas mutáveis de acordo com a evolução do capitalismo nas nações que exerceram algum tipo de dominação imperialista sobre a América Latina. Por isso, considerado em termos das motivações e dos alvos coletivos dos estamentos dominantes (sob o regime de trabalho escravo), ou das classes dominantes (sob o regime de trabalho livre), em nenhuma das três fases o desenvolvimento capitalista chegou a impor: 1º) a ruptura com a associação dependente, em relação ao exterior (ou aos centros hegemônicos da dominação imperialista); 2º) a desagregação completa do antigo regime e de suas sequelas ou, falando-se alternativamente, das formas pré-capitalistas de produção, troca e circulação; 3º) a superação de estados relativos de subdesenvolvimento, inerentes à satelização imperialista de economia interna e à extrema concentração social e regional resultante da riqueza.” (Fernandes, 2005, p.262).

As contribuições decorrentes dos estudos de Fernandes (2005) e seus colaboradores fornecem subsídios para a compreensão do desenvolvimento capitalista no Brasil e na América Latina como dependente. Em decorrência desta forma de ser do desenvolvimento deste sistema se faz pertinente entender a peculiaridade do processo da revolução burguesa em território nacional. Por sua vez, o conceito de capitalismo dependente é elaborado por Ruy Mauro Marini (2011) em sua busca por apreender a aplicabilidade da teoria do valor ao papel cumprido pelos países do continente latino americano no contexto mundial capitalista. Frente a essas colocações, o desenvolvimento tecnológico configura-se em um critério importante de imposição e manutenção de relações de dominação e exploração entre um país e outro, entre um continente sobre o outro, dentre outros aspectos que constituem tais relações assimétricas. Cabe destacar que é inclusive por meio da expansão da indústria europeia e suas consequências que se fundam as bases para a consolidação do fenômeno do racismo moderno. Silva (2012) assinala que os negros e negras escravizados serão os instrumentos/objetos de produção de commodities baratos.

Desse modo, em escala mundial e industrial a diferenciação entre seres humanos (construídas sobre as bases imperialistas das relações sociais de exploração econômica) passa a ser naturalizada por meio da criação de teorias pseudocientíficas, que, em verdade, são utilizadas para justificar as ações imperialistas eminentemente de dominação, exploração e violência. No Brasil, a produção dos commodities baratos serve à produção industrial dos países centrais e à alimentação dos trabalhadores nestes últimos. Além da dominação econômica, Martins (2005) salienta que o modo dependente do capitalismo é uma forma que institui uma contradição interna e basal, haja visto que “[...] Ele é, sobretudo, um complexo de relações sociais e de mentalidades orientadas em oposição às demandas ideológicas da revolução burguesa e do próprio capitalismo. [...]” (Martins, 2005, p.19).

O processo de revolução burguesa no Brasil é forjado num modelo estruturado por uma revolução passiva, enraizada a partir de processos de contrarrevoluções permanentes, demarcando a não participação popular nos processos decisórios e de transformações estruturais no estado. Para além disso, evidencia-se a postura de transições estruturais feitas “por cima”, mediante pactos e conciliações entre grupos das elites. A não participação popular se desdobra na expressão de outra esfera, o padrão cultural particularmente autoritário das elites brasileiras e a instituição de uma democracia frágil, o que pode ser

compreendido a partir do próprio contexto do padrão cultural instituído pela colonização escravista colonial (Fernandes, 2005).

Por sua vez, a partir do não rompimento radical (genético) do pacto colonial, as elites que assumiram o país após a Independência e abolição da escravidão, ao engendrarem a formação do estado nacional, tornaram-se sócias minoritárias dos países centrais capitalistas, mantendo o papel de subalternidade dentro do desenvolvimento mundial e, por conseguinte, da relação de dependência tecnológica com tais países.

Nesse contexto, assinala-se que o pacto colonial foi superado apenas em seu estado jurídico-político, mas permaneceu e continua operando as relações sociais estruturantes da realidade de desigualdades em que vivem cotidianamente brasileiros e brasileiras. O processo de independência e abolição da escravidão foi controlado em seu potencial, tendo as elites conformado estas explosões e resistências “[...] nos limites estreitos de uma sociedade de privilégios e não de uma sociedade de competição efetiva, como deveria ser a sociedade capitalista. [...]” (Martins, 2005, p.19).

Diante dessas ponderações, situar a escola como instituição social que corporifica as relações educativas formais é interpretá-la neste jogo de tensões sociais as quais na particularidade brasileira mantém vivas as marcas de uma sociabilidade burguesa de capitalismo dependente, erigida sob o sistema escravista colonial, em que a divisão racial do trabalho será um pilar fundante para compreender as relações extremas de desigualdade, tais como a produção da pobreza, da violência urbana, do sofrimento psíquico, e no caso da presente investigação, da produção das queixas escolares.

Sob esse aspecto, faz-se propício demarcar que a leitura sob o marco dessas tensões sociais estruturantes de modo algum assume caráter de determinação absoluta sobre os sujeitos que constituem esse cenário (crianças, educadores/as, familiares, técnicos/as, entre outros), nesse sentido as contribuições da pesquisadora Bernadete Gatti (2002) auxiliam na condução dessa compreensão a partir de um olhar dialético para os processos educacionais.

Na prática, a verdade é que, de qualquer maneira, ela [educação] envolve desde problemas de desenvolvimento bioneurológicos implicados nas nossas possibilidades de aprendizagem, de relação e, portanto, na base das questões de ensino, até questões de ordem social mais amplas, dado que a educação processa-se dentro de um sistema de relações sociais, e, neste, ela mesmo institucionaliza-se em sistemas escolares. Este

campo envolve, pois, a interação complexa de todos os fatores implicados na existência humana, desde o nosso corpo até as nossas ideologias, num conjunto único, porém, em constante processo simultâneo de consolidação, contradição e mudança. (Gatti, 2002, p.12-13).

Diante disso, ao considerar que as relações educativas apresentam como uma de suas finalidades básicas a socialização dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ao envolver o compartilhamento e a (re)produção de ideias, ideais, valores e ideologias. Convém aprofundar tal reflexão evidenciando que apreender o contexto educacional em suas dimensões histórica, social e pessoal indica o potencial do estudo do compartilhamento de sistemas de representações sociais para a produção de hipóteses interpretativas em que o desenvolvimento institucional das ações no âmbito das relações educativas possa ser compreendido contextualizado as implicações das identidades pessoais e sociais.

Delineamento dos caminhos percorridos

Como supracitado, o cenário investigado trata-se de uma instituição de ensino da rede pública municipal, localizada na cidade de Cuiabá-MT. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram vinte e seis crianças em idade escolar (entre eles/elas dois meninos identificados com a queixa de indisciplina escolar) pertencentes a duas turmas do primeiro ano do ensino fundamental, com idades entre seis a sete anos. Frente a essas colocações, convém assinalar que o processo de eleição de participação das crianças identificadas com queixa escolar está relacionado com as significações partilhadas pelos atores/atrizes atuantes nessa esfera educacional.

Diante disso, os critérios formulados para participação foram: a) serem os escolares indicados pelos/as educadores/as com queixa escolar nas trajetórias de escolarização; b) estarem cursando o ensino fundamental na turma dos dois acadêmicos referidos; c) aceitarem o convite em participar do desenrolar da pesquisa feito pela pesquisadora a partir da inscrição do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido ; d) autorização dos pais ou responsáveis para participação da pesquisa mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Posto isso, o convite era efetuado às crianças no cotidiano escolar a partir da apresentação dos objetivos e procedimentos de pesquisa que seriam delineados para o seu desenvolvimento, como também se explicava o caráter voluntário de participação e assinatura dos termos elucidados. Sob esse aspecto, a pesquisadora se dispôs a discutir constantemente os elementos constitutivos da pesquisa com os partícipes ao longo do desenrolar do processo investigativo.

O contexto de pesquisa se sustentou nos contornos de um estudo do tipo etnográfico (André, 2003), tendo em vista o potencial de aproximação com elementos constitutivos das experiências vividas pelos/as participantes na trama das relações sociais tecidas no cotidiano escolar. Tal premissa investigativa se justifica por sua pertinência à produção de conhecimentos sociais com crianças, ao propiciar desvelamento e legitimação do ponto de vista desse segmento populacional, historicamente invisibilizado e desqualificado no trato das problemáticas escolares no campo científico, entre outras esferas da vida social. (Corsaro, 2005, 2011; Ferreira, 2008; Graue & Walsh, 2003; Jenks, 2005; Ferreira & Sarmento, 2008). As informações produzidas por meio do processo de observação participante (Ezpeleta & Rockwell, 1986) das relações engendradas no processo educacional foram delineadas em diário de campo, sendo que estas posteriormente auxiliaram na elaboração e análise de relatos ampliados. Em relação às entrevistas efetuadas, utilizou-se o roteiro lúdico adequado às especificidades das pesquisas com crianças, que foi sistematizado por meio da apresentação da técnica de narrativa encorajadora (Andrade, 2007).

Esse último recurso investigativo elucidado, por sua vez, foi tomado como uma ferramenta mediadora das vivências humanas, capaz de potencializar a expressividade infantil tanto na dimensão individual como no nível grupal, em diferentes espaços sociais que as crianças participam, podendo auxiliar tanto a elas quanto aos adultos a explorarem novos contornos às lógicas convencionais que deslegitimam a emergência do inusitado. Tal procedimento se ancora na apresentação de instrumentos que são elaborados mediante uma situação real ou fictícia semiacabada que pode ser focalizada como ponto de partida para criação de novas narrativas e/ou utilizada para estimular o desenrolar de enredos inicialmente formulados. Sob esse aspecto, tais ferramentas mediadoras de interações sociais são tomadas como: situações problemas, pequenas histórias, imagens, músicas, filmes, dentre outros elementos que são inscritos com base em aspectos familiares às significações engendradas à complexidade e dinâmica dos fenômenos sociais investigados (Andrade, 2017).

Outra nuance desta estratégia investigativa se refere ao seu caráter de abertura à imprevisibilidade, haja visto que a narratividade ao tangenciar a combinação da tradição com a novidade favorece o sujeito se enveredar em caminhos inesperados, tornando possível a expressão não somente dos discursos predominantemente forjados por conteúdos hegemônicos, mas também das minorias, ao oportunizar que as vozes infantis usualmente silenciadas e ocultadas pela perspectiva adultocêntrica sejam inteligíveis sob suas próprias perspectivas. (Andrade, 2007).

Ao amparar-se nesses fundamentos, a narrativa encorajadora (Andrade, 2017) empregada neste estudo se configurou em um enredo semiestruturado, circunscrito a seguir: “Era uma vez o príncipe que virou sapo, ele era um príncipe pequeno da sua idade, e a gente não sabe o porquê dele ter virado sapo e como foi a vida dele depois que ele virou sapo. Como você inventaria a continuação dessa história?” (Notas de campo, 2016).

Desta forma, é pertinente salientar que a estratégia metodológica mediada pela pesquisadora com a anuência das crianças participantes foi inspirada em elementos associados a ficção literária infantil intitulada o “O príncipe que virou Sapo”, com o intuito de propiciar elementos que permitissem a reelaboração significações em torno da cristalização de valores e crenças objetivados no papel social assumido pelo personagem protagonista da trama referida. Nesse sentido, tomou-se em consideração que essa situação lúdica engendrada em significações familiares do repertório da população infantil poderia encorajar as crianças ao exercício de complexificação da narrativa mediante o desdobramento de outras facetas argumentativas que se revelam na transmutação de uma lógica unívoca de atribuições de significações, tornando-se possível elas expressarem conteúdos que envolvem as suas experiências nos percursos de escolarização.

Ao propor aos/as participantes o exercício narrativo, a pesquisadora considerou que durante a formulação do enredo poderia ou não emergir processos reflexivos concernentes ao objeto de representação em questão. Sob este prisma, sem intervir no processo de elaboração da narrativa pelas crianças participantes, acompanhou-se o delineamento do seu desfecho. Caso a última hipótese mencionada anteriormente se manifestasse após o(a) partícipe (a) sinalizar o término da narrativa, a investigadora relatava se poderia contribuir com a formulação da trama. Tendo em vista essas considerações, ao longo de tais processos de negociações, introduziu-se alguns elementos simbólicos constitutivos do cotidiano escolar, com a

finalidade de ensinar a emergência de elaborações de hipóteses sobre o processo de produção da queixa escolar mediante a focalização das crianças participantes.

Após o encerramento da produção da narrativa, os/as partícipes eram estimulados/as a conferir um título à mesma. Diante dessas colocações, cada entrevista efetuada teve a duração em média de quarenta e cinco minutos.

Com isso, o processo de análise das informações provenientes dessa fonte de informação foi delineado por meio da transcrição dos dados, seguido de leituras que permitiram a familiarização e apropriação de tal conteúdo. Após essa dinâmica, sistematizou-se as categorias analíticas por meio de elementos de semelhanças e diferenciações que estão inter-relacionados entre si.

Análise e discussão de dados

De forma geral, os conteúdos representacionais partilhados e negociados pelas crianças participantes anunciam que há um maior nível de partilhamento em projeções ancoradas na antinomia inscrita em torno de imagens socialmente elaboradas sobre o/a aluno/a bom/mau que foram objetivadas nas possibilidades de vir a ser polícia ou criminoso. Com efeito, os elementos representacionais subjacentes a função social de ser criminoso foram circunscritos predominantemente mediante atributos negativos associados à imagem sobre o/a escolar bagunceiro/a, desobediente, teimoso/a, danado/a que é focalizado como antagonista, ao frustrar as expectativas adultocêntricas. Conseqüentemente por assumir estas posturas, esse deveria sofrer ações punitivas por parte do policial, visto como representante agenciador dos mecanismos de punição, controle e silenciamento frente àquele/a que destoa da homogeneização de desempenho acadêmico exigido.

Tais ações de caráter punitivo se revelam de variadas formas, por via dos castigos velados e explícitos, tal como, a restrição na inserção em espaços de socialização como os parques que são estruturados para forjar encontros com seus pares, em decorrência do não cumprimento das atividades escolares em conformidade com os parâmetros instituídos, entre outros mecanismos fundados em padrões normativos de conduta naturalizados de distintas formas no interior do conjunto de relações sociais nas quais estes/estas atores/atrizes sociais atuam. Esses aspectos podem ser verificados no trecho da narrativa delineada a seguir:

Matheus: Quando não tá na escola?

Pesquisadora: Isso, o que o aluno sapo gosta de fazer quando não está na escola?

Matheus: Não sei, o sapo vai bagunçar a casa dele, não, não, bagunça, não, ele vai teimar e a mãe dele vai bater porque ele fez muita bagunça ali.

Pesquisadora: Ali na onde?

Matheus: Ali na escola, entendeu, agora. Pesquisadora: Entendi, por que você acha que a mãe dele iria bater nele?

Matheus: Porque ele fez bagunça e a mãe bate nele ainda com cabo de vassoura. (sinalizou como a mãe iria bater a partir da utilização do microfone).

Pesquisadora: E o que ele vai achar disso?

Matheus: Muito duido, pá, pá, pá, pá.

Pesquisadora: Mas por que ele iria apanhar?

Matheus: Porque ele bagunçou a sala tudo uai, e ninguém bagunçou nada e ele bagunçou, então, quer dizer que... (sinalizou o gesto de bater), entendeu.

Pesquisadora: É... e tem outras coisas que ele vai fazer fora da escola?

Matheus: Ele vai fazer muitas coisas.

Pesquisadora: Muitas coisas, o que ele vai fazer?

Matheus: Bagunçar a sala de novo.

Pesquisadora: Será por que ele vai bagunçar a sala de novo?

Matheus: Porque, além de ele levar um pau, ainda ele fica mais criminoso.

Pesquisadora: Além de levar um pau, ele vai ficar mais criminoso, como seria isso?

Matheus: Só porque a mãe dele bateu nele, aí ele vai ficando mais, “só porque você bateu em mim, agora eu vou ficar mais, mais, mais ainda, mais terrível”. Aí ele vai bagunçar a sala inteira, bater nas pessoas, bater em todo mundo pá, pá, pá.

Pesquisadora: Por que ele vai bater em todo mundo?

Matheus: Só porque ele apanhou agora ele quer descontar no zoutro.

Pesquisadora: É... será por que ele vai nos outros?

Matheus: É que ele bagunçou, aí ele vai apanhar de novo, agora de cinta, agora vai ficar até uma marca nele, uma marca daqui até aqui, da cinta.

Pesquisadora: Ele vai apanhar de novo?

Matheus: É porque ele baguuuuuuuunçou de novo.

Pesquisadora: Hum..., o que você acha dele ficar apanhando?

Matheus: Cada vez mais que ele vai fazendo bagunça na sala, cada vez mais ele vai apanhando, aí um dia a mãe dele bateu de vara, de cinta e cabo de vassoura, os três no mesmo tempo, pá, pá, pá, duas batidas, um, dois, três, pá.

Pesquisadora: Os três no mesmo tempo, como seria isso?

Matheus: Ela tava assim como o cabo, aqui é o cabo da vassoura, aqui é cinta, aqui a vara, pá, pá, pá, até que um dia, até que um dia ele parou de fazer bagunça.

Pesquisadora: Ele parou de fazer bagunça?

Matheus: É que a mãe dele bateu nele no mesmo tempo, iaí ele começou a fazer tarefa, parou de fazer a bagunça... Que tal eu falar de... porque bagunça, bagunça, bagunça, super mega, bagunça, bagunça, bagunça, até que, enfim, a mãe bateu, bateu, bateu, bateu, bateu, bateu, isso não resolveu. Aí bateu com os três cabos de vassoura, três vara, três cinta, ao mesmo tempo, aí depois ele resolveu ser bom, bom, bonzinho. (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

Sob essa linha interpretativa, os conteúdos representacionais fornecem indicativos de que as crenças e valores expressos nas redes de significados partilhadas pelos participantes ao se referirem às crianças identificadas com dificuldades nos percursos de escolarização, tendem a reproduzir ações normatizadoras e classificatórias por meio dos mecanismos de controle social desenvolvidos e legitimados por via do disciplinamento, da tutela e conformação de escolares vistos/as como “desviantes” do padrão normativo de aprendizagem e conduta que operam como modos reprodutores de desigualdades sociais, na medida em que se desconsidera o contexto e grupo social em que esses escolares/as estão inseridos/as.

Nos meandros dessa dimensão interpretativa, cabe destacar que as significações enunciadas pelos/as participantes sobre os escolares identificados sob o estigma envolto no processo de produção da queixa escolar ancoram-se em torno do sentimento de medo diante do desconhecido, como é explicitado em elementos de impressões iniciais de uma nova integrante da turma acerca de Guilherme: “A Maria chegou e ela já tinha medo dele [...]” (Matheus, sexo masculino, 7 anos). Ao mesmo tempo, os participantes também sinalizam que os significados partilhados predominantemente pela turma se diferenciam do sentido conferido por Maria face à mencionada criança nomeada com a queixa. Esses fornecem indícios de que as vivências escolares forjadas com o grupo de pares, oportunizou que significações associadas à figura do estranho atribuída ao escolar, apresentasse o caráter de

reconhecimento e legitimidade nessa dinâmica relacional. Estas colocações sugeridas podem ser ilustradas por intermédio dos elementos representacionais que a criança do relato em questão diz serem compartilhados entre os pares “[...] ela não sabia como o Guilherme era, aí nós, que já estamos acostumados, já sabia [...]” (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

Matheus: A Maria chegou e ela já tinha medo do Guilherme, aí depois ela chegou e começou a fazer tarefa, esses negócios.

Pesquisadora: Você acha que a Maria tinha medo do Guilherme?

Matheus: Porque ele fazia bagunça e ela ficava com medo.

Pesquisadora: Como era essa bagunça que ele fazia e a Maria ficava com medo?

Matheus: Todas, todas bagunças que ele fazia, tipo, cadeira no chão, mesa jogada, bater nos coleguinhas, assustar, tudo assim, mas ninguém tinha medo.

Pesquisadora: Por que você acha que ela tinha medo do Guilherme?

Matheus: Porque ela ficava, porque ela era nova, e ela não sabia como o Guilherme era, aí nós, que já estamos acostumados, já sabia.

Pesquisadora: Já sabiam do quê?

Matheus: É que ele tinha um probleminha?

Pesquisadora: Como era esse probleminha?

Matheus: Eu não sei, não sei que problema que é esse. Agora até que ele tá mais ou menos bom.

Pesquisadora: Mais ou menos bom, como seria isso?

Matheus: Quer dizer que não tá mais jogando as mesas, não fica fazendo mais nada, ele só tá pegando a mesa e correndo pra juntar com Rafael.

Pesquisadora: E o que você acha disso?

Matheus: Eu acho muito absurdo.

Pesquisadora: Muito absurdo, como seria isso?

Matheus: É que ele sai correndo, sai pegando a mesa para juntar com o Rafael rapidão e fica cantando “tiustiustiustiusu” (risos). (Matheus, sexo masculino, 7 anos).

As significações apresentadas por Matheus objetivam ao longo das experiências vividas pelos/as participantes, o modo como o grupo de pares focaliza os estudantes identificados com dificuldades escolares, indicando conteúdos que complexificam e diversificam o processo de ancoragem imbricada na construção social da imagem do/a escolar/a visto por meio da categorização aluno “mau” que opera de forma contrária à sua função de incorporar o estranho ao familiar (Kalampalikis; Haas, 2008). Como consequência dessa processualidade, o grupo social contraditoriamente também pode assumir o papel de transmitir e assegurar o não familiar. No caso específico da pesquisa, ao garantir que as condutas consideradas socialmente inadequadas fossem ancoradas como familiares aos valores, crenças e às informações partilhadas pelo grupo de pares, suas posições destoantes das prescrições normativas permaneceram ora nutrindo a estranheza que o grupo apresentava frente aos escolares nomeados com as queixas, ora ancorando-a sob outros referenciais, subvertendo a rigidez da dicotomia bom/mau que opera nesse universo de socialização. Diante desse imaginário social, os/as partícipes indicam nos conteúdos representacionais esboços, elementos das raízes estruturantes das dinâmicas de produção das queixas escolares ancoradas nas teorias raciais e da carência cultural (Patto, 2015; Sousa, 2015). Essas, por sua vez, são atualizadas na edificação de diversas formas de manifestação de preconceitos e estigmas que sustentam o processo de patologização e criminalização das dificuldades escolares, especialmente, imbricado às crianças pobres e negras pertencentes à classe trabalhadora, tal como pode ser constatado nos elementos ilustrados a seguir:

Pesquisadora: Se o sapo pudesse ser qualquer coisa, o que ele escolheria ser?

João Victor: Ele ia ser feio, chato, ia ser bandido.

Pesquisadora: Ia ser bandido?

João Victor: Ia ser preso, ia lá pro diabo.

Pesquisadora: Por que ele escolheria ser feio, chato e bandido?

João Victor: Porque ele era chato, porque ele ia fazer uma coisa feia e ninguém gosta.

Pesquisadora: E o que é coisa feia?

João Victor: Coisa feia é as coisas feia que você faz e ninguém gosta.

Pesquisadora: Como o quê?

João Victor: Coisa feia é bem assim, eu peguei o sapo de alguém e joguei, e escondi, aí ele acha que foi o outro guri que sempre faz coisa errada e vai lá na diretora, fala

que foi esse guri que tá errado, aí ele anda procura e fala “quem viu o chinelo preto”, aí liga pro pai, aí o chinelo que pegou está escondido na mochila, aí pega e vai embora, quando chega já tá lingando pros pai vir aqui, aí vem buscar a mochila do filho, o filho tá com o sapato dentro da mochila.

Pesquisadora: E como o aluno teimoso ia virar bandido?

João Victor: Ele ia virar bandido porque ele roubou a coisa do menino, ele vai crescer, vai querer roubar as coisas, quando bandido vai querer roubar e, depois que a polícia ver isso, ele vai ser preso.

Pesquisadora: E como o aluno teimoso ia se sentir?

João Victor: Como que ele ia se sentir?

Pesquisadora: Porque ele ia se sentir feliz?

João Victor: Porque ele acha que é Deus, que ele tá fazendo a coisa certa.

Pesquisadora: Porque o aluno acha que está fazendo a coisa certa.

João Victor: É porque ele acha que não vai ser preso, vai sempre ficar fazendo a coisa errada, mas um dia ele vai ser preso.

Pesquisadora: Por que você acha que ele vai ser preso?

João Victor: Porque quem mandou ele ser intrometido. (João Victor, sexo masculino, 7 anos).

De modo geral, tais aspectos elucidados pelos/as partícipes compõem a categorização dicotômica bons/maus tomada como referência nas formulações de significações sobre o planejamento futuro dos/as estudantes que vivenciam obstáculos nos processos de escolarização, e fornecem pistas que revelam a reprodução de conteúdos moralizantes nos processos de ensino-aprendizagem que corroboram com as atitudes que aproximam escolares da objetivação na imagem orientadas por elementos que tangenciam a posição teleológica do vir a ser criminoso.

É possível perceber que as explicações que as crianças elaboram sobre as diferenças no desempenho acadêmico dos/as estudantes que não cumprem as normas e regras sociais instituídas associam-se ao exercício do papel social do personagem considerado antagonista. Consequentemente, ao assumir características marcadas por atributos tomados como naturais a esses/essas escolares, tal como a indisciplina, agressividade, rebeldia, dificuldades de atenção, entre outros, eles/elas devem ser submetidos/as a ações punitivas por parte do

policial, imagem do personagem que representa uma instância ordenadora das normas sociais hegemônicas que orientam práticas educativas enraizadas no tecido social.

Ao manifestar esse repertório de significações articuladas aos processos históricos-sociais que as constituem, os/as participantes qualificam o policial como sujeito agenciador de ações disciplinares, coercitivas e punitivas, que ordenaria “limites” aos educandos reconhecidos em seus comportamentos “desviantes” com o antagonista, aquele que supostamente apresentam “tendência” para a criminalidade, à medida que expressam condutas destoantes da homogeneização e padronização de desempenhos exigidos em suas experiências de escolarização.

Por via desse movimento, as narrativas das crianças oferecem indicativos de que o papel social de ser policial está vinculado a imagem estereotipada do aluno bom, aquele que virá a ser o salvador, ao ser identificado a partir de referências relativas ao/a aluno/a que não se manifesta nos espaços de socialização para além do que é esperado e permitido pelo/a professor/a.

Considerações Finais

Os conteúdos representacionais partilhados e negociados pelas crianças participantes sobre as hipóteses relativas às projeções de futuro dos/as estudantes identificados/as com queixas escolares, indicaram que as significações atribuídas por elas revelam um maior nível de compartilhamento em projeções sustentadas na antinomia forjada em torno de imagens circunscritas sobre o/a aluno/a mau/bom que foram objetivadas, simultaneamente, em possibilidades de vir a ser criminoso ou policial. Por sua vez, o primeiro é focalizado por meio de conteúdos representacionais objetivados em elementos de negatividade e ausência que se expressam em conotações de violência, incapacidade, indisciplina, entre outros, revelando aspectos de suas experiências vividas. Já o segundo é valorado mediante a adesão aos aspectos homogeneizantes, naturalizantes e prescritivos que se manifestam em atributos de obediência e na conformação às normas e valores dominantes que ordenam o cotidiano escolar.

Diante das contradições e mediações que engendram os discursos analisados, faz-se fundamental refletir sobre as condições materiais e simbólicas que perpassam as vivências educacionais, formais e não formais, visto que a internalização desses elementos implica no reconhecimento e na aposta que as crianças constroem e projetam sobre si, na relação com o outro, com o mundo social, marcando substancialmente o processo de constituição de seus atos volitivos.

Referências

- André, M. E. D. A. de. (2003). *Etnografia da prática escolar*. Série Prática Pedagógica. 9ª Ed. Campinas, SP: Papirus.
- Andrade, D. B. S. F. (2007). *O lugar feminino na escola: um estudo em representações sociais*. Cuiabá: EdUFMT/FAPEMAT. (Coleção Educação e Psicologia).
- Andrade, D. B. S. F. (2017). *Rede de apoio à Infância: interfaces com a Psicologia e Pedagogia*. Projeto de Extensão, Sistema de Extensão (SIEx). Coordenação de Extensão (CODEX). Universidade Federal de Mato Grosso. Cuiabá.
- Arruda, A. (2014). *As representações sociais: desafios de pesquisa*. In: Sousa, C. P. de S. et al (Orgs.). *Angela Arruda e as Representações Sociais: estudos selecionados*. Curitiba: Fundação Carlos Chagas, Champagnat Ed. PUCPR, [p.147-161].
- Bolsanello, M. A. (1996). *Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira*. *Revista Educar*, Editora da UFPR, Curitiba, (12), 153-16.
- Castorina, J. A.; Barreiro, A. V. (2010). *El proceso de individuación de las representaciones sociales: Historia y reformulación de un problema*. *Interdisciplinaria*, 27, (1), 63-75.
- Castorina, J. A.; Kaplan, C. V. (2008). *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos*. In: CASTORINA, J. A. (Org.) *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Ed. Gedisa, [p. 9 - 27].
- Corsaro, W. A. (2005). *Entrada em campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas*. *Educ. Soc.*, Campinas, 26, (91), 443-464. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a08v2691>>. Acesso em: 25 jun. 2020.
- Corsaro, W. A. (2011). *Sociologia da Infância*. Trad. de Lia Gabriele R. Reis. Porto Alegre: Artmed.
- De Lauwe, M-J.; Feuerhahn, N. (2001). *A representação social na infância*. In: Jodelet, D. (Org.). *As representações sociais*. Tradução de Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, [p. 281-299].
- Duveen, G. (1995). *Crianças enquanto atores sociais: as representações sociais em desenvolvimento*. In: Guareschi, P. A. *Textos em representações sociais*. Pedrinho A. Guareschi, Sandra Jovchelovitch (orgs). 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Duveen, G.; Lloyd, B. (2008). *Las representaciones sociales como una perspectiva de la psicología social*. In: Castorina, J. A. (Org.) *Representaciones sociales: Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Buenos Aires: Ed. Gedisa, [p. 29-39].
- Ezpeleta, J.; Rockwell, E. (1986). *Pesquisa Participante*. (Traduzido por Francisco Salatiel de Alencar Barbosa). São Paulo: Cortez: Autores Associados.

- Ferreira, M. (2008). “Branco demasiado” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e éticas acerca da pesquisa com crianças. In: Sarmiento, M.; Gouvea, M. C. S. (Org.) Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, [p.143-162].
- Ferreira, M.; Sarmiento, M. J. (2008). Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz. Revista Eletrônica de Educação. São Carlos, SP, 2 (2), 61-91. Disponível em: <<http://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/19/19>>. Acesso: 12 jul. 2020.
- Fernandes, F. (2005). A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Florestan Fernandes; prefácio José de Souza Martins. 5 ed. São Paulo: Globo.
- Gatti, B. A. (2002). A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil. v. 1, Série Pesquisa em Educação. Brasília: Plano Editora.
- Guarido, R. L. (2013). “O que não tem remédio remediado está”. Medicalização da vida e algumas implicações da presença do saber médico na educação (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, SP.
- Graue, M. E.; Walsh, D. J. (2003). Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética. Trad. Ana M. Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jenks, C. (2005). Investigação Zeitgeist na infância. In: Christensen, P.; James, A. (Orgs.). Investigação com Crianças: perspectivas e práticas. Porto, ESEPF, [p.55-71].
- Jodelet, D. (2001). As representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). As representações sociais. Tradução Lílian Ulup. Rio de Janeiro: EdUERJ, [p.17- 43].
- Jovchelovitch, S. (1988). Re(des)cobrando o outro: para um entendimento da alteridade na teoria das representações sociais. In: Arruda, A. (Org.). Representando a alteridade. 2. ed. Petrópolis: Vozes, [p.69-82].
- Jovchelovitch, S. (2008). Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kalampalíkis, Nikos; Haas, Valérie. More than a theory: a new map of social thought. Journal or the Theory of Social Behavior, 2008, 38(4), 449-459.
- Marini, R. M. (2011). Ruy Mauro Marini: Vida e Obra. Roberta Traspadini; João Pedro Stedile (orgs.). 2 ed., São Paulo: Expressão Popular.
- Martins, J. S. (2005). Prefácio. In: Fernandes, F. A Revolução Burguesa no Brasil: ensaio de interpretação sociológica. Florestan Fernandes; prefácio José de Souza Martins. – 5 ed. – São Paulo: Globo, [p.9-.25].
- Marková, I. (2006). Dialogicidade e Representações Sociais: as dinâmicas da mente. Tradução Hélio Magri Filho. Petrópolis: Vozes
- Mészáros, I. (2008). A educação para além do capital. Tradução Isa Tavares, - 2 Ed, São Paulo: Boitempo.

- Moysés, C. A. L.; Collares, M. A. A. (2014). A educação na era dos transtornos. In: Viégas, L. S. (et al.) Org. Medicalização da sociedade: ciência ou mito? Salvador: EDUFMA.
- Moscovici, S. (2012). A psicanálise, sua imagem e seu público. Tradução Sônia Fuhrmann. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Moscovici, S. (2015). Representações sociais: investigações em psicologia social. Tradução Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Patto, M. H. S. (2010). Retornando à patologia para justificar a não aprendizagem escolar: a medicalização e o diagnóstico de transtornos de aprendizagem em tempos de neoliberalismo. In: Conselho regional de Psicologia de São Paulo e Grupo Interinstitucional Queixa Escolar. (Org.) medicalização de crianças e adolescentes: conflitos silenciados pela redução de questões sociais à doença de indivíduos. São Paulo: Casa do Psicólogo, v.1, [p.57-68].
- Patto, M. H. S. (2015). A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia. 4 Edição, revista e aumentada. São Paulo: Intermeios.
- Sader, E. (2008). Prefácio. In.: A Educação para além do capital. Tradução Isa Tavares, - 2 Edição, São Paulo: Boitempo, [p.15-18].
- Santos, R. C. (2018). Crianças anunciadas com queixa escolar: estudos sobre significações e implicações na representação de si. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá-MT.
- Sarmiento, M. J. (2007). Visibilidade Social e Estudo da Infância. In: Vasconcellos, V. M. R.; Sarmiento, M. J. (Orgs.). Infância (in)visível. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, [p. 25-49].
- Seidemann, S. (2015). Identidad personal y subjetividad social: educación y constitución subjetiva. Caderno de Pesquisa. 45, (156), 344-357. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v45n156/1980-5314-cp-45-156-00344.pdf>. Acesso em: 08 agos. 2020.
- Silva, U. B. (2012). Racismo e Alienação: Uma aproximação à base ontológica da temática racial. São Paulo: Instituto Lukács.
- Souza, B. P. (2015). Apresentando a Orientação à Queixa Escolar. In: SOUZA, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, [p.97-118].
- Sousa, E. F. (2015). Para cuidar da dor do aluno negro gerada no espaço escolar. In: Souza, B. P. (Org.). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, [p. 223-240].
- Souza, B. P. (2015). Orientação à queixa escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Villas Bôas, L. P. S. (2010). Brasil: idéia de diversidade e representações sociais. São Paulo: Annablume.

REPRESENTACIÓN DESHUMANIZADA DE LOS ESPACIOS RURALES EN LA GEOGRAFÍA ESCOLAR¹

DIEGO GARCÍA MONTEAGUDO
Universitat de València (España)
Diego.Garcia-Monteagudo@uv.es

LUIS GUILLERMO TORRES PÉREZ
Universidad Pedagógica Nacional (Colombia)
luguitopec@gmail.com

Introducción

Esta investigación sigue los presupuestos teóricos y metodológicos de las representaciones sociales y su aplicación a la didáctica de la geografía (Souto y García-Monteagudo, 2019). Con ese enfoque se ha iniciado una línea de investigación en la que se han analizado las concepciones escolares de los espacios urbanos (García-Monteagudo y Torres, 2018) y especialmente los espacios rurales desde el contexto iberoamericano (García-Monteagudo, 2018, García-Monteagudo, 2019b). Esos primeros resultados se han analizado desde enfoques predominantemente cualitativos y han revelado la existencia de una representación social que idealiza los espacios rurales entre el alumnado de Educación Secundaria y Bachillerato. En el presente análisis se ha optado por la palabra “deshumanización”, pues la cosmovisión que refleja el estudiantado de países iberoamericanos, especialmente de Brasil, Colombia y España, prescinde de la representación de la sociedad en sus dibujos y explicaciones acerca de estos espacios. De hecho, el adjetivo “deshumanizado” es definido como “que ha perdido ciertas características humanas, especialmente los sentimientos”, en la versión de 2019 de la Real Academia de la Lengua Española (RAE). Por tanto, es muy complejo concebir que los espacios rurales sean representados como áreas despojadas de toda actividad o presencia del ser humano, con las implicaciones que eso tiene para la enseñanza en cualquier nivel educativo.

N

¹ Esta investigación forma parte del proyecto “Educación y formación ciudadana del profesorado iberoamericano: conocer la representación del saber geográfico e histórico para promover una praxis escolar crítica” (GV/2021/068), financiado por la Conselleria d’Innovació, Universitats, Ciència i Societat Digital de la Generalitat Valenciana.

Igualmente pertenece al Proyecto de Innovación Docente (PID), “Educación para una ciudadanía sostenible mediante la formación docente en problemas socio-ambientales relevantes desde una perspectiva internacional” (NOU-PID, UV-SFPIE_PID-1640693) financiado por la Universitat de València.

El propósito fundamental de esta investigación es comprobar si las concepciones del alumnado coinciden con una representación social que se aleja de la complejidad de los espacios rurales en la actualidad y se manifiesta en concepciones idealizadas y estereotipadas. En concreto, en una cosmovisión que subvalora la presencia humana en dichos espacios. Esta cosmovisión tiene una explicación histórica relacionada con la asociación tradicional del concepto campo con lo rural y sus derivaciones que han concebido estos espacios por oposición a la ciudad y la urbanidad (Friedland, 2002). El paradigma del continuum rural-urbano, que ha sustentado científicamente estos discursos, ya se ha demostrado obsoleto desde el propio campo investigativo (Entrena, 1998; García-Bartolomé, 1991).

A escala internacional, esta investigación contribuye los debates sobre la educación rural que proceden de la UNESCO (UNESCO, 2015) y de propuestas como los Objetivos de Desarrollo Sostenible 2030. En este sentido, es necesario sumar con una investigación sobre la didáctica de los espacios rurales, ya que es un campo con escaso desarrollo (Ruiz, Tula y Molinero, 2017). Por ello es relevante mostrar la importancia de los espacios rurales en la enseñanza, aunque en ocasiones sea necesario trascender el propio ámbito de la didáctica. En el caso de Europa occidental, la importancia social y didáctica de la enseñanza de los espacios rurales se relaciona con las funciones (ecológica, económica y residencial) que emanan de la Carta Europea del Espacio Rural de 1995 (Hudault, 2011). Esas tres funciones deben comprenderse desde una óptica sistémica, pues de esa manera se garantizará un desarrollo rural sostenible que englobe la producción de alimentos y materias primas, así como la protección de la biodiversidad y de los valores paisajísticos, que asegurarán la prestación de servicios productivos, ambientales y culturales (Vilches, Gil, Toscano y Macías, 2014).

La realidad multifuncional de los espacios rurales no se presenta en los manuales escolares de geografía y ciencias sociales en el ámbito iberoamericano (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; García-Montegudo, 2019a), que siguen los presupuestos de una geografía regional que reproduce contenidos memorísticos y de corte conservador (Tonini, Claudino y Souto, 2015). Por ello el interés estriba en analizar la presencia de la figura humana en las concepciones escolares del alumnado para valorar cómo influye esa representación social en la explicación que hacen acerca de los espacios rurales.

Fundamentos teóricos: la ruralidad condicionada por la representación social y su relato en el ámbito escolar

Los conocimientos y problemas relacionados con los espacios rurales pueden convertirse en contenidos didácticos con una visión integradora y un componente globalizador acordes a la realidad de estos espacios en la actualidad. Sin embargo, las estrategias didácticas no han superado el carácter descriptivo de los manuales escolares que desde la década de 1990 han supeditado el espacio agrario al estudio exclusivo de las actividades del sector primario (Armas, Rodríguez y Macía, 2018; Sánchez, 1998).

Con la pretensión de relacionar la investigación con la innovación escolar, se han revisado algunos proyectos de innovación educativa acerca de los espacios rurales desde diferentes regiones del mundo. El programa estadounidense PACERS (Program for Academic and Cultural Excellence in Rural Schools) ha vinculado las aulas escolares con las comunidades rurales para documentar la información espacial en Kansas. Lo anterior a partir del estudio del paisaje desde una perspectiva interdisciplinar que abarca desde lo local a la escala global (San Pedro y López, 2017). Un planteamiento similar se viene desarrollando en el proyecto Nós Propomos (Claudino et. al. 2019) desde los últimos cursos de Educación Primaria y durante la Educación Secundaria, pero en la línea del aprendizaje-servicio (Buchaman y Rudisill, 2007; Rosenberger, 2000) y el trabajo con diversas competencias que favorecen la investigación y la formación ciudadana del alumnado (Martín y Vázquez, 2017).

Desde los Proyectos de Extensión de Cátedra de Didáctica de la Geografía de la Universidad del Litoral de Argentina se han desarrollado siete propuestas didácticas (D'Angelo y Lossio, 2011), en las que se han empleado técnicas cualitativas diversas (entrevistas, interpretación de fotografías e imágenes de satélite...) que han conectado con los problemas de los productores y trabajadores rurales que se dedican al cultivo de frutas y hortalizas en las diferentes explotaciones agropecuarias. Y en el contexto colombiano la propuesta desarrollada por la Fundación Escuela Nueva que, desde el aprendizaje activo, ha buscado la formación de estudiantes en contextos rurales por medio de diferentes tipos de materiales (Colbert, 2020).

Con estos planteamientos locales, los diversos especialistas de los proyectos de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana han elaborado materiales didácticos con la finalidad de empoderar a la ciudadanía respecto del territorio valenciano y favorecer la comprensión integral del medio para impulsar la toma de decisiones del alumnado de Educación Primaria

(quinto curso) y Educación Secundaria (tercer curso) (Peiró, Álvaro, Vílchez y Farinós, 2019).

En cualquiera de las propuestas de innovación didácticas anteriores, se constata que sus autores pretenden mostrar la existencia de un tejido social híbrido en los espacios rurales. Esto ratifica que el análisis morfológico del paisaje y la localización geográfica se han demostrado insuficientes para demarcar los modos de vida rurales y urbanos en el contexto de los países occidentales (Dirven, 2011). Los campos han dejado de valorarse como recursos históricamente vinculados a los espacios rurales (Lockie, Lawrence y Cheshire, 2006, Hermi, 2017) y los límites entre ambos espacios son casi imperceptibles (Esparcia, 2012; Limonad y Monte-Mór, 2012; Vilà y Capel, 1970).

Con las transformaciones anteriores se incrementa el valor didáctico del paisaje, concepto en el que se condensan funciones con sentido geográfico e histórico a escala global (García de la Vega, 2014; Liceras, 2003). No obstante, el tratamiento otorgado en los libros de texto es escasamente geográfico y tiene un carácter fuertemente economicista (Puente, 2001), en consonancia con los modelos canónicos de la geografía regional (Tonini, Claudino y Souto, 2015) y la tradición pedagógica que entiende los espacios rurales en sentido objetivo (Romero y Luis, 2008; Vilarrasa, 2005). Pese a ello, el interés didáctico de los espacios rurales recae en mostrar el concepto de paisaje como espacio vivido y construido por las generaciones que han precedido las actuaciones desarrolladas en ese ámbito espacial (Pérez, Ezkurdia y Bilbao, 2015; Santos, 1996).

En consecuencia, la enseñanza que presenta la realidad vivida de los habitantes rurales contrasta con la formación de una representación social relacionada con una percepción positiva de “lo rural”, en cuyo trasfondo permanece la idea de sumisión del campo a la ciudad (Paniagua y Hoggart, 2002). En esa representación se entremezclan una serie de valores reales ligados al medio ambiente, la seguridad, la solidaridad y la proximidad, junto con otros que idealizan la vida rural en la búsqueda de un espacio pasado que solo existe en el imaginario de cada uno (Halfacree, 1993; Romero y Farinós, 2004; Williams, 2001). Esa separación permanente entre el campo y la ciudad se ha establecido desde las ciencias sociales (Garayo, 1996), lo que se ha traducido en rutinas en la enseñanza de los espacios rurales en la geografía escolar que no favorecen la explicación crítica de los modos de vida de las familias campesinas, un hecho que dificulta las estrategias de integración entre la

escuela y las comunidades rurales, como ocurre en algunos países de América Latina (Rodríguez, 2010; Santiago, 2011).

Mediante las representaciones sociales se descubren los elementos de ese paradigma antagónico que se ha fundamentado en la descripción de los cambios morfológicos perceptibles a escala de paisaje con cierto carácter idílico respecto a los espacios rurales. La didáctica de las ciencias sociales ha abordado la enseñanza del paisaje desde la geografía de las representaciones a partir de perspectivas fenomenológicas y existencialistas (Barata, 2001), que han recuperado el protagonismo de la sociedad en los procesos de cambio social y político (Pillet, 2004). Esa relación entre los sujetos y el contexto social se estudia desde la teoría de las representaciones sociales (Moscovici, 2019), que se vincula con la geografía de la percepción y del comportamiento desde que se produjo el giro del comportamiento en la década de 1970 (Capel, 1973). En el plano didáctico, la relación entre las representaciones sociales y el espacio geográfico subjetivo (Souto, 2018) se establece a partir del constructivismo social, pues el conocimiento que se genera en el seno de una comunidad social se plasma mediante un comportamiento en un espacio concreto (Sammut et al. 2015). Además, la teoría de las representaciones sociales es el paradigma que mejor se ajusta a los estudios rurales (Cloke, 2006), lo que ha permitido desarrollar algunos estudios sobre la didáctica de los espacios rurales con alumnado de centros escolares iberoamericanos (Araya, Souto y Herrera, 2015; García-Monteaquedo, 2018), pese a que exista poca investigación didáctica sobre estos espacios (Ruiz, Tula y Molinero, 2017).

En consecuencia, este estudio pretende centrarse en estudiantes de tercer curso de Educación Secundaria y segundo curso de Bachillerato, con el fin de evidenciar que existe una representación idealizada de los espacios rurales, como consecuencia de un relato homogéneo sobre estos espacios que se difunde por medio de la geografía escolar y prescinde de la actuación humana. Por ello, se proponen los siguientes objetivos: a) conocer la estructura y significado de la representación escolar del alumnado de diez centros escolares de la provincia de Valencia; b) comprobar cómo se ha plasmado la representación de la figura humana en los libros de texto en esos mismos niveles educativos entre 1959 y 2016 y en las representaciones pictóricas del alumnado para evidenciar tendencias convergentes en los elementos de una representación social de estos espacios.

Método

Participantes

La muestra principal de este estudio estuvo conformada por 581 estudiantes (393 de tercer curso de Educación Secundaria y 188 de segundo curso de Bachillerato) de diez centros escolares de la provincia de Valencia (España), quienes accedieron a participar en un cuestionario individual después de que sus padres firmaran un consentimiento por escrito. Un 41,9% del alumnado procedía de áreas rurales, el 38,3% de áreas periurbanas y el 19,8% restante de áreas urbanas (varios centros de la ciudad de Valencia). Esta clasificación tripartita se corresponde con la división que se establece en la Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030 (el sistema rural, la franja intermedia del territorio y la cota 100), en base a criterios como la actividad económica, los usos del suelo y la densidad de población.

Estos criterios espaciales responden a un método comparativo y ajustado a la dialéctica espacial (espacio vivido, espacio percibido y espacio concebido) de Soja (2008), y se combinan con la selección del alumnado mediante un muestreo no probabilístico-intencional, que consistió en contactar con los centros escolares de la provincia de Valencia, de acuerdo a su pertenencia geográfica (rural, periurbana y urbana). Estos centros escolares estaban en la base del proyecto “Las representaciones sociales de los contenidos escolares en el desarrollo de las competencias docentes” (REPSCOM). Como criterios de selección, además de la ubicación de los centros escolares, se planteó que el alumnado estuviese cursando contenidos de geografía, siendo ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato) los más pertinentes para cumplir este requisito.

Instrumentos y recursos

Para profundizar el contenido de la representación de los espacios rurales se utilizó un cuestionario mixto que respondió la totalidad del alumnado y se ajustó a los estudios de percepción geográfica aplicados al campo de la didáctica (Lerma, 2013; Castro, 1999). Su contenido fue validado por seis docentes e investigadores de la didáctica de las ciencias sociales de universidades iberoamericanas, que emitieron su valoración tras conocer el marco teórico y metodológico del estudio. Tras realizar una prueba piloto a una muestra de 60 estudiantes de esos mismos niveles educativos y en centros escolares rurales, periurbanos y urbanos, el cuestionario quedó configurado mediante trece preguntas. De esas trece preguntas

tan solo nos interesa destacar las cuatro primeras, pues responden a la Técnica de Asociación Libre de Palabras o expresiones (TALP), bien referenciada por diversos autores (Agüero y Chama; 2009; Navia y Estrada, 2012).

En las tres primeras preguntas del cuestionario se le pide al alumnado que mencione cinco palabras que relacione con el concepto medio rural: en la primera las escribe sin mayor reflexión, mientras que en la segunda pregunta las ordena con valores de 1 a 5 (1 es el más importante y 5 el menos relevante) para acabar explicando el significado de la palabra más valorada en la tercera pregunta. Los datos de la segunda pregunta permiten conocer la estructura de la representación (Abric, 2001) a partir del modelo de otras investigaciones que han utilizado el software Evocation 2005 (Lopes, 2010), siguiendo los estudios del contenido representacional del “Grupo Midi” en Francia (Flament, 2001).

La cuarta pregunta corresponde al dibujo sobre el espacio rural, al que el alumnado ha asociado tres emociones de entre una lista proporcionada previamente, de acuerdo a la clasificación de Ekman y Friesen (1971, en Martínez-Herrador, 1991). Estos dibujos tienen la función de conocer la representación del alumnado o esquemas mentales (Kosslyn, 1981) y se complementan con el análisis de las palabras evocadas, pues no pueden ser utilizados como única técnica de análisis (Vara, 2010).

Como el contenido escolar de los libros de texto influye en la representación de los espacios rurales se han seleccionado veintiocho libros de texto de editoriales iberoamericanas entre 1959 y 2016, diecinueve de ellos pertenecientes a las cinco editoriales (Anaya, SM, Vicens Vives y Ecir), que tienen un 80% de presencia en los centros escolares (Valls, 2012). Por curso, dieciséis libros de texto pertenecen a 3º ESO y 12 a 2º de Bachillerato, una proporción similar a la participación del alumnado de esta investigación.

Análisis de datos

El primer objetivo fue desarrollado tras recopilar las 2.308 palabras que el alumnado había evocado en la segunda pregunta del cuestionario en un archivo CSV delimitado por comas. Con esta primera base de resultados la función Tabrgf identifica los elementos estructurantes de la representación social (núcleo central, elementos intermedios y elementos periféricos), que comentaremos en el apartado de resultados.

En cuanto al segundo objetivo se ha establecido un guion de análisis del contenido de los capítulos dedicados a los espacios rurales de la totalidad de los libros de texto. El análisis corresponde a la tipología de “estudios críticos, históricos e ideológicos” (Fernández, 2005) y sigue las recomendaciones de autores de didáctica de las ciencias sociales (Souto y Ramírez, 2002; Valls, 2008). La totalidad de los libros de texto se han catalogado mediante una ficha técnica con la información básica (nombre completo, curso, editorial, año de publicación...). Después se han seleccionado los capítulos o páginas dedicadas a los espacios rurales y se ha efectuado un recuento, y se han clasificado los contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales), así como el nivel cognitivo de las actividades mediante el esquema seguido para Educación Primaria (Sáiz y Colomer, 2014). En lo que concierne a las fotografías se ha realizado un recuento y se han anotado aquellas que cuentan con presencia humana directa, los sujetos que aparecen (varones o mujeres, grupos sociales...) y su función dentro del texto (si es una figura complementaria a la información textual o simplemente está colocada para ilustrar).

En lo que respecta al análisis del contenido de las representaciones pictóricas del alumnado se ha elaborado un modelo de categorías a partir de aportaciones teóricas diversas. Tomando la simplificación que hace Morales (2012) de las categorías de Pocock, se han definido unos indicadores que se concretan en tres niveles de representación (idealización, práctica social y presencia humana), que corresponden con la dialéctica espacial de Soja (2008) interpretada por Souto (2018). Esos indicadores han proporcionado la definición de tres categorías (paisaje natural, paisaje cultivado y paisaje poblado) que encuentran su fundamentación teórica en las funciones de la Carta Europea del Espacio Rural de 1995 (función ecológica, económica y residencial). Las categorías espaciales se han definido en términos de paisaje de acuerdo a Cavalcanti (2014) y en concordancia con las tres concepciones de ese concepto (medio natural, práctica social y espacio subjetivo) que establece Ortega (2000). El interés no reside en definir los tipos de paisaje, sino en conocer el significado global de las representaciones atribuidas a cada uno de ellos, además de valorar el sentido de la presencia de la figura humana. Tanto en el caso de las fotografías de los libros de texto, como en el caso de las representaciones pictóricas del alumnado se ha aplicado el test chi-cuadrado, como se comentará en el siguiente apartado.

Resultados

Estructura y contenido de la representación social de los espacios rurales

En la tabla 1, se sintetiza la estructura del contenido de la representación que los 581 estudiantes han expresado acerca de los espacios rurales mediante las palabras evocadas. Los dos parámetros que filtran esa estructura son la frecuencia de 130 evocaciones y el rango de 2,5. Así, se aprecia que las palabras animales y campo constituyen el núcleo duro de esa representación. Le sigue la palabra vegetación como elemento intermedio, pues, aunque su frecuencia es superior, el rango indica que es una palabra evocada más tardíamente y alejada del núcleo duro o consenso sobre la representación de los espacios rurales. Los elementos periféricos se han colocado en los dos cuadrantes inferiores, pero mantienen una estrecha relación con el núcleo duro mediante los procesos de objetivación y anclaje que son propios de las representaciones sociales.

Tabla 1.-Estructura de la representación social del medio rural en esta investigación

F ≥ 131 y OME < 2,5			F ≥ 131 y OME ≥ 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Animales	202	2,383	Vegetación	277	2,509
Campo	162	2,309			
F ≤ 131 y OME < 2,5			F ≤ 131 y OME > 2,5		
	Frecuencia	Rango		Frecuencia	Rango
Naturaleza	96	1,979	Montañas	119	2,639
Pueblos	92	2,272	Casa-rural	107	2,794
Tranquilidad	87	2,230	Río	78	2,628
Agricultura	87	2,391			

Fuente: elaboración propia. La frecuencia (F) y el rango medio de las palabras (OME) son los elementos que aparecen en las cuatro celdas.

Las dos palabras del núcleo duro expresan el valor simbólico de la representación social y tienen un poder asociativo que se extiende a otros conceptos periféricos, sobre los que ejercen una fuerte prominencia. Esto se ha comprobado con los significados que el alumnado ha atribuido al concepto campo, cuyos atributos se encuentran en las definiciones de palabras como naturaleza, agricultura y tranquilidad.

De las estructuras anteriores se entiende que existe una estructura cognitiva del contenido representacional. Por un lado, los conceptos del núcleo central se describen mediante las palabras intermedias y equiparan el medio rural a un espacio natural, en el que ocasionalmente se mencionan elementos relacionados con la actividad económica. Por otro, el contenido prescriptivo que se manifiesta en la valoración que el alumnado hace de los espacios rurales mediante palabras como tranquilidad y similares (paz, sosiego, armonía...), que designan un modo de vida diferente al de los centros urbanos. En uno y otro caso (contenido descriptivo como prescriptivo) se constata que la presencia humana es reducida o anecdótica en los espacios rurales que el alumnado ha configurado en su mente. Para confirmar esto último vamos a presentar los resultados del segundo objetivo.

La figura humana: representaciones pictóricas del alumnado y los libros de texto

En la tabla 2 se ha establecido el recuento de los dibujos del alumnado para ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato). El valor total de las representaciones pictóricas es una unidad inferior a 581 porque un alumno no había realizado el dibujo correspondiente.

Tabla 2.-Recuento de las representaciones pictóricas donde aparece la figura humana en ambos cursos.

Curso*Representaciones pictóricas tabulación cruzada				
Recuento				
		Representaciones pictóricas		Total
		Presencia humana	Sin presencia humana	
Curso	3º ESO	42	351	393
	2º BACH	29	158	187
Total		71	509	580

Fuente: elaboración propia para ingresar los datos en el programa IBM SPSS Statics 22.

Con los datos de la tabla anterior se pretende comprobar si existen diferencias significativas en el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la figura humana entre ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato). Al aplicar la prueba estadística chi-cuadrado los resultados proporcionados por dicho programa nos devuelve el dato de 0,98 (p-valor). Como este dato es superior a 0,05, se confirma que existe una tendencia similar entre el porcentaje de representaciones pictóricas en las que el alumnado ha representado la presencia de la figura humana tanto en 3º ESO como en 2º de Bachillerato. En segundo lugar, se ha efectuado el recuento de las fotografías de los libros de texto en ambos cursos (3º ESO y 2º de Bachillerato). En total se han recopilado 616 fotografías, de las que el 65,2% no contiene la figura humana. Estos datos se muestran en la tabla 3:

Tabla 3.-Datos básicos para la aplicación del chi-cuadrado a las fotografías de los libros de texto

Curso*Fotografías tabulación cruzada				
Recuento				
		Fotografías		Total
		Presencia de la figura humana	Sin presencia de la figura humana	
Curso	3° ESO	137	280	417
	2° BACH	77	122	199
Total		214	402	616

Fuente: elaboración propia a partir del programa IBM SPSS Statics 22.

Con los datos de la tabla anterior, se pretende probar si existen diferencias significativas entre el porcentaje de fotografías de los libros de texto en las que se ha representado la figura humana en ambos cursos (3° ESO y 2° de Bachillerato). La aplicación de la prueba chi-cuadrado devuelve el dato 0,155 (p-valor), que al no ser superior a 0,05, indica que las diferencias entre el porcentaje de fotografías de los libros de texto en 3° ESO y 2° de Bachillerato no son significativas, luego se intuye que existe una tendencia similar a prescindir de las personas en los registros icónicos que muestran el medio rural en esos materiales didácticos.

Discusiones y conclusiones

Con respecto al primer objetivo ha sido posible constatar las propiedades que establece Abric (2001). El concepto campo es el más prominente dentro de la estructura representacional y su significado global alude a un escenario puramente natural, ocasionalmente cultivado y habitado. En términos de Flament (2001), campo es la palabra que concentra la estructura descriptiva y prescriptiva de la representación de los espacios rurales. Las concepciones del alumnado cuando se refieren al medio rural en términos de campo se asemejan a las definiciones académicas que este concepto tiene en la Real Academia de la Lengua Española (RAE), en sus diferentes contextos (1780, 1925 y 2019). En las concepciones escolares de campo coinciden con el concepto “country”, pues solamente se refería al espacio o parte de la tierra que, a diferencia de “the country”, sí incluiría la sociedad (Williams, 2001). Ese relato homogéneo se difunde por las principales fuentes (televisión, internet y cine) que consulta el 76,2% del alumnado para informarse de lo rural.

El significado atribuido a esta estructura deriva de una larga tradición que emana de las representaciones literarias y artísticas del concepto paisaje. Desde el Renacimiento se concedió más importancia a la naturaleza de los paisajes que a la representación de personajes (Maderuelo, 1996). En términos geográficos, la concepción del alumnado acerca de los espacios rurales se asemeja al espacio percibido o paisaje descrito por criterios morfológicos, que se ha apoyado en un método descriptivo desarrollado a partir del siglo XVIII y emanado de la confluencia entre los relatos de la ciencia, la literatura y el arte (Gómez, 2008). Posteriormente algunas visiones estereotipadas (atraso social y económico de los rurales, carácter retraído...) han engrandecido algunos mitos decimonónicos, recogidos por Sergio del Molino (2016). Algunos de estos elementos se vuelven más estereotipados cuando se representan en el cine (González, 1988) o en la publicidad (Arranz, 2014). Esta construcción de un relato idealizado es parte de la representación social que reproduce el alumnado de uno y otro curso en la explicación de las palabras evocadas y en los dibujos acerca del medio rural.

En cuanto al segundo objetivo se ha advertido la existencia de una tendencia a prescindir de la figura humana, tanto en las representaciones pictóricas del alumnado como en las fotografías de los libros de texto. Este hecho refuerza la cosmovisión naturalista de los espacios rurales y es comparable con otras investigaciones en las que se trabajó la representación de los parques naturales: el 28% del alumnado de segundo a sexto curso de centros escolares de Educación Primaria de la Comunidad Valenciana ha considerado la figura humana en sus representaciones pictóricas sobre estos espacios (Santana, 2019). Esta cosmovisión tiene tendencia a idealizar los espacios rurales, aunque con menor frecuencia cuando el alumnado proviene de áreas rurales, donde se hace más hincapié en la realidad vivida y en algunos problemas locales (Caurín, Morales y Solaz, 2012; García-Monteagudo, 2018; García-Monteagudo, 2019b).

Aquellos casos en los que se ha analizado la percepción escolar de espacios naturales, la representación social es predominantemente idealizada e impide conocer las problemáticas que acontecen en estos espacios (Vázquez y Aguaded, 2001; Marcén y Molina, 2006). De nuevo, el peso ejercido por los medios de comunicación es un factor que afecta por igual al alumnado de zonas rurales y urbanas en su explicación de las problemáticas socioambientales (Arcury y Howard, 1993; Matthew et al. 2000; Paniagua y Hoggart, 2002), pese a que una

parte del alumnado que reside en zonas rurales más periféricas tenga mayor conciencia (Pérez y Sánchez, 2007; Araya, Souto y Herrera, 2015; Capdevila, 2017).

En los libros de texto se plasman unos contenidos que contribuyen a la idealización de los paisajes, al presentar los espacios bajo el enfoque de la geografía regional. Esto se explica por la división entre naturaleza y sociedad que establecen autores de libros de texto de Brasil, Portugal y España entre 1980 y 2000. En este período que coincide con la mayoría de los libros de texto seleccionados en esta investigación, el espacio rural se aborda desde las actividades económicas del sector primario, en consonancia con el paradigma del paisaje y el análisis de los factores físicos o la topografía del territorio (Raja y Miralles, 2014; Tonini, Claudino y Souto, 2015). El carácter descriptivo de los contenidos del medio rural que lo han relegado a un espacio agrario desde la década de 1990, se ha complementado con la introducción de la vertiente natural de los paisajes (Sánchez, 1998).

La asociación entre sector primario y espacio rural se ha reflejado también en la literatura científica (Armas, Rodríguez y Macía, 2018) dado que la geografía rural académica ha incorporado tardíamente conceptos y métodos renovadores de los países anglosajones (Estébanez, 1986) y la trasposición didáctica a la geografía escolar ha sido un asunto mal resuelto en nuestro país (Rodríguez, 2000). Con posterioridad a la década del 2000 se ha vuelto a una concepción más conservadora de los contenidos y de los criterios de evaluación que ha derivado en una enseñanza memorística, aspecto común que se ha apuntado en Portugal, Chile y España (Claudino, Souto y Araya, 2018). Por todo ello, el peso de otras fuentes ajenas a los contenidos escolares es más fuerte sobre la representación de lo rural que ha plasmado el alumnado.

En consecuencia, la cosmovisión que tiene el alumnado participante en esta investigación es coherente con una representación social que ha idealizado los espacios rurales desde época histórica y se ha explicado desde un paradigma de oposición campo-ciudad. Esta separación se ha difundido por diferentes fuentes y ha creado un relato homogéneo que no se ha cuestionado desde unos contenidos escolares, en los que se han seguido separando ambos espacios, sin presentar las conexiones y complementariedades recíprocas entre ambos. Los contenidos son predominantemente de naturaleza conceptual y no favorecen la explicación crítica de los espacios rurales desde el espacio vivido, lo que dificulta la posibilidad de poner en marcha estrategias de innovación escolar con el resto de agentes sociales.

Sin olvidar que esta investigación es un estudio de caso es importante mencionar algunas limitaciones encontradas. Sobre la actuación docente, de la que no se han presentado datos en esta escrito, se disponen de veinte entrevistas semiestructuradas y debidamente transcritas en las que el profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato de los mismos centros escolares ha revelado la escasa formación en la enseñanza de los espacios rurales y el desconocimiento sobre estrategias de innovación docente sobre esta temática. Pero estos son datos que se limitan a la muestra de estudio, cuyo enfoque ha sido poco analizado desde el campo de la didáctica de las ciencias sociales. Como la representación social comprende un abanico amplio de fuentes, se podrían haber mencionado otras investigaciones que hayan analizado los relatos que han homogeneizado la cosmovisión rural, sin embargo, no era pretensión de este estudio mostrar una antología rural. En general, tanto la muestra del alumnado como la de los libros de texto ha estado relegada al marco espacial y escolar de la provincia de Valencia, lo que se deberá ampliar a otros contextos en investigaciones futuras. Como el diagnóstico sobre la idealización escolar de los espacios rurales ligado a la falta de representación de la figura humana no está agotado es conveniente establecer algunos caminos para continuar en el futuro. Ese mismo diagnóstico se está ampliando desde el foro 25 del Geoforo Iberoamericano de Educación, Geografía y Sociedad, cuyas opiniones acerca de la realidad social y educativa de los espacios rurales en los países iberoamericanos está vislumbrando un horizonte común en el cuestionamiento de una representación social empobrecida de estos espacios. Desde esa misma red horizontal en la que participan profesorado en activo y en formación del ámbito iberoamericano se están derivando propuestas de innovación educativa acerca de la enseñanza de los espacios rurales, que cristalizarán en los próximos años en el seno de grupos como Gea-Clío, Nós Propomos, Red Ladgeo y Geopaidea. Este es un camino posible para iniciar una didáctica socioambiental y crítica de los espacios rurales para el futuro en la que se dignifique la presencia y actividad de las personas que viven y trabajan en estos ámbitos.

Referencias

- Abric, J. C. (2001). A abordagem estrutural das representações sociais. Em: A.S.P. Moreira y D.C. Oliveira (Orgs.), Estudos interdisciplinares de Representações Sociais (pp. 27-38). Goiânia: AB.
- Agüero, A. y Chama, M. (2009). Arriesgando la palabra: cultura y psicoanálisis. Buenos Aires: Autores de Argentina.
- Araya, F., Souto, X.M. y Herrera, Y. (2015). El espacio geográfico, una construcción escolar. Un estudio de caso: los alumnos del valle del Limarí (Chile). Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, vol. XIX, 503. Recuperado de: <http://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/15108/18311>
- Arcury, T.A y Howard, E. (1993). Rural-urban differences in environmental knowledge and actions. *Journal of Environmental Education*, 25, 19-25.
- Armas, F.X., Rodríguez, F. y Macía, X.C. (2018). La olvidada geografía rural en el currículo y manuales de la educación secundaria. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 4-19.
- Arranz, A. (2014). Imágenes del medio rural en la publicidad comercial: análisis y propuestas. Trabajo Final de Grado inédito. Segovia: Facultad de Ciencias Sociales, Jurídicas y de la Comunicación.
- Baldwin, S. C., Buchanan, A. M., y Rudisill, M. E. (2007). What teacher candidates learned about diversity, social justice, and themselves from service-learning experiences. *Journal of Teacher Education*, 58(4), 315-327.
- Barata, T. (2001). Paisagem e Geografia. *Finisterra*, XXXVI, 72, 37-53.
- Capdevila, C. (2017). Jóvenes en el medio rural: Relaciones sociales y expectativas de futuro en la comarca de La Litera (Huesca). Trabajo Final de Grado inédito. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Capel, H. (1973). Percepción del medio y comportamiento geográfico. *Revista de Geografía*, 7, 58-150.
- Castro, C. (1999). Mapas cognitivos: qué son y cómo explorarlos. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 33 (1). Universidad de Barcelona. Disponible en <http://www.ub.edu/geocrit/sn-33.htm>
- Cátedra de Cultura Territorial Valenciana. Disponible en <http://catedractv.es>
- Caurín, C., Morales, A.J. y Solaz, J.J. (2012). ¿Es posible un cambio de actitudes hacia un modelo de Desarrollo Sostenible? *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 26, 229-245.
- Cavalcanti. L. (2014). Geografia, escola e construção de conhecimentos. Campinas: Papyrus Editora.

- Claudino, S., Souto, X.M. y Araya, F. (2018). Los problemas socioambientales en geografía: una lectura iberoamericana. *Revista Lusófona de Educação*, 39, 55-73.
- Claudino, S., Souto, X.M., Rodríguez M.A., Bazolli, J., Lenilde de Araújo, R., Gengnagel, C., Mendes, L. y Silva, A. (Org.) (2019). *Geografia, Educação e Cidadania*. Lisboa: ZOE/Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Cloke, P. (2006). Conceptualizing Rurality. In: P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 18-28). London: Sage Publications.
- D'Angelo, M.L., y Lossio, O. (2011). Innovar en la enseñanza de geografía rural en la escuela secundaria: propuesta de desarrollo profesional docente. *Revista Geográfica de América Central*, II Semestre, 1-12.
- Dirven, M. (2011). Corta reseña sobre la necesidad de redefinir "rural". En: M. Dirven, R. S. Echeverri, A. Rodríguez, D. Candia, C. Peña, y S. Faiguenbaum (Coords.), *Hacia una nueva definición de 'rural' con fines estadísticos en América Latina* (pp. 9-11). Santiago de Chile: CEPAL.
- Entrena, F. (1998). *Cambios en la construcción social de lo rural. De la autarquía a la globalización*. Madrid: Tecnos.
- Esparcia, J. (2012). Evolución reciente, situación actual y perspectivas futuras en el desarrollo rural en España y en la UE. *Revue Marocaine d'Administration Locale et de Développement*, 79, 53 -84.
- Estébanez, J. (1986). Tendencias en Geografía rural. En: A. García-Ballesteros (coord.), *Teoría y práctica de la geografía* (459-472). Madrid: Alhambra.
- Estrategia Territorial de la Comunidad Valenciana 2030. Recuperado de <http://www.habitatge.gva.es/es/web/planificacion-territorial-e-infraestructura-verde/estrategia-territorial-de-la-comunitat-valenciana-77496>
- Fernández, A. (2005). La importancia de ser llamado «libro de texto». *Hegemonía y control del currículo en el aula*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- Flament, C. (2001). Estrutura e dinâmica das representações sociais. En D. Jodelet (Org.), *As representações sociais*. Tradução, Lílian Ulup (pp. 173-186). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Friedland, W. H. (2002). Agriculture and rurality. *Beginnig the final separation?* *Rural Sociology*, 67(3), 350 -371.
- Garayo, J.M. (1996). La sociedad rural en el final de siglo. *Inguruak*. *Revista Vasca de Sociología y Ciencia Política*, 16, 61-80.
- García de la Vega, A. (2014). El pensamiento crítico en el análisis e interpretación de las representaciones sociales del paisaje. En: R. Martínez y E.Mª Tonda (Eds.), *Nuevas*

- perspectivas conceptuales y metodológicas para la educación geográfica (pp. 93-108). Murcia: Asociación de Geógrafos Españoles.
- García-Bartolomé, J.M. (1991). Sobre el concepto de ruralidad: crisis y renacimiento rural. *Política y Sociedad*, 8, 87-94.
- García-Monteagudo, D. (2018). Análisis metodológico de las representaciones sociales del medio rural entre estudiantes de Educación Secundaria: un estudio de caso. En V. Peris, D. Parra y X.M. Souto (coord.), *Repensamos la geografía y la historia para la educación democrática* (pp. 75-87). Valencia: Nau Llibres.
- García-Monteagudo, D. (2019a). Tradiciones en la enseñanza del medio rural desde una perspectiva iberoamericana: análisis del contenido de libros de texto de España y Brasil. En M.J. Hortas, A. Dias y N. de Alba (coords.), *Enseñar y aprender didáctica de las ciencias sociales: la formación del profesorado desde una perspectiva sociocrítica* (pp. 50-58). Lisboa: Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- García-Monteagudo, D. (2019b). Percepciones escolares del medio rural mediante sus representaciones pictóricas: Brasil, Colombia y España. *Historia de la Educación Colombiana*, 23(23), 183-213.
- García-Monteagudo, D. y Torres, L. (2018). Pensar la ciudad global desde sus representaciones escolares: un estudio de caso entre Valencia (España) y Bogotá (Colombia). *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 34, 49-62.
- Geoforo Iberoamericano sobre Educación, Geografía y Sociedad:
<http://geoforoforo2.blogspot.com/>
- Gómez, J. (2008). La mirada del geógrafo sobre el paisaje: del conocimiento a la gestión. En: J. Maderuelo (coord.), *Paisaje y Territorio* (pp. 11-56). Madrid: Fundación Beulas, Centro de Arte y Naturaleza (CDAN).
- González, J. (1988). *El campo en el cine español*. Madrid: Banco de Crédito Agrícola.
- Halfacree, K. (1993). Locality and social representation: space, discourse and alternative definitions of the rural. *Journal of Rural Studies*, 9(1), 23 -27.
- Hermi, M. (2017). El análisis del territorio desde una ‘totalidad dialéctica’. Más allá de la dicotomía ciudad-campo, de un ‘par dialéctico’ o de una ‘urbanidad rural’. *Espaço o Economia*, 10. Recuperado de:
<http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2981>
- Hudault, J. (2011). La protección jurídica del territorio rural. En: E. Muñiz (coord.), *Un marco jurídico para un medio rural sostenible* (pp. 71-80). Madrid: Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.
- Kosslyn, S. (1981). El medio y el mensaje en las imágenes mentales: una teoría. *Revisión psicológica*, 88(1), 46-66.

- Lerma, E. (2013). Espacio vivido: del espacio local al reticular. Notas en torno a la representación social del espacio vivido en la globalización. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 15 (8), 225-250.
- Liceras, A. (2003). *Observar e interpretar el paisaje: Estrategias didácticas*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- Limonad, E., y Monte-Mór, R.L. (2012). Por el derecho a la ciudad, entre lo rural y lo urbano. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418 (25). Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-418/sn-418-25.htm>
- Lockie, S., Lawrence, G. & Cheshire, L. (2006). Reconfiguring Rural Resource Governance: The Legacy of Neo-Liberalism in Australia. In: P. Cloke, T. Marsden & P.H. Mooney (Eds.), *The Handbook of Rural Studies* (pp. 29-43). London: Sage Publications.
- Lopes, M.E. (2010). *Praxiologia, representação social de menopausa e práticas educativas de enfermeiras na estratégia saúde da família*. Tesis doctoral inédita. Río Grande do Norte: Universidade Federal do Río Grande do Norte.
- Maderuelo, J. (1996). Introducción: el paisaje. En: S. Marchán y J. Maderuelo, *Paisaje y pensamiento* (pp. 5-10). Huesca: Diputación de Huesca.
- Marcén, C. y Molina, P.J. (2006). La percepción del medio ambiente por parte de los escolares. Una visión retrospectiva de 1980 a 2005. En: F. López (coord.), *III Jornadas de Educación Ambienta. La educación ambiental en Aragón en los albores del siglo XXI* (pp. 1-13). Zaragoza: Departamento de Medio Ambiente. Gobierno de Aragón.
- Martín, J. y Vázquez, M^a.L. (2017). Nosotros Proponemos: un proyecto ibérico para la enseñanza secundaria. En: A.C. Camara, E. Sande y M.H. Magro (coords.), *Educação Geográfica na Modernidade Líquida, VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp.260-270). Lisboa: Associação de Professores de Geografia.
- Martínez-Herrador, J. (1991). Las emociones y su expresión en la primera infancia. Las vías facial y vocal. *Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 4, 65-82.
- Matthews, H., Taylor, M., Sherwood, K., Tucker, F., & Limb, M. (2000). Growing-up in the countryside: Children and the rural idyll. *Journal of Rural Studies*, 16(2), 141-153.
- Molino, S. del (2016). *La España vacía. Viaje por un país que nunca fue*. Madrid: Turner Noema.
- Morales, F.J. (2012). La Geografía de la Percepción: una metodología válida aplicada al caso de una ciudad de tipo medio-pequeño. El ejemplo de Yecla (Murcia). *Papeles de Geografía*, 55-56, 137-152.
- Moscovici, S. (2019). Trois présupposés sur les représentations sociales. In : N. Kalampalikis (Ed.), *Psychologie des représentations sociales* (pp. 9-16). Paris : Editions des Archives contemporaines.

- Navia, M. y Estrada, H. (2012). Uso de la técnica de asociación libre para conocer la percepción del consumidor sobre queso costeño en Colombia. *Psicogente*, 15 (28), 271-286.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO). (2015). *Re pensar las políticas culturales. Informe mundial de la Convención de 2005*. Recuperado de https://en.unesco.org/creativity/sites/creativity/files/gmr_es.pdf
- Ortega, J. (2000). *Los horizontes de la geografía. Teoría de la Geografía*. Barcelona: Ariel.
- Paniagua, Á. y Hoggart, K. (2002). Lo rural, ¿hechos, discursos o representaciones? una perspectiva geográfica de un debate clásico. *Globalización y Mundo Rural*, 803, 61–72.
- Peiró, E., Álvaro, N., Vílchez, A. y Farinós, J. (2019). Hacia una nueva cultura territorial desde la educación básica obligatoria. La experiencia de las unidades didácticas “¿qué conozco de mi territorio?” de la Cátedra de Cultura Territorial Valenciana. En: XXVI Congreso de la Asociación Española de Geografía, Crisis y espacios de oportunidad. Retos para la Geografía (pp.143-158). Valencia: Asociación Española de Geografía y Departamento de Geografía de la Universitat de València.
- Pérez, J.A. y Sánchez, M. (2007). Aproximación a las percepciones y orientaciones de los jóvenes ante el futuro del medio rural en Extremadura. *Política y Sociedad*, 44, 195-217.
- Pérez, K., Ezkurdiá, G., y Bilbao, B. (2015). El paisaje: un concepto básico en el currículum desarrollado en los libros de texto del País Vasco. *Espacio, Tiempo y Educación*, 2(2), 225-242. DOI: <http://dx.doi.org/10.14516/ete.2015.002.002.011>
- Pillet, F. (2004). La geografía y las distintas acepciones del espacio geográfico. *Investigaciones Geográficas*, 34, 141-154.
- Puente, L. de la (2001). La valoración del conocimiento académico y su incidencia en las aulas de secundaria: los medios rurales y la explicación geográfica del territorio. Nuevos enfoques, nuevas perspectivas de estudio. En X.M. Souto (Eds.), *La Didáctica de la Geografía i la Història en món globalitzat i divers*, (pp-206-219). Xàtiva: L'Ullal Edicions i Federació de Ensenyament de Comissions Obreres del País Valencià.
- Raja, M^a.J. y Miralles, P. (2014). La enseñanza de la Geografía física en los libros de texto de Educación Secundaria: de la Ley General de Educación a la Ley Orgánica de Educación. *Didáctica Geográfica*, 15, 109-128.
- Real Academia de la Lengua Española (RAE). *Mapa de Diccionarios Históricos*. Disponible en <https://www.rae.es/>
- Rodríguez, A. (2010). Familia rural, valores ambientales y sostenibilidad. Un estudio de educación ambiental en el condado norte de Huelva. En: M. Junyentut y L. Cano (Coords.), *Investigar para avanzar en educación ambiental* (pp. 181-199). Madrid:

Organismo Autónomo Parques Nacionales. Ministerio de Medio Ambiente y Medio Rural y Marino.

- Rodríguez, F. (2000). La elaboración del conocimiento geográfico escolar: ¿de la ciencia geográfica a la geografía que se enseña o viceversa? *Iber, Didáctica de las Ciencias Sociales, geografía e historia*, 24, 107-117.
- Romero, J. y Farinós, J. (2004). Los territorios rurales en el cambio de siglo. En: J. Romero (coord.), *Geografía humana. Procesos, riesgos e incertidumbres en un mundo globalizado* (pp.333-394). Barcelona: Ariel.
- Romero, J. y Luis, A. (2008). El conocimiento sociogeográfico en la escuela: las tensiones inherentes a la transmisión institucionalizada de cultura y los dilemas de la educación para la democracia en este mundo globalizado. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XII (270) (123). Recuperado de <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-270/sn-270-123.htm>
- Rosenberger, C. (2000). Beyond empathy: Developing critical consciousness through service learning. En: C. R. O'Grady (Ed.), *Integrating service learning and multicultural education in colleges and universities* (pp. 23-43). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ruiz, A.R., Tula, A.F., y Molinero, F. (2017). La enseñanza de la geografía rural en los estudios universitarios de grado en España: temáticas clave, organización y metodologías de trabajo actuales. *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. XXII, 1198. Recuperado de: <http://www.ub.edu/geocrit/b3w-1198.pdf>
- Sáiz, J. y Colomer, J.C. (2014). ¿Se enseña pensamiento histórico en los libros de texto de Educación Primaria? *Clío. History and History teaching*, 40, 1-19.
- Sammut, G., Andreouli, E., Gaskell, G., & Valsiner, J. (2015). Social representations: a revolutionary paradigm? In G. Sammut, E. Andreouli, G. Gaskell & J. Valsiner (Eds.), *Cambridge Handbook of Social Representations* (pp. 3-11). Cambridge: Cambridge University Press.
- San Pedro, B., y López, I. (2017). El profesorado de ciencias sociales en contextos rurales de Asturias: concepciones y uso de recursos educativos. *Aula Abierta*, 45, 33-40.
- Sánchez, J. (1998). El espacio rural en la enseñanza secundaria: hacia un enfoque más integrador y dinámico. *Espacio, Tiempo y Forma. Serie VI, Geografía*, t.11,11-29.
- Santana, D. (2019). Participación escolar y gestión ambiental. Una dialéctica educativa. Estudio de casos de los parques naturales de la Comunitat Valenciana. Tesis doctoral inédita. València: Facultat de Magisteri. Universitat de València.
- Santiago, J. A. (2011). Educación rural y la enseñanza de la geografía. *Sapiens: Revista Universitaria De Investigación*, 12(2), 64-76.
- Santos, M. (1996). *A natureza do espaço*. São Paulo: Hucitec.

- Soja, E. W. (2008). *Postmetrópolis. Estudios críticos sobre las ciudades y las regiones*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Souto, X.M. (2018). La geografía escolar: deseos institucionales y vivencias de aula. *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles*, 79, 2757, 1–31.
- Souto, X.M. y García-Montegudo, D. (2019). Conocer las rutinas para innovar en la geografía escolar. *Revista de Geografía Norte Grande*, 74, 207-228.
- Souto, X.M. y Ramírez, S. (2002). El trabajo y la didáctica de la geografía e historia. *Scripta Nova, Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, vol. VI, 119 (137). Universitat de Barcelona. <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn119137.htm>
- Tonini, I. M., Claudino, S. y Souto, X. M. (2015). Manuais escolares de Geografia de Brasil, Espanha e Portugal: quais as inovações didáticas para o ensino de Geografia? In R. Sebastião y E.Mª Tonda (Coords.), *Investigar para innovar en la enseñanza de la Geografía* (pp.191-205). Alicante: CEE Limencop.
- Valls, R. (2008). *La enseñanza de la Historia y textos escolares*. Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- Valls, R. (2012). *Historiografía escolar española: siglos XIX-XXI*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia.
- Vara, J.L. (2010). Un análisis necesario: epistemología de la geografía de la percepción. *Papeles de Geografía*, 51-52, 337-344.
- Vázquez, B. y Aguaded, S. (2001). La percepción de los alumnos de Secundaria de la contaminación: comparación entre un ambiente rural y otro urbano. En: M. Sánchez y M. Ortega (Eds.), *Reflexiones sobre la Didáctica de las Ciencias Experimentales* (pp.517-525). Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Vilà, J. y Capel, H. (1970). *Campo y ciudad en la geografía española*. Madrid: Salvat Editores y Editorial Alianza.
- Vilarrasa, A. (2005). El medio local como escala de análisis en la didáctica de las ciencias sociales en educación secundaria. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 4, 11-19.
- Vilches, A., Gil, D., Toscano, J.C. y Macías, O. (2014). *Desarrollo rural y sostenibilidad*. OEI. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/302412565_Desarrollo_rural_y_Sostenibilidad
- Williams, R. (2001). *El campo y la ciudad*. Buenos Aires: Paidós (Traducción de Alcira Bixio).

ACCIONES PERFORMATIVAS EN LA ESCUELA: LA POSIBILIDAD DE SUBVERTIR LA CONCIENCIA DOMINANTE A TRAVÉS DEL PENSAMIENTO SENSIBLE (PALABRA, IMAGEN Y SONIDO)

FERNANDO BUENO CATELAN

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Brasil)
fernando.catelan@unesp.br

Introducción

Herbert Marcuse en uno de sus últimos libros “*A dimensão estética*” (2018) nos dice que “«la autonomía del arte contiene el imperativo categórico: las cosas tienen que cambiar»” (p. 22, nuestra traducción). El arte lleva en sí transgresión ya que los procesos creativos a menudo están motivados para romper con los estándares establecidos en el arte y la sociedad. En el libro “*A estética do oprimido*” (2009) se presenta como el pensamiento sensible en sus diversos canales estéticos: palabra, imagen y sonido –, que se utilizan para la opresión y, por lo tanto, defiende la idea de que los oprimidos hacen arte, para que ya no estén dominados por la manipulación de la opresión. “El pensamiento sensible, que produce arte y cultura, es esencial para la liberación de los oprimidos, amplía y profundiza su capacidad de conocer”. (Boal, 2009, p.16, nuestra traducción).

En este sentido este trabajo presenta una experiencia de enseñanza y aprendizaje que ha caminado en la dirección de cuestionar los patrones, a los que llamamos aquí de “la conciencia dominante”, a través de la experimentación artística de la performance.

La investigación se desarrolló con una clase de la enseñanza secundaria de una escuela privada¹, en la ciudad de São Bernardo do Campo (SP) en Brasil, durante el segundo semestre de 2019. El curso se ofreció en formato optativo, es decir, los alumnos de primer y segundo años de la enseñanza secundaria podían elegir qué asignaturas querían cursar. A medida que los participantes eligieron esta asignatura, iniciamos las clases con el entendimiento de que previamente estaban interesados en el tema, ya que los menús de todas las asignaturas optativas fueron divulgados previamente para que pudieran elegirlos según sus intereses.

N

¹ Se decidió no identificar la institución para garantizar el anonimato de los participantes.

Realizamos 16 reuniones de una hora y media por semana. Había 36 estudiantes matriculados en esta disciplina, pero solo 27 confirmaron su matrícula. Planeamos comenzar con enfoques teóricos para discutir los siguientes temas: ¿Qué es la performance? ¿Cuáles son las bases de un acto performativo? ¿La performance se encaja en algún lenguaje artístico o son todas mezcladas?

Sin embargo, ya en la primera clase, la interacción entre profesor, alumnos y alumnas con su propia práctica performativa se presentó como una nueva posibilidad de abordaje. En la misma dirección propuesta por la profesora Naira Ciotti (2014), al discutir en su trabajo la idea del *híbrido Professor-Performer*. En el cual se pretende un lugar de creación artística entre todos los involucrados en la práctica de la clase de arte: “la hibridación profesor-performer propone que el estudiante sea un productor de arte. En este contexto, la docencia es, ante todo, un proceso de creación y experimentación” (Ciotti, 2014, p.43, nuestra traducción).

Además, la profesora Denise Pereira Rachel (2013) entiende que la acción del docente como artista promueve la creación artística entre todos los involucrados en la práctica pedagógica: “El arte y el artista pueden estar presentes en el aula y promover una resignificación de este espacio estimulando y dando rienda suelta al deseo, el gusto/conocimiento estético, la multiplicidad de concepciones que se pueden generar desde la praxis artístico-pedagógica” (p.34, nuestra traducción).

Punto de origen

Las ideas que motivaron este trabajo están relacionadas con los entendimientos existentes entre performance, transgresión y conciencia dominante. Mezclando todo llegamos a la pregunta: ¿La enseñanza del arte, a través de los procesos de creación performativa, permite la transgresión en el sentido de cuestionar la conciencia dominante?

Primero, debemos entender lo que estamos tratando como performance. Evidentemente, es un campo con diferentes enfoques y definiciones que no se excluyen mutuamente, sino que se suman en una red que nos permite viajar y sostenernos en diferentes caminos.

Naira Ciotti (2014) abre una posibilidad de enfoque entendiendo que “la performance se puede catalogar como un lenguaje híbrido, en el que el pensamiento artístico se mueve a través de elementos del lenguaje sonoro, visual y verbal, actualizándose en el cuerpo y los materiales, visibles o no” (p.18, nuestra traducción).

Sin embargo, según Carminda Mendes André (2011), la performance también apunta a una diferenciación en relación al teatro dramático, ya que “la performance deja de narrar para mostrar acciones” (p. 84, nuestra traducción). Si la performance es un evento que mezcla diferentes lenguajes y tiene lugar en la acción, ¿cómo ella es posible en un ambiente escolar que a priori prioriza el control?

La profesora Denise Pereira Rachel nos habla de este lugar de posibilidades que se abre a contradicciones y malentendidos (disensión); de acuerdo con ella: “la clase de performance toma una posición arriesgada en relación a otras posibilidades de la praxis pedagógica al admitir que el espacio del aula, además de ser colaborativo, trabaja con la inestabilidad y la producción de disensiones” (Rachel, 2013, p. 89, nuestra traducción).

Es en esta dirección que podemos llegar a la segunda pregunta sobre la transgresión, que es un elemento inherente al arte, especialmente en la performance. “El artista se apropia de la performance en un sentido de ruptura con los patrones tradicionales del arte” (Ciotti, 2014, p. 21, nuestra traducción).

El arte en la escuela es escenario de grandes debates sobre su papel y sus enfoques en la educación. Partimos siempre del reconocimiento de la necesidad de enseñar y aprender las artes como elemento fundamental para la comprensión de una persona integral. Sin embargo, esta relación entre arte y escuela aún genera grandes conflictos puesto que el arte apunta a la transgresión y la escuela a la adaptación. Ambos tienen una finalidad educativa, pero con procedimientos distintos.

La experiencia artística ofrece oportunidades para los individuos que se convierten en inventores e inventoras de sus propósitos. Es un hecho que todo artista “original” ha transgredido, de alguna manera, la matriz del lenguaje artístico que domina, contradiciendo a las reglas y categorías establecidas, así es como se presenta como una diferencia. En este sentido, el ejercicio poético es, por su naturaleza, la experiencia de la transgresión. De esta manera, si el arte entra en la escuela, de hecho, no “ayudará a disciplinar”, no tranquilizará a los estudiantes, no los adaptará a la vida grupal, no aceptará las reglas sin que todo esto se ponga en discusión (André, 2008, p. 2, nuestra traducción).

La política, en cuanto a la participación de todos y todas con sus diversidades, es lo que debe marcar el proceso educativo y, así, “hacer del aula un contexto democrático donde todos sientan la responsabilidad de contribuir es un objetivo central de la pedagogía transformadora” (Hooks, 2017, p. 56, nuestra traducción). Quizás lo que están diciendo Carminda, Naira y Denise es que el arte permite, en la escuela, un lugar en el que todos puedan manifestarse.

Asimismo, Herbert Marcuse nos dice que las relaciones políticas de transgresión del arte son como un factor que rompe con la conciencia dominante, que aquí podemos entender como las creencias y las formas de vida de una sociedad, moldeada por la construcción cultural y que aún en los días hoy son racistas, LGTBfóbicos, sexistas, desiguales y clasistas.

Veo el potencial político del arte en el arte mismo, como una cualidad de forma estética. Además, sostengo que, por su formación estética, el arte es absolutamente autónomo frente a las relaciones sociales. El arte protesta por estas relaciones en la medida en que las trasciende. En esta trascendencia se rompe con la conciencia dominante, revoluciona la experiencia (Marcuse, 2018, p.9, nuestra traducción).

Y según Boal, es en la acción creativa donde se podrá actuar en la dirección transformadora del arte, dado que las élites entienden cómo funciona este poder liberador de las artes y por eso las controlan y dificultan el acceso de las clases populares a ellas: “El pensamiento sensible es un arma de poder - quien lo tiene en sus manos, domina [...] Cuando lo ejercen los oprimidos, el Pensamiento Sensible es censurado y prohibido” (Boal, 2009, p.18, nuestra traducción).

Así, las prácticas buscan promover la creación artística como instrumento de liberación, pues de esta manera nos convertimos en agentes políticos que manifiestan su pensamiento al utilizar “Las palabras, la imagen y el sonido, que hoy son canales de opresión, deben ser utilizadas por los oprimidos como formas de rebelión y acción, no contemplación pasiva absorta” (Boal, 2009, p. 19, nuestra traducción).

Siendo estas las bases del pensamiento que guiaron la experiencia, pasamos a relatar algunas de las clases.

Las clases

En las primeras clases optamos por la estrategia de experimentar las acciones performativas frente a la realización de una explicación sobre la performance, visto que el profesor también puede actuar artísticamente en las clases, como propone Denise Pereira Raquel al pensar en el “*professor-artista*” (2013, p. 32) y Naira Ciotti con el “*híbrido professor-performer*” (2014, p. 59).

En la primera reunión, se organizó la sala de modo que las mesas formaran un pasillo en el medio de la sala, por lo que quedaron dos filas a cada lado, mirando hacia el centro de la clase, dejando el espacio libre en el medio. Una organización del espacio cercana a la propuesta por el Teatro Taller.

La clase comenzó con la reproducción de la transmisión de radio de Antonin Artaud de 1946: “*Pour enfinir avec le jugement de dieu*”². Al entrar los estudiantes, el profesor caminaba, de lado a lado por el pasillo formado por las sillas, leyendo partes de la traducción al portugués de la obra de radio que se estaba reproduciendo en francés, en su versión original de Antonin Artaud. Al entrar en la clase, la reacción de los estudiantes fue adoptar una postura común al inicio de clase. Sin embargo, cuando se dieron cuenta de que algo se estaba pasando y que esto ya era parte de la clase, guardaron silencio y empezaron a prestar atención.

Cuando el profesor terminó de leer el extracto en portugués de la obra de radio, todavía leyó una sección del “*Manifesto do Teatro da Crueldade*” de Antonin Artaud (1999, pp. 143-150) y luego la definición de interpretación del “*Dicionário de Performance e do Teatro Contemporâneo*” de Patrice Pavis (2017, pp. 224-226).

Dejó sonar la radio un rato y después de desligar preguntó: “¿Qué es la performance?”. Nadie respondió. Luego, mostró el video de John Cage presentando “*Water Walk*”, en enero de 1960, en un popular programa de televisión³ de la época. Nuevamente, el profesor preguntó: “¿Qué es la performance?” y un estudiante dijo: “¿Es arte?”. Otro dijo: “Algo extraño, sin sentido”. A continuación, otro video con extractos del espectáculo *Paradise Now*, presentado en el Festival de Avignon (1968), fue proyectado por la compañía Living Theatre⁴. Y nuevamente el profesor preguntó: “¿Qué es la performance?”. Una estudiante dijo: “Algo en lo que la gente participa”. En ese momento, el profesor devolvía cada respuesta con otras

N

²Traducción: “Para terminar con el juicio de dios” - Disponible en:

<<https://www.youtube.com/watch?v=EXy7lsGNZ5A>>, acceso en: 05 ago. 2019.

³Disponible en: <<https://www.youtube.com/watch?v=gXOIkT1-QWY>>, acceso en: 05 ago. 2019.

⁴Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=7t_YE2hGy7M>, acceso en: 05 ago. 2019.

preguntas, hasta que releyó la definición en el diccionario y mostró imágenes de obras del dadaísmo para iniciar una introducción a lo que ahora llamamos Performance.

Ninguna pregunta de los estudiantes fue contestada por el profesor, porque la pregunta fue devuelta o preguntada a otros, con el fin de llevarlos a sacar sus propias conclusiones.

Luego se preguntó si los estudiantes habían visto alguna performance en vivo, solo tres levantaron la mano, pero no dijeron cuáles. El profesor mostró algunas imágenes y videos de la intérprete Marina Abramović que despertaron la memoria de los estudiantes para una clase de literatura en la que habían oído hablar de ella. Aun así, se reprodujeron imágenes y videos del Laboratorio de Prácticas Performativas de la USP y del *Desvio Coletivo*⁵.

En otra reunión, los estudiantes entraron al salón y el profesor ya estaba escribiendo en la pizarra, repetidamente, la frase: “*Copie sem pensar*” como si estuvieras en castigo y, al mismo tiempo, explicando lo que, de alguna manera, es la rutina de un aula tradicional. Cuando el profesor terminó de completar la pizarra, comenzó a leer el texto: “*A(S) REGRAS(S) I*”, presente en la disertación “*Adote o artista não deixe ele virar professor*” de Denise Pereira

Rachel (2013, pp. 68-69). En este texto, la autora informa sobre una rutina tradicional del aula en la que el profesor comienza a escribir en la pizarra y un alumno pregunta si es para copiar y otro responde: "claro"; además, el texto trae la imagen del panfleto distribuido en 2005, por el colectivo de intervención urbana de Minas Gerais PORO, en el salón M.A.I.O., en el que dice “ *siga sin pensar*”. El profesor se apropió de estas referencias para iniciar un debate sobre cómo abordar temas en las performances que nos molestan y que, de alguna manera, son cuestionados en la acción performativa.

Después de la conversación, el profesor propuso a los alumnos y alumnas utilizar hojas tamaño A3 y bolígrafos para expresarse como les gustaba sobre algo que querían decir. Los estudiantes se dispersaron por el salón y comenzaron a hacer sus materiales. Una vez listo, se sugirió que pusieran las obras en la sala, para que se vieran como una exposición. Después de eso, todos caminaron por la sala y eligieron el que más les llamó la atención.

N

⁵Disponible en: <<https://www.youtube.com/user/desviocoletivo/videos>>, acceso en: 05 ago. 2019.



Figura 01 – Algunas obras de “algo que decir”

Fuente: el autor

Cada uno/una comentó un trabajo que eligió de un colega. Al autor/autora de lo trabajo no se le pidió en ningún momento que explicase lo que pretendía decir, ya que el objetivo era fomentar la libre interpretación y explicar que el público no necesariamente observa lo que el artista quería decir, y también, bueno o malo, se entiende que es parte del proceso de creación y valorización artística.

Llamó la atención que una alumna no participó en los momentos que se le pidió para exhibir las obras. Ella continuó dibujando su trabajo, ignorando todo lo que pasaba a su alrededor. Esto fue muy interesante y fue considerado por el grupo como un acto performativo, lo que llevó al grupo a hablar de esta acción.

No obstante, se les indicó que hiciesen lo que quisieran con los materiales proporcionados, los estudiantes prefirieron simplemente dibujar en papel. Esto fue problematizado por el profesor y dijeron que estaban acostumbrados a hacer esto en las clases de arte, lo que nos lleva al inicio de la clase, cuando se provocó el pensamiento sobre la rutina “impuesta” de una clase.

En otra clase, las mesas estaban distribuidas por la sala, todas separados por parejas, una frente a otra. En el pizarrón estaba escrito "para ver y ser visto" y de fondo el sonido de "fuego, viento y útero" de la aplicación móvil "*Sons para dormir*", programada para sonar durante 30 minutos. Al abrir la puerta, los alumnos entraron y el profesor fue a sentarse en una de las sillas. Al principio los alumnos y alumnas entraban como si buscaran un lugar para sentarse, generalmente, para asistir a una clase; era posible escuchar a algunos salvando el lugar para otros, tal vez con la expectativa de que tuviesen que trabajar juntos. Al cabo de un rato se dieron cuenta de que había una propuesta establecida.

Un estudiante vino y se sentó frente al profesor, ellos se miraron brevemente y el estudiante, incómodo "riendo y moviéndose", le indicó a otro estudiante que se sentara en su lugar. El otro estudiante no pudo contenerse y comenzó a reír, lo que parecía una competencia para aquellos que podían contener la risa por más tiempo. Entonces, este alumno se levantó y la silla frente a la maestra volvió a estar vacía. Después de que pasó un tiempo sin que nadie volviera a sentarse frente al profesor, él se levantó y fue hacia una silla vacía, frente a otro alumno. El alumno estableció una conexión con el profesor y se miraron durante mucho tiempo, y como ninguno de los dos mostró reacción para levantarse, el docente sintió la necesidad de interactuar con más estudiantes.

Entonces, se levantó y se sentó frente a una estudiante; lograron establecer una conexión con la mirada, pero ella no se movió de la posición en la que estaba, inclinada hacia un lado y con una mano tapándose la boca. Una vez más el profesor se levantó y se sentó frente a otra alumna; en esta situación, no hubo conexión entre ellos, ya que la estudiante parecía haberlo mirado desde atrás y no a él. La canción terminó, a los 30 minutos, y se puede observar que durante ese tiempo algunos estudiantes intentaron realizar el ejercicio de mirarse, pero eso fue por poco tiempo, poco después empezaron a hablar.

Informaron que intentaron seguir mirándose, pero que era muy difícil y que, entonces, empezaron a hablar. Algunos se sintieron incómodos, otros dijeron que les gustó la propuesta. Aún en la perspectiva de ejercitar la mirada y la posibilidad de percibir y percibir al otro, además de notar lo que nos rodeaba, el profesor propuso hacer una "deriva" y luego explicó de qué se trataba. Todos estuvieron de acuerdo y salieron de la escuela observando los espacios y la gente en ellos, incluso aquellos que quisieron pudieron tomar fotografías. El caso es que en ese momento no puedes hablar, solo mirar. Al principio, algunos estudiantes hablaron, pero con el paso del tiempo fueron entrando en la propuesta.

Regresamos a la sala y hablamos. Algunos estudiantes dijeron que fue embarazoso mirar a las personas como si estuviesen invadiendo su privacidad; otros dijeron que tenían miradas en perspectivas que nunca habían tenido previamente, como mirar el intervalo en el patio de los estudiantes del quinto año de la enseñanza. Algunos dijeron que nunca habían caminado en lugares a los que fuimos y que observaron detalles que no habían notado antes.

Estos son los relatos de algunas de las 16 reuniones. Los últimos encuentros fueron dedicados a las presentaciones de las acciones performativas propuestas por los estudiantes, que se presentarán a continuación.

Las acciones propuestas

Las tres primeras acciones propuestas por los alumnos y alumnas estuvieron relacionadas con el tema trabajado por la escuela, en septiembre, que fue el “septiembre amarillo”, una acción para concienciar sobre qué es la depresión y la prevención del suicidio.

En la primera, uno de los estudiantes se sentó en una de las mesas del patio con un cartel que decía: "desahogue aquí" y propuso quedarse ahí escuchando, sin decir nada, lo que la gente quería decir. En la segunda, una alumna también se quedó en una mesa del patio escribiendo y dibujando billetes y, cuando terminaba, se levantaba y buscaba una persona para entregar, luego regresaba y tomaba otra nota.



Figura 02 – Acción "desahogue aquí" y "billetes"

Fuente: el autor

La tercera propuesta sobre este mismo tema fue la de un alumno y dos alumnas, quienes debían permanecer en las escaleras del patio, envueltos por una cuerda y con una placa que decía “conéctese”. Poco a poco llegaron algunas personas que sintieron la necesidad de caminar por la escuela, lo que hizo que varias personas se conectasen al grupo; incluso

ingresaron a algunas clases y hasta el director de la escuela y algunos profesores participaron en la acción.



Figura 03 – Acción “conéctese”

Fuente: el autor

En otra reunión, un grupo de estudiantes propuso que todos en la clase saliesen a la escuela dando abrazos a todos los empleados, porque según el grupo estas personas eran tratadas como si fueran invisibles. De ahí que los estudiantes informaron que los empleados quedaron sorprendidos por los primeros abrazos y que se habían sentido muy complacidos de haber recibido este cariño.

Dos acciones fueran enfocadas en la condición de la mujer en la sociedad. En una, los estudiantes colocaron una muñeca frente a la sala y le pidieron a quien quisiera escribir, en una nota adhesiva, cómo la sociedad trata a las mujeres. Llamaron a esta acción "etiquetas", lo que llevó a un largo debate sobre cómo las mujeres son etiquetadas por la sociedad.



Figura 04 – Acción “etiquetas”

Fuente: el autor

La segunda fue una acción en la que la estudiante se paró en el centro del salón, con gomas elásticas atadas alrededor de sus brazos y piernas, y se quedó quieta un rato, luego algunos estudiantes se levantaron y empezaron a manipular a su compañera tirando las gomas. A esta acción la llamó "control" y, al final, pronunció un discurso sobre los objetivos de este trabajo. La sociedad que nos rodea nos moldea y nos lleva a actuar, pensar y ser de determinadas formas. Pero el caso es que, durante un tiempo, pensé que la sociedad me estaba controlando todo el tiempo. Entonces, ahora, me estoy liberando de la sociedad, haciendo que ya no me controle, tratando de mirarme y en lo que me hace sentir bien, tratando así de repeler todas esas cuerdas atadas que nos hacen sentir atrapados (alumno-performer de la acción "control", nuestra traducción).

Otras acciones comenzaron a cuestionar las estructuras pedagógicas que se utilizan como instrumento de control. Un grupo propuso hacer una prueba para que los profesores y profesoras de la enseñanza secundaria pudiesen responder; la acción fue denominada "prueba de vida", la mayoría aceptó responder a las preguntas sobre sus sueños y metas a lo largo de su vida.

La última acción fue sobre la presión para colocar las opciones de cursos de educación superior para áreas consideradas como "estables" y, aun así, cuestionaron las opciones de profesiones que no siguen el estándar de carrera "exitosa". Como es el caso de los estudiantes que optan por hacer arte en la universidad. La acción se realizó con dos libros de texto: uno sobre arte y otro sobre matemáticas; en cada una de las páginas los estudiantes escribieron frases, como comentarios, dirigidas a las personas que leen los libros, asumiendo que quienes leen los libros de matemáticas estarán interesados en seguir una carrera en la exactitud, así como los interesados en cursos relacionados con artes leerían los comentarios escritos en el libro de arte. Para leer las oraciones, el lector de libros necesitaba pasar las páginas al mismo tiempo, porque las oraciones estaban relacionadas.

Libro de arte	Libro de matemáticas
¡Creo que vas a pasar hambre! Jajajaja	¡Ganarás mucho dinero!
¿Pero no sabes hacer matemáticas?	¡Eres un genio!
¿No es demasiado arriesgado?	¡Tendrá una vida ganada!
¿Has pensado en hacer medicina?	Serás un excelente doctor
Pero son las matemáticas las que te pasan en ENEM	¡Será un éxito en el ENEM!
¡El arte es inútil!	¡Las matemáticas son esenciales!
¿Quién no pasa en artes?	Solo los genios pasan matemáticas
¡Cualquiera puede hacerlo!	No todo el mundo puede

¡Van Gogh era loco! Son solo garabatos	Einstein era un genio Tiene que haber mucho razonamiento
¡No serás alguien en la vida! Esto es para los débiles	Tienes mucho futuro Solo los fuertes pueden
¡Ni siquiera necesitas la universidad! ¡Incluso un niño puede hacerlo!	¡Seguro que hará USP!!! Tienes una cabeza muy avanzada
Solo mira el tutorial en YouTube No cambiará la vida de nadie	Esto requiere años de estudio Salvarás muchas vidas
¿Ha dejado de ser alguien en la vida? ¡Esto es una pérdida de tiempo!	Tienes buenos planes para el futuro Estos años de estudio compensarán
Es la manera más fácil	¡Eres muy valiente!
No dejes que la sociedad te ciegue Haz lo que amas	

Figura 05 – Transcripción de la acción "arte x matemáticas"

Fuente: las estudiantes

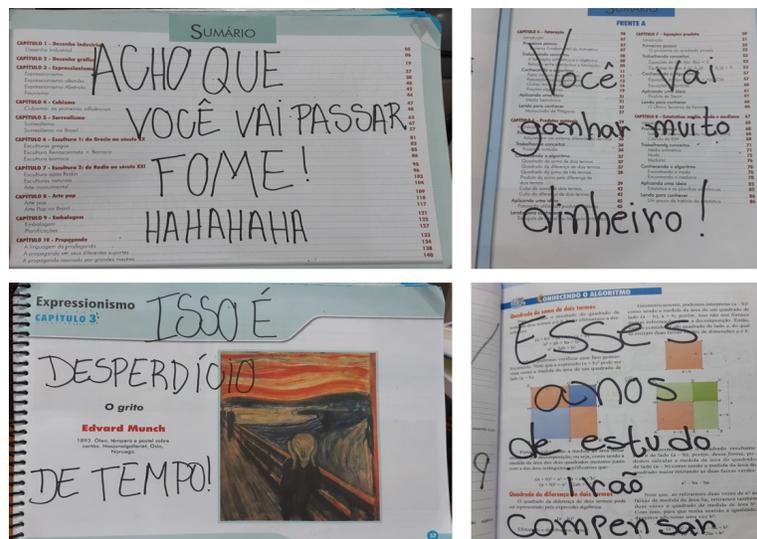


Figura 06 – Acción "arte x matemáticas"

Fuente: el autor

Consideraciones

El arte, en particular la performance, deja espacio para que surjan preguntas y creo que eso es lo que dice Marcuse cuando dice que:

El arte está comprometido con la percepción del mundo que aleja a los individuos de su existencia funcional y desempeño en la sociedad; está comprometido con una emancipación de la sensibilidad, la imaginación y la razón en todas las esferas de la subjetividad y la objetividad. La transformación estética se convierte en vehículo de reconocimiento y acusación (Marcuse, 2018, p.19, nuestra traducción).

El cambio cultural hacia una relación que respete la diversidad solo es posible si se cuestiona la conciencia dominante, que quiere estandarizar el comportamiento de todos. En este sentido, el arte/performance en la escuela tiene un papel fundamental ya que:

La acción poética del lenguaje de la performance puede promover aperturas que posibiliten la emancipación en relación a los modelos impuestos por la organización de la sociedad espectacular/disciplinaria, que se establece en la época contemporánea. Este lenguaje puede acceder al potencial transgresor de una praxis pedagógica no comprometida con la política de resultados, del producto a costa del proceso (Rachel, 2013, p.128, nuestra traducción).

La performance, como hemos visto en este trabajo, permite la apertura para denunciar situaciones de opresión de los sujetos e injusticias en una sociedad. Al mismo tiempo, permite el anuncio de otras formas posibles de relación y convivencia social con más libertad.

Referencias

- André, C. M. (2008). Escola é lugar para artes? In: Congresso da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, 5., 2008, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG.
- Artaud, A. (1999). O teatro e seu duplo. São Paulo: Editora Martins Fontes.
- Boal, A. (2009). A estética do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Ciotti, N. (2014). O professor-performer. Natal: Editora EDUFRN.
- Hooks, B. (2017). Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Marcuse, H. (2018). A Dimensão estética. Lisboa: Editora Edições 70.
- Pavis, P. (2017). Dicionário de Performance e do Teatro Contemporâneo. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Rachel, D. P. (2014). Adote o artista não deixe ele virar professor: reflexões em torno do híbrido professor performer. São Paulo: Editora Cultura Acadêmica

DEL PARA QUÉ EL MUNDO DE LAS TIC EN LA ESCUELA, AL PARA QUÉ LA ESCUELA EN UN MUNDO CON TIC

PASTOR BENAVIDES
Universidad del Cauca (Colombia)
pbenavides@unicauca.edu.co

Introducción

La presente investigación se centra en el ámbito de las TIC y su relación con la educación como un área temática que cobra importante relevancia en la actualidad debido a las oportunidades e impactos que estas tecnologías tienen en el sistema y comunidades educativas en general. No obstante, hablar de las TIC en relación con la educación es un tema amplio que cobija dentro de sí un conjunto de áreas de conocimiento, la didáctica, la pedagogía, el currículo, entre otros. Áreas en relación con las TIC que se constituyen en potenciales nichos para ejecutar proceso de investigación de diferentes órdenes y propósitos. En lo que respecta a esta investigación, ese interés versó alrededor del fenómeno social de incorporación de las TIC a las prácticas pedagógicas docentes desde una postura crítica. En ese sentido, en lo que respecta a los participantes, en esta investigación se vincularon 13 docentes adscritos a instituciones educativas públicas y privadas de los departamentos de Cauca, Putumayo y Caquetá, quienes además en el 2017 iniciaron estudios de maestría en la Universidades del Cauca (10); La ICESI (2) y la de Caldas (1) entre los años 2017 a 2020. La información sobre el contexto, niveles educativos de desempeño e Institución Educativa Superior –IES- donde iniciaron sus posgrados se relacionan en la siguiente tabla.

Tabla 1: caracterización de los participantes de la investigación

Contexto educativo de desempeño	Rural	Urbano	Total	Universidades donde realizan el postgrado		
				Unicauca	ICESI	Caldas
Primaria	46%	8%	54%			
Educación media	15%	8%	23%	77%	15%	8%
Formadores de docentes	0%	23%	23%			
Total	61%	39%	100%		100%	

El objeto problema se sustenta a partir de identificar como las políticas, discursos y acciones que el Estado colombiano ha diseñado, promovido y ejecutado en la incorporación de las TIC en la escuela, han estado atravesadas por la idea del *para qué las TIC en la escuela*, expresión que condensa en sí misma, la tesis central de un discurso que apunta a la productividad y

eficiencia, dirigida no solo a quienes ya se desempeñan en el mundo laboral sino también para los futuros profesionales, los estudiantes. En este escenario, se pone en evidencia lo que Mejía (2011) comenta de los estudiantes con respecto al sistema educativo, en que él perdido el derecho a una educación que se constituya pilar para una realidad alterna a la dada, al convertir la escuela en espacio que "...dota de competencias individuales más que de capacidades sociales" (p.51). En este sistema, las TIC se constituyen para las instituciones dominantes -Estado, Empresa, Mercado- en herramientas funcionales para hacer más efectivo el aprendizaje (Vivanco, 2015). En consecuencia, y si se está en consonancia con este discurso, es importante promoverlas y buscar que los docentes y la escuela las incorporen en cada una de las prácticas educativas, más allá que con esto se vaya en contravía de los sentidos de las comunidades educativas.

Ahora bien, desde una mirada no ceñida al estatal, se hace necesario que en los procesos de incorporación de las TIC en la escuela y los docentes pase por un filtro sustentado en un pensamiento crítico (Hansen, 1993 y Osorio, 2007). Esto porque las mismas no solo traen consigo oportunidades, sino que a su vez se constituyen en estrategias que potencian la dominación, en la medida que generan una dependencia técnica y pedagógica en los docentes, la cual se hace evidente cuando a ellos les preocupa más el "como" que a un "por qué y para qué" de ellas en la educación y la escuela (Castells et al., 2007).

Esta situación se constituyó para esta investigación en un problema educativo, el cual y en lo que respecta a los participantes, se explicitó tanto en los diálogos académicos establecidos, como en las ideas consignadas en sus propuestas de anteproyectos de investigación. Así, para los docentes es más relevante el "como" solucionar dificultades de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes con TIC, que en el hacer una reflexión sobre la posibilidad de otras realidades alternas a las que hoy existe, teniendo como base a "la escuela como escenario de investigación y transformación social" (Mclaren, 2005, p.33).

Con base en lo anterior, el propósito de esta investigación consistió en el fortalecer un pensamiento crítico aplicado a las TIC en relación con la educación, en un grupo de docentes que iniciaron estudios de postgrado en este mismo ámbito temático.

Antecedentes en que dan cuenta *del para qué el mundo de las TIC en la escuela.*

Hace menos de dos décadas, Bonilla y Cliche (2001) afirmaban que en América Latina y el Caribe, se daban paralelamente “un proceso de expansión y distribución selectiva del Internet; una expansión masiva del consumo de los productos simbólicos o mensajes producidos por la televisión, y un proceso de empobrecimiento caracterizado por una abrupta baja de los ingresos de su población” (p. 18). 20 años después, según (Vu, Hanafizadeh y Bohlin, 2020), las TIC han reconfigurado el uso de la información, el pensamiento y la interacción social, gracias a las posibilidades y aplicaciones que ofrecen estas tecnologías, para el crecimiento económico y de los mercados digitales. No obstante, estas bondades suceden con mayor frecuencia en países desarrollados (Ortiz, Ramírez, Mejía y Casilla, 2019), y a su vez pueden constituirse “...en novedosas estrategias de progreso en países en vía de desarrollo en función de su inserción y adecuación, a la Sociedad de la Información (SI)” (Rodríguez y Camejo, 2020).

Esto indica que las nuevas propuestas tecnológicas de HW y SW, han conducido a que las prácticas de consumo de productos simbólicos no solo estén caracterizadas por su inmediatez, sino que también han reorganizado los encuentros: de uno presencial, colectivo y con contenidos homogéneos para sujetos con a múltiples intereses, a otro de tipo virtual e individual con contenidos ajustados a los intereses del consumidor (Carboni, 2014). De igual forma, se ha pasado de una comunicación unidireccional a “otra multidireccional, revocando de esta manera que las audiencias pasen de ser receptoras pasivas a emisoras activas en la construcción de conocimientos colectivos y conectados” (Herman y Pérez, 2019). Universo tecnológico, visiones y prácticas que constituyen para Sprecher (1996) el imaginario tecnocomunicacional, cuya realización son las TIC, las cuales dan apertura a la materialización de la Sociedad de la Información y el establecimiento de una razón tecnológica (Queraltó, 2003).

El escenario anterior, en el marco del imaginario tecnocomunicacional y las TIC como su materialización, es factible y se hace tangible para países desarrollados, los cuales y según la ITU (2018), el 80% de la población está en línea. De igual forma es viable para el 45% de las personas que tienen la posibilidad y utilizan internet en países en vía de desarrollo. Sin embargo, esas expectativas no tienen en cuenta el 65% de población mundial que carecen de acceso a internet. De ese porcentaje de desenchufados a nivel mundial, 250 millones de personas son de América Latina, los cuales representan más de la mitad de los hogares

latinoamericanos (Baca, Belli, Huerta y Velasco, 2018) y que presentan “...uno de los niveles más altos de desigualdad de ingresos del mundo” (p.3). De igual forma, de ellos, el 20% están ubicados en lo rural, por tanto están expuestos a las dificultades que caracteriza este contexto: económico, violencia y aislamiento, tecnológico y educativo.

Esta realidad descrita llevada al campo educativo, da cuenta de que en esta región la mayoría de escuelas no cuentan con la infraestructura tecnológica para tener acceso a las TIC, y si la tienen, muchas de ellas esquivan los contenidos que llegan por medio de las pantallas y que son de interés para los estudiantes (Vesga, 2019); y si acogen los contenidos, se hace en buena arte sin una mirada crítica (Benavides y Corchuelo 2020). Situación que indica que 20 años después, las necesidades enunciadas por Bonilla y Cliche sobre el acceso a internet, consumo y pobreza en América Latina, no solo se mantienen, sino que se han amplificado.

Frente a esta situación, continuamente surgen propuestas de investigación e intervención que se buscan centran en minimizarla mediante trabajos que se pueden en dos ámbitos: aquellas que promueven la incorporación de las TIC en la educación con el fin de potenciar su calidad a la luz del imaginario tecnocomunicacional; y aquellas que asumen una mirada crítica, con el ánimo de proyectar otras realidades posibles teniendo como base a las TIC y a la escuela.

Para el primer caso, estas abordan categorías centrales como innovación educativa (UNESCO, 2016); las TIC; Instituciones de educación Superior –IES-; competencias; productividad y emprendimiento, entre muchas otras. En lo referente a una mirada crítica de la incorporación de las TIC en la escuela, se parte de la teoría crítica de la educación, la cual busca investigar sobre “los conocimientos y las condiciones sociales que influyen en la construcción de una determinada forma de pensar y que facilitan la conformación de ciertas relaciones sociales”, en este caso, los actores escolares y las TIC, y a partir de allí, proponer una “reformulación de las estructuras sociales” (Gamboa, 2011, p.52).

Con base en lo anterior, a continuación se exponen las ideas centrales de algunos trabajos de investigación que dan cuenta de las dos posturas descritas, y en relación con la escuela rural; formación de docentes en TIC e Innovación educativa.

Escuela rural

La escuela rural en Colombia en términos cuantitativos y según Bautista y González (2019), está representada en 330.625 docentes, de los cuales 112.912 (34%) están ubicados en zonas rurales, y de este total, 74.638 (66,1%) reciben una bonificación del 15% de su sueldo, como

una forma de apoyo estatal para que puedan arribar a sus sedes educativas. Esto significa que en el momento, más de medio millón de estudiantes rurales (se asume que en promedio cada docente rural tiene a cargo 20 estudiantes), reciben una educación con déficit en calidad, no necesariamente por causa directa de falta de competencias de los docentes sino por las condiciones a que se enfrentan en estos contextos: aislamiento, violencia, pobreza, entre muchos otros.

Sobre estos contextos, Hernández (2017), señala que un factor primordial para conseguir una educación con calidad en lo rural de América Latina, es mediante el fortalecimiento de la formación de profesores rurales, tanto la inicial como continuada. Para que esta formación se constituya en significativa, exige una comprensión de las características propias del campo y acondicionar la infraestructura física y tecnológica de estos mismos contextos. Por tanto, la inclusión de las tecnologías en lo rural va más allá de la dotación de dispositivos o de estudios de diagnósticos aislados sobre la situación actual de la escuela en el campo Vega (2015).

Al respecto, Ávila (2017) comenta que en la actualidad y en América Latina, la calidad educativa se constituye en el discurso central de los académicos y sectores sociales, y a su vez en plataforma para direccionar las políticas y acciones educativas de los Estados en busca de un mejoramiento de la educación. La estrategia para ello es mediante la medición de la calidad educativa, la cual se evalúa según los resultados de los estudiantes en pruebas nacionales -SABER, SAEB, INNEE- e internacionales -PISA-. No obstante, para este autor, esta forma de evaluación de la calidad educativa deja de lado otros aspectos particulares del sector rural y que podrían contribuir para un proyecto educativo con calidad, basado en el reconocimiento de las fortalezas y problemáticas de estas comunidades. Es decir, “existe educación en lo rural, pero no educación de acuerdo con las expectativas de las comunidades rurales” (Ávila, 2017, p.230).

En sintonía con esta idea, Soto y Molina (2021), comentan sobre las dificultades que existen para la incorporación de las TIC en la escuela, y en particular en lo rural, las cuales tienen que ver con la falta de formación tecnológica de los maestros y precaria infraestructura tecnológica. Situación que ha hecho ya desde varios años a que la escuela siempre esté rezagada a los desafíos sociales y educativos que emergen de la innovación tecnológica. Aspecto que obstaculiza el fortalecimiento del liderazgo de la escuela como institución transformadora de las realidades particulares de cada territorio rural.

Frente a lo anterior, Bautista y González (2019), comenta que la educación rural y sus dinámicas, en su mayoría son desconocidas para instituciones académicas y administrativas centrales. Esto deriva en que muchos de los procesos de investigación o intervención académica, administrativa o de infraestructura que ellas hacen, llevan consigo un enfoque urbano, el cual adolece por la poca comprensión del cómo y por qué es tan necesario que a lo rural se atienda con metodologías flexibles de enseñanza, curriculares y de prácticas docentes.

Con base en lo anterior, la crítica y recomendación que estos autores hacen al sistema de América Latina y colombiano es que existe la necesidad de una creación de políticas educativas que apunten a un mayor desarrollo profesional docente; el cierre de brechas sociales y educativas entre la población urbana y la rural; el mejoramiento de la calidad de la educación rural basada en procesos de formación pertinentes, y el apoyo de investigaciones en la escuela más de carácter endógenos y en contexto. Esto, no solo contribuiría para una educación con calidad para lo productivo o de respuesta a evaluaciones nacionales o internacionales, sino y sobre todo en “la construcción de procesos de cohesión social, equidad y paz” (Bautista y González, 2019, p.298).

Formación docente y Formación docente en TIC

En 1994, Negroponte escribió: “el futuro ya está aquí, y solo existen dos posibilidades: se es digital o no se es”. De igual forma Martín-Barbero (1991) enunció que en América Latina la irrupción de las TIC

...se inscribe en todo caso en un viejo proceso de esquizofrenia entre modernización y posibilidades reales de apropiación social y cultural de aquello que nos moderniza. ¡Se informatizan o mueren!, es la consigna de un capital en crisis, necesitado con urgencia vital de expandir el consumo informático. (p.198)

Estas ideas permitieron abordar los antecedentes indagados, desde una postura crítica y además reflexionar sobre la incorporación de las TIC que ha sucedido en el contexto donde se desarrolló esta investigación: el sur de Colombia. Para ello, se inició con tomar presente a Cabrera (2019) quien considera que uno de los principios erróneos en que se parte para asumir a las TIC, es considerar que la tecnología es algo externo a los sujetos. Lo real es que

ellas están en nosotros a través del deseo, en tanto que nuestro actuar se deriva de un pensar, en este caso un pensar tecnológico. Esto hace que la tecnología se constituya en una constelación de cosas objetivas y subjetivas que interaccionan mediante aparatos y discursos. Para este mismo autor, otra razón en considerar que la tecnología es algo interno a nuestro ser, es que justamente ellas comienzan con la escritura, y si hoy la mayoría de la escritura es digital, entonces ya estamos embebidos por las TIC. Es decir, nuestra cultura es una cultura digital que se escribe con Software y algoritmos.

Lo que demuestran las posturas de estos autores es que la incorporación de las TIC por parte de la población de América Latina, se ha constituido en un proceso ineludible. Por tanto el problema radica no en si se elude o no a estas tecnologías, sino en la postura ontológica y epistemológica que frente a este fenómeno social y tecnológico se asuma.

Al respecto, Cabrera (2017), comenta que las TIC en relación con la educación, abarca en primer lugar, una serie de relaciones, imaginarios, representaciones y prácticas que le otorgan un carácter complejo de abordar. De lado de los profesores, hay quienes las miran como enemigas, ya que se constituyen en una obligación y por ende implican mayor trabajo para el docente. Pero ellas también son amenazas ya que ellas suscitan un cambio en los estilos de vida, en este caso de las prácticas pedagógicas. Y finalmente, existe un tercer grupo de docentes quienes las ven como aliadas para potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Son estos últimos, los deseados por los promotores de estas tecnologías: empresarios y políticos.

Una segunda postura sobre las TIC y la educación es aquella que convoca tres perspectivas: “El uso pedagógico de las TIC; La enseñanza de las TIC y la transformación de la educación y la institución de una sociedad Tecnológica” (Cabrera, 2012, p.247). El propósito de la primera es facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por ende, las preguntas clave al respecto son: “¿qué aparatos?, ¿cómo usarlos?, ¿con quiénes?, ¿con que contenidos?” Entonces son los aparatos que deben ayudar a responder mejor a los objetivos del sistema educativo” (Ibíd). Por tanto, los promotores de las TIC llegan a la escuela brindando procesos de formación, colmados de aparatos y discursos que enuncian promesas de solución y transformación.

Es en la primera y segunda perspectiva en que se enmarcan una buena parte de las investigaciones sobre educación y TIC, las cuales si bien cuestionan las formas y falencias que el Estado tiene para la incorporación de ellas en las comunidades educativas y la escuela, sus resultados y recomendaciones apuntan a propósitos de hacer más eficiente los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Ejemplo de lo anterior es lo que comenta Farfán (2015), quien afirma que en América Latina los procesos de incorporación de las TIC en el sistema educativo, se ha centrado en el equipamiento y a la formación docente. Esta última caracterizada por dar más énfasis a lo instrumental que en lo pedagógico y didáctico de ellas. Esta situación fortalece procesos de enseñanza y aprendizaje basados en la transmisión de información, dejando de lado la construcción de conocimiento. Este escenario constituye para Hernández (2019) uno de los motivos para que hoy la educación en Colombia esté atravesando por dificultades de “bajo nivel de calidad, la inequidad, la repitencia académica y la deserción escolar” (p.191).

En esta dirección, Noscue (2019), en su tesis en que participaron personas que sufren el desplazamiento forzado desde el suroccidente de Colombia, afirma que “...no existen amplios estudios en que determinen de qué forma se están construyendo los procesos de articulación tecnológica en el contexto de desatención política en el que se encuentran estos grupos sociales” (p.37). Sobre esto y en el contexto del departamento del Cauca (Colombia), Ramírez (2016), indica que la educación en tecnología tiene como finalidad el dotar de competencias tecnológicas a los estudiantes para que respondan a las exigencias del mercado y la sociedad. De igual forma, la visión que el Estado tiene de la tecnología es para el crecimiento industrial y tecnológico del país, por tanto quienes se inscriben en la educación tecnológica, lo hacen para cualificarse en trabajos que no exigen una reflexión permanente. No obstante, la invitación que la autora hace es en la necesidad de reflexión sobre los procesos de formación que sean pertinentes para el sector productivo regional o nacional.

En este orden, Sosa, Salinas y Crosetti (2018), reconocen que el avance tecnológico, o si se quiere la digitalización o informatización del mundo y en el presente siglo, produce cambios en lo social desde una nueva forma de pensar y actuar de las gentes. Es esta una razón que justifica la necesidad de que el sistema educativo busque formar ciudadanos competentes ante esta nueva realidad.

Es aquí donde el docente tiene la responsabilidad de re-configurar y recontextualizar los procesos de enseñanza y de aprendizaje a través de innovaciones educativas que hagan uso de la tecnología. De igual forma, de lado de los académicos e investigadores, su aporte sería proponer iniciativas para concretar estos propósitos. La autora también expresa que es precaria la voluntad tanto de la académica como del Estado para plantear proyectos y ejecutar acciones que vincule la inclusión de las TIC en grupos sociales subalternos, entendidos estos como los menos favorecidos, política, social, y económicamente.

Lo anterior no es un hecho presente sino que los procesos de incorporación de las TIC en sus diferentes dimensiones, técnicas, comunicativas y de educación, entre otras, han sucedido desde "...las desigualdades históricas, tecnológicas y socioeconómicas; desde las diferencias que implican la transición de lo rural a lo urbano-periférico y desde las desconexiones que implican la falta de amplios servicios de las telecomunicaciones traducidos en redes, conexiones y coberturas" (Noscue, 2016, p.393). Una de las conclusiones de Noscue (2016), es que una apropiación exitosa con sentido de las TIC está más allá de los dispositivos cargados de optimismo con que estas tecnologías llegan a contextos vulnerables. Lo trascendente radica en que el proceso de incorporación de las TIC en estas comunidades sea funcional para sus prácticas cotidianas no solo para temas académicos o de trabajo sino también en lo relacionado con el entretenimiento y el ocio.

Frente a lo anterior, Cortés (2016), hace una crítica a los docentes, en el sentido de que ellos también se ponen barreras para una formación en TIC apropiada para las necesidades y contextos educativos. Ejemplo de esta afirmación es la resistencia que ellos oponen a su incorporación, motivada entre otros por la sensación de perder poder, más trabajo, bajas competencias, desinterés en modificar sus prácticas e incluso, otro grupo de docentes se sienten dueños de los aparatos tecnológicos de las Instituciones Educativas. Idea que es respaldada por Hernández (2019), afirma que entre otras razones para que los docentes aún no incorporen las TIC dentro de sus procesos educativos es que carecen de suficientes competencias tecnológicas, aspecto que contribuye a que se mantengan prácticas educativas tradicionales.

Las ideas anteriores de los trabajos de investigación indagados, se complementa con la investigación de Benavides y Corchuelo (2020), quien expone que ante a las dificultades educativas que enfrentan las diversas instituciones a nivel mundial, han surgido propuestas políticas y tecnológicas que apuntan al mejoramiento educativo desde una concepción de

calidad educativa. En lo político, ellas emanan principalmente de organizaciones e instituciones internacionales y nacionales como por ejemplo: La Tercera Misión de la Universidad (3MU, para el hemisferio norte); UNESCO; CEPAL; el Ministerio de educación Nacional –MEN-, entre muchos otros. Desde el punto de vista tecnológico, las iniciativas están soportadas en las Educational Technology -EdTech- (Rhonda, Michael, y Landra, 2016), en la modalidad e-learning, las cuales se diferencian de la educación tradicional ya que sus ejes de formación están en función a lo que exige el mercado laboral; ser flexibles, adaptables, se pueden compartir y son de bajo costo para creadores, promotores, divulgadores, estudiantes y profesionales.

Los autores comentan que, entre otros aspectos, se destacan tendencias educativa apoyada en plataformas como Coursera y Udacity, las cuales se caracterizan por que los estudiantes obtienen las competencias y certificaciones que los acredita como idóneos para desempeñarse en el mundo laboral, sin que medien Instituciones Educativas Formales. Modelo que da cuenta de una innovación educativa disruptiva (Bower and Christensen, 1995).

Estas nuevas dinámicas de profesionalización impulsadas por las EdTech, se han constituido para las Instituciones de Educación Superior –IES-, en una alternativa de mejoramiento en lo educativo y además como posibilidad de posicionamiento en la red, y con ello, el incrementar sus probabilidades de atraer nuevos estudiantes o mantener los ya existentes; mejorarán sus finanzas al reducir costos por matrícula; aumentar los ingresos por cobertura y la creación en las comunidades educativas, de una mayor necesidad por investigar en procesos de enseñanza y de aprendizaje de vanguardia (Hollands and Tirthali 2014). Este caso es una muestra de una innovación incremental en lo educativo (Zayas y et al, 2015). Ejemplo de la misma es la Universidad de Harvar o el MIT, quienes mediante el uso de la plataforma edX hacen efectiva estas nuevas tendencias educativas y la Universidad de Galileo (Guatemala). Esta última, quien despliega las EdTech para la innovación educativa, tanto en lo incremental como disruptiva a partir de la creación de MOOC y su promoción en plataformas como Telescopio y edX, entre otras (<https://www.galileo.edu/page/edx/>).

Una primera idea de esta investigación es que hoy el sistema educativo muestra amplias deficiencias para responder a las demandas de un mundo en constante cambio, debido a la creciente obsolescencia de las dinámicas de formación que tradicionalmente han ejecutado las IES: “en la actualidad, como universidades, no estamos en la capacidad para formar los jóvenes para un futuro incierto” (Delgado, 2017). Lo que se constituye en motivo para

considerar nuevas propuestas de enseñanza y aprendizaje como por ejemplo el de pertinencia social integral (Espinosa, 2018); las ecologías de aprendizaje en la era digital (González y Estévez, 2018) o la formación por competencias (Cejas, Rueda, Cayo, Villa, 2019). En otras palabras, existe una clara necesidad de estudiantes y profesionales por realizar o continuar sus estudios de forma virtual. Esto por las nuevas dinámicas sociales que exigen: gestión del tiempo en función de la eficiencia y la flexibilidad; optimización de recursos pertinentemente y resolución de problemas desde la creatividad (Médor, 2016) y el trabajo colaborativo potenciado por las competencias blandas o del siglo XXI (Luna, 2015). Concretar esto, demanda de las IES, que los contenidos académicos y proceso de enseñanza y aprendizaje estén en sintonía con conceptos como la de Sociedad del Conocimiento (Téllez, 2019) y en función con los profesionales que hoy requiere el mercado laboral.

Una forma de contrarrestar estas situaciones descritas en las IES es mediante un acompañamiento a los docentes, sustentado en primero, una visión y liderazgo de las directivas sobre la importancia de las EdTech para la formación de profesionales que respondan una sociedad sustentada en lo productivo. En segunda medida, ese acompañamiento debe estar en función de un proyecto educativo común e institucional, cuyo eje central es las EdTech para la innovación educativa. Estos dos aspectos, a su vez, exigen estar soportados por un equipo o talento humano que se mueve profesionalmente en temas de la innovación educativa y TIC, y que tiene a su disposición una la infraestructura tecnológica, la cual, es determinante tanto en la gestión de información como para para generar ambientes de enseñanza y aprendizaje propicios (Quesada, 2019).

Finalmente, un factor que no se puede perder de vista es el componente humano, el cual es necesario clave para mantener una armonía relacional entre los actores de una institución educativa, y permite además el reconocimiento mutuo, el respeto y el dialogo. Aspectos que junto con lo ya mencionado, contribuyen para que las IES o cualquier institución educativa, no pierda vigencia en el mercado educativo y de formación de profesionales para el siglo XXI.

Antecedentes en que dan cuenta de para qué las escuela en un mundo con TIC

Luego de exponer las ideas principales de las tesis indagadas, cobra valor exponer la tercera perspectiva de Cabrera (2012), la cual tiene que ver con “La transformación de la educación y la institución de una sociedad tecnológica”, por la cual el autor convoca a un pensamiento

crítico no solo de estas tecnologías sino de la sociedad en general. Es decir, si las dos primeras perspectivas cambian a la educación y por ende a la sociedad, la inquietud que surge es ¿cómo hacer que esos cambios apunten a otra realidad posible?, teniendo como base la tecnología y la educación. Al respecto, Winocur y Sánchez (2016), invita a sumir las computadoras o las TIC no solo como dispositivos tecnológicos sino como artefactos culturales, los cuales son portadores de representaciones y significados sociales. Desde esta mirada y teniendo presente que la incorporación de las TIC en la escuela han sucedido desde la desigualdad tecnológica, social y económicas, entre otras (Noscue, 2016, p.393), cobra valor no solo preguntarse en ¿cómo llevar las TIC a la escuela? sino y sobre todo, por qué y para qué.

En estas realidades no solo es importante hacer una alfabetización -no solo en la escritura tradicional y digital-, sino y sobre todo, se hace necesario una alfabetización crítica (Freire), y una alfabetización crítica sobre las tecnologías (Cabrera, 2017). Esto para enfrentar las presiones de un capitalismo que exige de la población un permanente consumo de tecnología (Martín-Barbero, 1991) y las consignas de la Sociedad del Conocimiento que entre otras, afirma que no es posible no ser digital (Negroponte, 1994). Por tanto, en la incorporación de las TIC en la educación, no solo es válido quedarse en considerar la actitud docente; o del Estado porque optimice y haga más eficiente estos procesos desde el reconocimiento de las expectativas y contextos; o de los formadores para que empoderen a los docentes para que los docentes adapten estas tecnologías a sus procesos educativos. Se hace necesario que los profesores comprendan la necesidad de imaginar otras realidades posibles, donde la educación y con el apoyo de las TIC es posible concretarlas.

Contexto, justificación y definición de pregunta de investigación

Los antecedentes descritos desde las dos miradas propuestas, permitieron concluir que cobra valor el que se gesten iniciativas que si bien vinculen los nuevos imaginarios y bondades de las tecnologías emergentes, su abordaje se haga desde el pensamiento crítico, ya sea desde la externalidad o al interior de las escuelas (Benavides y Corchuelo, 2020). Esto bajo el entendido de que el imaginario de la época contemporánea, no solo conquista la imaginación y motiva a la acción (Cabrera, 2006), sino que con esto, ejerce proceso de dominación y control sobre los sujetos. Por tanto, emanciparse ante esta realidad es lo que propone la teoría crítica, con el objetivo de tener la posibilidad de construir otra realidad, donde aspectos de inequidad, injusticia y dominación tengan menos cabida.

Para concretar estas intenciones en docentes que pretenden la incorporación de las TIC en sus prácticas educativas a partir de la realización de proyectos académicos adscritos a postgrados de Universidades de la ICESI, Caldas y Unicauca, se asumió como estrategia el indagar sobre los sentidos que sobre las TIC en relación con la escuela tienen algunos docentes del suroccidente colombiano.

Al respecto se entiende como sentido, es ese algo inherente a la acción de conocer (Moreno, 2010) y los deseos, anhelos, creencias y expectativas que los sujetos proyectan sobre las cosas y que a su vez generan con ello y en ellos, movilidad, acción y prácticas particulares (Corchuelo, 2016). Esta idea en el marco de la escuela y las TIC, hace que ellas se constituyan en instituciones sociales, que una vez creadas por la sociedad, ellas también puedan crear y recrear a los sujetos, tributando en ellos un hacer, decir y representar (Castoriadis, 1989).

De igual forma, las instituciones sociales creadas adquieren un poder de dominación y dependencia sobre los sujetos, fortaleciendo en ellos un imaginario de una única realidad dada que no tiene posibilidad de cambio. En el ámbito educativo, esto se evidencia cuando desde organizaciones y entidades internacionales (BID, UNESCO, OCDE) y nacionales como el Estado, a partir de su posición dominante, imparten políticas y ejecutan acciones en torno a por ejemplo: qué y cómo se debe enseñar en la escuela. Ante esto, una buena parte de los agentes escolares no tienen la capacidad o el interés de generar un contrapeso fundado en la reflexión y un pensamiento crítico.

Lo anterior significa que las dinámicas escolares –académicas, administrativas, directivas y de comunidad- en un alto porcentaje, dependen y son decretadas desde la externalidad (Dussel, 2004), y potenciadas por la escasa criticidad de parte de los actores escolares, receptores de estas determinaciones (Molina y Mesa, 2018). En este juego entran también las políticas y acciones que el Estado ha diseñado, promovido y ejecutado en la incorporación de las TIC en la escuela, las cuales están atravesadas por la idea *del para qué las TIC en la escuela*. Expresión que apunta a asumir estas tecnologías como herramientas funcionales para el aprendizaje (Vivanco, 2015); dotándolas de promesas para los procesos educativos y en el marco de un discurso que apunta a la productividad y eficiencia. Esta postura estatal sobre las TIC, profundiza en los docentes la dependencia técnica y pedagógica de estas tecnología, quedándose más en el “como” que a un “por qué y para qué” de ellas en la educación y la escuela (Castells et al., 2007). De igual forma, las promesas y expectativas sobre estas tecnología en lo educativo, hasta el momento no se han cumplido a plenitud

(Rueda y Franco, 2018), y sus discursos, en muchas ocasiones vayan en un sentido diferente a las cosmovisiones de las comunidades educativas.

No obstante, frente a esto, muchos de los docentes de educación básica, media y superior, casi siempre, no asumen una postura crítica (Hansen, 1993 y Osorio, 2007), basada en la reflexión y la argumentación. Esto se constituyó para esta investigación, en un problema educativo, el cual y en lo que respecta a los participantes, se evidenció tanto en los diálogos académicos establecidos con ellos, como en las ideas consignadas en sus anteproyectos de investigación. Así, para los docentes es más relevante el “como” solucionar dificultades de enseñanza y aprendizaje de sus estudiantes con TIC, que en el hacer una reflexión sobre qué posibilidad existe en construir otras realidades alternas a las que hoy es dada por las instituciones y discursos dominantes a partir del posicionamiento de “la escuela como escenario de investigación y transformación social” (McLaren, 2005, p.33).

En consecuencia a lo anterior, la pregunta de investigación fue: ¿Qué aspectos pueden fortalecer un sentido crítico sobre las TIC y la escuela en los docentes que inician estudios de postgrado en educación y las nuevas tecnologías?, y por tanto, como propósito: identificar qué aspectos podrían potenciar un sentido crítico sobre la escuela y las TIC, en docentes de educación básica, media y superior, y que están adscritos en postgrado de la Universidad del Cauca, ISECI y Caldas, durante el periodo 2017 a 2020.

El camino recorrido de la investigación

Junto con los antecedentes expuestos en los párrafos anteriores, las experiencias de formación de docentes en TIC e innovación educativa realizadas en el marco la ejecución de proyectos de postgrado, pasantía en la Universidad de Galileo (Guatemala) e iniciativas de intervención adscritas a programas como Computadores para Educar TemÁTICas, MenTES y MOOCMEntES de los ministerios MEN y MinTIC de Colombia, también se constituyeron en ideas previas que configuraron el presente trabajo. De estas últimas, se escogieron tres ideas para ser puestas en tensión con los participantes en esta investigación.

La primera hace referencia en que para los docentes del suroccidente colombiano, las TIC más que herramientas, lo que ellas constituyen son significados para sus prácticas pedagógicas, determinados en: poder, temor o angustia, oportunidad y apatía o indiferencia (Benavides y Corchuelo 2015). La segunda idea es la de Hernández (2011), quien habla de las posibilidades y roles de las TIC en la escuela, y que pueden ser el de “...la generación y

publicación de información; la negociación de sentidos y la coordinación de acciones con otros; y el desarrollo de nuevas representaciones de mundo desde la ciencia y desde la expresión artística” (p. 21). Finalmente, la tercera idea es la conseguida en un trabajo de investigación realizado en la Universidad de Galileo (Guatemala), y cuyos aprendizajes fueron sistematizados y publicados en espacios académicos y que habla del que un factor determinante para gestionar proceso de innovación en educación en una Institución educativa, cobra valor cuatro pilares de acompañamiento docente. Ellos son: Una visión directiva sobre las TIC en los procesos de enseñanza y aprendizaje; un proyecto aglutinador que condense esa visión directiva; un equipo humano competente que respalde técnica y pedagógicamente a los docentes a acompañar, y finalmente, una infraestructura tecnológica acorde con las expectativas y acciones docentes.

Con base en lo Anterior, el trabajo con los participantes de esta investigación, se hizo desde un enfoque etnográfico y como diseño metodológico la Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), el cual convocó tres momentos. El primero, fue la exploración; aquí se establecieron lazos de confianza con los docentes y directivos docentes mediante diálogos previos. El segundo, la profundización, el cual se centró al diagnóstico sobre el nivel de competencias TIC de los docentes; la identificación de la visión que sobre las TIC tenían los directivos docentes y los significados y posibilidades que las TIC tenían para los docentes en relación con las prácticas pedagógicas y la escuela. En este punto se ejecutaron actividades como talleres de corte pedagógico y técnico, en la instalación, configuración y puesta en funcionamiento de HW y SW de ofimática, red y herramientas de Autor, entre otros.

Finalmente, el tercer momento fue la condensación, en el cual emergió la teoría sustantiva de la investigación y su respectiva puesta en tensión con la teoría formal. La misma fue producto de los datos obtenidos en la fase de profundización y su respectivo procesamiento de Descripción, Relación, Interpretación, Validación y Condensación –DeRIVaCión- (Benavides, 2015). Modelo del proceso de tratamiento de los datos que se muestra en la figura 1.

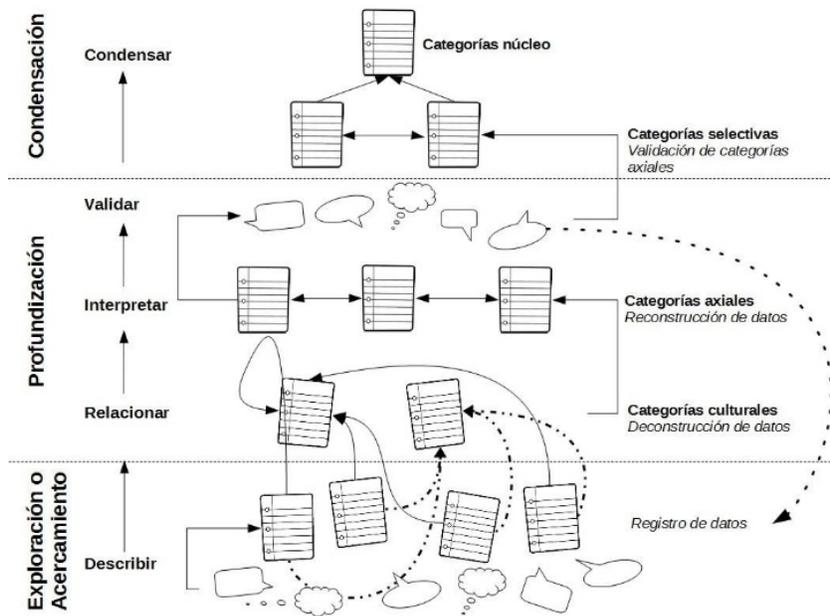


Figura 1. La DeRIVaCión como diseño para el análisis de datos en el marco de la Teoría Fundamentada
Fuente: Benavides, 2015

Los datos obtenidos y su respectivo procesamiento en cuanto a competencias, significados y posibilidades de las TIC en la escuela, dieron como resultado lo mostrado en la siguiente tabla:

Tabla 2: porcentajes sobre competencias TIC y posibilidad de estas tecnologías para la escuela que tiene los docentes participantes

Competencias TIC				Posibilidad de las TIC para la escuela			
	Rural	Urbano	Total		Rural	Urbano	Total
Básico	75%	20%	48%	En la práctica	13%	80%	46%
Medio	13%	20%	16%	En el discurso	88%	20%	54%
Experto	13%	60%	36%				

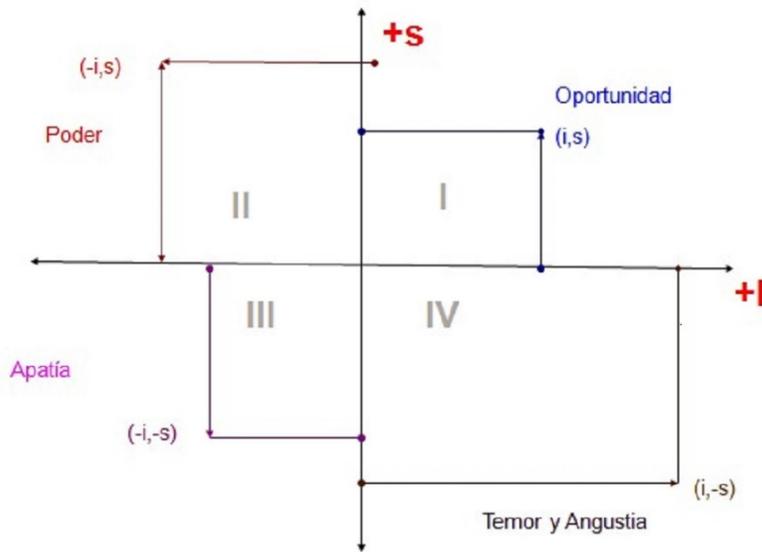


Figura 2. Comparación de docentes en cuanto a los significados de las TIC para sus prácticas pedagógicas.

Fuente propia

Los datos muestran como los docentes rurales que iniciaron un proyecto de postgrado en educación y TIC, adscritos laboralmente en el suroccidente colombiano, tienen una mayor dificultad en cuanto a competencias tecnológicas para el uso de la tecnología disponible en sus contextos educativos. Y en cuanto a las posibilidades de las TIC para la escuela, se quedan más en el discurso que en la práctica. En lo que respecta a los significados de las TIC para sus prácticas docentes en la mayoría de ellos prevaleció el temor y la angustia; en menor medida la apatía, seguido del poder y finalmente se obtuvo un total de 32%.

Frente a esta información surgió una inquietud y una reflexión. En cuanto a la inquietud, tuvo que ver con el significado de oportunidad: ¿oportunidad para qué? Respuestas de los docentes que apuntaron siempre al fortalecer los procesos de enseñanza y aprendizaje. Del lado de la reflexión, se hizo frente a los podres datos de competencias TIC de los docentes y el que las oportunidades que estas cobran para la escuela, se quedan más en el discurso que en la práctica.

Al respecto, un primer impulso de un actor externo -Estado o expertos-, es responsabilizar a los docentes por esta situación, descuidando lo referente a por ejemplo la visión y liderazgo que los directivos docentes con respecto a las TIC y los procesos educativos y la calidad de talento humano e infraestructura tecnológica disponible e instalada en las Instituciones Educativas. Datos que para las instituciones educativas donde están adscritos los docentes participantes en esta investigación, se muestran en la tabla 4.

Tabla 3: porcentajes sobre el apoyo institucional, talento humano e infraestructura tecnológica con que cuentan los docentes participantes.

Apoyo	Visión directiva			Talento humano			Infraestructura TIC		
	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total	Rural	Urbana	Total
Deficiente	75%	40%	58%	88%	60%	74%	50%	40%	45%
Buen	25%	20%	23%	0%	0%	0%	25%	0%	13%
Excelente	0%	40%	20%	13%	40%	26%	25%	60%	43%
Total	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Los datos reflejan que una buena parte de los docentes, en especial en el sector rural, no cuentan con un acompañamiento para la incorporación de las TIC en las prácticas pedagógicas, determinado por una ausencia en cuanto a una visión institucional; el no contar con un recurso humano asesor en lo técnico y pedagógico, y en ocasiones, una escasa infraestructura tecnológica de la Institución Educativa en donde ellos están adscritos.

De igual forma y en referencia a Benavides y Corchuelo (2020), no existe un proyecto común, que aglutine y sobre el cual caminen en una misma dirección, las expectativas y prospectivas de los actores escolares. Situación que condujo a identificar el desencuentro que existe entre los discursos de los docentes y directivos docentes manejan sobre las TIC, –lo que dicen-, y sus prácticas pedagógicas –lo que hacen con ellas en la escuela-. Es decir, estas tecnologías existen en sus enunciados, pero en la mayoría de veces no se traducen en sus acciones.

El trabajo realizado con los docentes participantes de esta investigación y los resultados mostrados permitieron obtener unos aprendizajes y dio pie para diseñar un acompañamiento a futuros maestrantes con base en las ideas concluidas. En cuanto a los aprendizajes se puede concluir lo siguiente:

Los docentes de educación básica, media y superior que ingresaron a realizar estudios de postgrado en el área de educación y TIC, se caracterizaron por que la mayoría de ellos, mostraron unas bajas competencias en estas tecnologías. De igual forma, los significados que ellas cobraban para las prácticas pedagógicas docentes, están asociados al poder, apatía, temor, angustia y oportunidad, siendo el más representativo los de temor y angustia.

En lo referente al sentido crítico que ellos tienen sobre estas tecnologías y en relación con lo educativo, el mismo es muy escaso. Lo común de ellos fue esa necesidad de aproximarse al “cómo” de estas tecnologías para los proceso de enseñanza y aprendizaje que al “por qué y para qué”. Por tanto, se hace necesario entonces no solo un acompañamiento institucional

para que los docentes apropien estas tecnologías desde el ámbito instrumental, sino además y lo más importante, que las apropien de forma crítica.

En consecuencia, fortalecer un sentido crítico sobre las TIC y la escuela en los docentes que inician estudios de postgrado en educación y las nuevas tecnologías, amerita una articulación interinstitucional para el acompañamiento a los docentes; sustentado en una visión y proyección de estas tecnologías no solo desde una mirada funcional sino y sobre todo crítica. Con ello no solo es factible conseguir que los docentes transiten de unos sentidos de poder, apatía, temor y angustia, hacia mirarlas como oportunidad para las prácticas pedagógicas, sino que esa visión de oportunidad sea asumida por ellos como opción para la transformación de una realidad dada en sus contextos educativos. Es decir, un acompañamiento docente de parte de las instituciones educativas, fundado en el transitar desde el para qué las TIC en la escuela a un para qué la escuela en un mundo con TIC.

Como se comentó arriba, estos aprendizajes se constituyeron en el insumo para iniciar en la construcción de una propuesta de acompañamiento institucional que pretenda conseguir en los docentes no solo la optimización de unas competencias técnicas TIC para los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino que junto con ello, se parta de reflexionar y discutir con ellos sobre la pregunta que emergió de lo que para parte de ellos significan las TIC: *oportunidad*. El poner en cuestión ¿oportunidad para qué? De las TIC en la escuela, en el terreno de los docentes, implica de ellos una reflexión. Pero esa reflexión debe apuntar no solo en el marco de una realidad dada: imaginario tecnocomunicacional, sino justamente buscar una alternativa a él. Fue en el marco de esta idea que se inició con la construcción de un corpus teórico que apalanque las discusiones y diálogos. El mismo es el que se relaciona a continuación y pone en consideración como parte de esa propuesta de acompañamiento que aún está en construcción.

Referente conceptual para el acompañamiento docente.

Como se comentó al inicio, el interés de esta investigación consistió en la construcción o fortalecimiento de un pensamiento crítico sobre las TIC en relación con la educación, en docentes que pretenden la incorporación de las TIC en sus prácticas educativas. La estrategia para ello fue el aprovechar el acompañamiento que se hizo a los proyectos académicos adscritos a postgrados de Universidades de la ICESI, Caldas y Unicauca. Para tal efecto fue necesario crear un corpus teórico que diera cuenta de la postura epistemológica desde donde

se pretendía hacer ese acompañamiento. Por tanto en lo que sigue, se hace referencia a algunas ideas centrales de pensamiento crítico, teoría crítica y teoría crítica en educación, tecnología y escuela.

Orígenes de la teoría crítica

A principios del siglo XVII la tendencia filosófica consistía en no poner en cuestión la posibilidad de conocer que tenía el ser humano, sino que la inquietud de los filósofos -Bacon, Locke, Hume y Berkeley, entre otros-, apuntaba a entender cuál era la manera óptima para la construcción del conocimiento (Morales, 2014). El cuestionamiento sobre la posibilidad que los sujetos tienen de conocer; problematizar este fenómeno y la necesidad de explicitarlo desde el punto de vista filosófico, es lo que hizo Kant, y se constituyó en la génesis de la teoría crítica (Fischer, 2002). Concepto que Karl Marx (1818–1883) años más tarde potenció cuando se ocupó de cuestionar la razón económica burguesa del siglo XVIII; las desigualdades sociales; la explotación del hombre por el hombre y el dominio ideológico, entre otros.

Posteriormente filósofos como: Sartre; Boaventura de Sousa; Sloterdijk; Hinkelammer, Fromm, Wellmer, Honneth, Schweppenhäuser, y entre ellos: Horkheimer, Adorno, Marcuse y Habermas, se constituyeron en los pioneros de la Escuela de Frankfurt y precursores de la teoría crítica del siglo XX, cuyo núcleo central es su oposición al positivismo (Valdez, Romero y Hernando, 2020); en “la urgencia permanente por cuestionar y revertir las macroestructuras científicas, económicas, políticas y sociales” (Santamaría et al, 2019, p.2), y en promover la comprensión de la realidad no como fin sino como un paso más, para animar a que la sociedad se cuestione a sí misma sobre lo dado, y con ello se piense en un mundo posible y diferente al establecido (Hansen, 1993, Bauman y Tester, 2002, y Osorio, 2007). Concretar esta finalidad exige en primer instancia, asumir la realidad como compleja (Gell-Mann, 1998), sobre la base de que ella es “...un tejido interdependiente, interactivo e ínterretroactivo entre las partes y el todo, y las partes” (Morin, 1999, p.14). En segunda medida, entender que esa complejidad está atravesada por un sinnúmero de problemas de orden individual y colectivo con dimensiones e intereses de orden social, político, económico, ambiental y educativo, entre muchos otros. En tercer lugar, muchos de estos problemas, emergen y se mantienen gracias al poder de dominación que unos pocos ejercen sobre la mayoría de los sujetos, a través de medios represivos, pero y sobre todo, con la

aplicación de estrategias y mediaciones persuasivas como la ideología, tecnología, la política, la educación y las relaciones socioculturales (Kincheloe y McLaren, 2005).

Finalmente, con “los desarrollos de nuestro siglo y de nuestra era planetaria nos enfrentan cada vez más y con mayor frecuencia y de manera cada vez más ineluctable con los desafíos de la complejidad” y con ello, al incremento de los problemas ya existentes o la aparición de otros, con características “...pluridisciplinarios, transversales, multidimensionales, transnacionales, globales y planetarios” (Morin, 1999, p.14).

No obstante, y desde el punto de vista de la teoría crítica, el problema mayúsculo no está en que la realidad sea compleja y que tienda a complejizarse más, entre otros por la expansión de las dificultades ya existentes o la aparición de nuevos problemas en ella. Lo relevante es la pasividad de quienes viven en esta realidad, al asumirla como dada, natural y sin posibilidad de cambio. Por tanto, trabajar en la posibilidad de otra realidad alterna a la que hoy vive la humanidad, implica entonces de-construir imaginarios existentes, a través de la reflexión para la transformación. Es decir, se necesita “una teoría crítica para tiempos críticos” (Booth, 2010, p.16), donde el núcleo está en la emancipación o “...independencia de todo lo que esta fuera del individuo (Habermas, 1982, p. 253).

Ante el anterior concepto de emancipación, Castoriadis (1999) y recurriendo a la idea de autonomía, él afirma que no es posible ni ético que un sujeto se “independice de todo lo externo”, incluyendo a sus semejantes, al otro. Por tanto la propuesta de este filósofo es la necesidad de querer y buscar una autonomía colectiva e incluyente.

Desde esta perspectiva, la educación se constituye en el factor estratégico para conseguir la independencia colectiva de los sujetos frente al mundo, y dentro de ella la escuela es la institución social que puede encarnar esta misión (Morales, 2014). No obstante, aprovechar la educación como forma de emancipación, exigió justamente, hacer una crítica sobre ellas. Al respecto, fue en el seno de la Escuela de Frankfurt donde emerge la teoría crítica de la educación, con el propósito de teorizar desde el pensamiento crítico “...el fenómeno educativo” (Morales, 2014, p. 9).

Dada la postura asumida de esta investigación fue pertinente para la misma, indagar sobre los conceptos, de teoría crítica en educación, la tecnología y la escuela. La educación entendida desde una postura epistemológica “como una red de sentidos y significados de naturaleza reflexiva sobre la práctica de educar” (Chiappe y Sánchez, 2014), la cual a su vez deriva en la dimensión empírica de ella, bajo la idea de que es un acto consiente e

intencionado de unos sujetos sobre otros para que estos últimos aprendan y apropien unos saberes que garanticen su supervivencia de la especie (González y Martín, 2002). De igual forma, la tecnología como “una construcción humana y una forma de cultura que se caracteriza por la capacidad de entender, predecir, y controlar los fenómenos que rodean al ser humano” (Mejía, 2011, p.169), mediante discursos, aparatos y promesas (Cabrera, 2006). Y finalmente la escuela, como organismo funcional del Estado (Murcia, 2012), que en la actualidad, se ve enfrentada a competir en sus funciones con otras instituciones sociales a saber: la tecnología; la empresa y el mercado entre muchos otros (Mejía, 2011).

De la técnica a la tecnología desde la mirada de la teoría crítica.

La teoría crítica de la tecnología “...focaliza la atención a la convergencia entre factores técnicos, políticos e histórico-culturales que establecen por vía de la definición de códigos técnicos, una tecnología o un estilo tecnológico en una época y lugar” (Morales, 2012, p.186). Por tanto, se parte de considerar en primera instancia en que la técnica va más allá de una forma o habilidad de hacer un oficio o de un conjunto de herramientas para hacer más eficiente un trabajo. “La técnica implica una visión, una manera de especificar actitudes, de imponer objetivos sociales, en definitiva, un modo de pensar y hacer” (Cabrera, 2006, p.92) de los seres humanos. De igual forma, Heidegger (1954), afirma que el preguntarse por la técnica, es preguntarse por el ser (desde el punto de vista ontológico), tanto a nivel individual como en lo colectivo.

Las anteriores tesis conduce a que “No debe explicarse simplemente la existencia de los nuevos instrumentos mecánicos: debe explicarse la cultura que está dispuesta para utilizarlos y aprovecharse de ellos de manera tan extensa” (Munford, 1998, p.22). Bajo el entendido de que hoy uno de los mayores consumos que se hacen en todas las esferas sociales son productos tecnológicos, los cuales tienen un principio binario: cuando “consumimos aparatos, consumimos lógica binaria y, con ello, constituimos una estructura humana básica desde esta lógica” (Mejía, 2011, p.333).

Dicho esto, en la modernidad y Según Piore y Sabel (1993), la transición del concepto de técnica al de tecnología estuvo determinada por los hitos de dos desarrollos tecnológicos: el primero caracterizado por la búsqueda de que la tecnología se constituyera en potenciadora de los saberes de los artesanos para desde allí conseguir productos con la misma calidad de como se venía elaborando pero en mayor cantidad. El segundo se enfocó en la fabricación de

productos sin la participación de los artesanos, sino exclusivamente por las máquinas, o lo que es lo mismo, se dio la producción en serie. Para cualquiera de los dos casos, lo común en ellos fue que en la tradicional forma de producción artesanal, se vinculó el concepto de eficiencia a partir de la innovación tecnológica, ya desde una concepción incremental (Zayas, Parra, López, Icela y Torres, 2015) o disruptiva (Bower and Christensen, 1995).

Pero esta eficiencia productiva no podía sobrevivir sino se garantizaba la compra y consumo de los productos fabricados. Para ello fue necesario conquistar la imaginación de las gentes mediante promesas, discursos y acciones que dinamizaran y promovieran el mercado. Es decir, generar una dependencia técnica donde la demanda y eficiencia se retroalimentarán para así, estratégicamente sostener la fabricación y venta de productos. Ese nuevo imaginario social fue la idea de progreso, entendido este no solo en la dimensión de “idea sino como significación imaginaria social” (Castoriadis, 1989, p.120), el cual, y entre otros de sus principios fue el de conseguir el dominio y control de la naturaleza a través de la técnica, dado que un “un progreso técnico, llevaba a un progreso social” (Cabrera, 2006, p.93). Es decir, la técnica más que una forma de hacer las cosas, lo que se constituyó fue en una ideología de un futuro mejor, cuyo camino a recorrer era la senda del progreso, a razón de que “en la técnica, y a través de ella, la sociedad moderna se define a sí misma, delimita lo que es real y racional, postula lo que se debe desear y postularse” (Castoriadis, 1989, p.116). Sin embargo, los sucesos trágicos que acaecieron en la primera mitad del siglo XX –recesión económica y dos guerras mundiales-, fracturaron la idea de creer que el progreso técnico, necesariamente conduce a un progreso social. Por tanto, fue necesario configurar otro imaginario: el de desarrollo: entendido este como la “...transición hacia una economía moderna, industrial y capitalista,.. y como el aumento de la calidad de vida, la erradicación de la pobreza y la consecución de mejores indicadores de bienestar social” (Ferugoson, citado por Viola, 2000, p.10).

Este nuevo imaginario, en el campo de la producción, en relación con el capitalismo y en comparación con la edad moderna, en la época contemporánea se ahondó lo relacionado con la innovación disruptiva en la fabricación de productos. Esto en el sentido y según, Feenberg (2012), de que el capitalismo, tiene un poder “discrecional sobre la producción o autonomía de maniobra” (p.77), que se antepone, domina y controla el margen de maniobra de los operarios de la máquina. Es decir, en la actual época, “...no es el utensilio el que auxilia al hombre, sino al revés: el hombre queda reducido a auxiliar la máquina” (Ortega y Gasset,

1997, p.60). En el ámbito de los operarios de las máquinas que trabajan para el capitalismo, ese auxilio se constituye en una forma de dominación cuyas reglas las determina quien domina.

Desde el punto de vista de consolidación y posicionamiento del imaginario del desarrollo, al igual que en la edad moderna, fue importante para el Estado y los empresarios el “...crear nuevas necesidades, es decir, que la producción de lo superfluo supere a la de lo necesario” (Gorz, 2011, p. 112-113). Discurso que contó con el apoyo de los medios de comunicación en su difusión, y lo que buscó en los trabajadores y la sociedad del siglo XX, fue un transformación de una mentalidad conformista a una consumista (Rifkin, 2003). Es decir, la técnica se convirtió “definitivamente en tecnología de consumo” (Cabrera, 2006, p.130), donde ella “...para muchos comienza a convertirse en la “idea salvadora”, de que realmente consumiremos más con menos costos” (Mejía, 2011, p.112).

Al respecto, Bauman, (2007) asegura que el consumo hoy tiene mayor vigencia gracias al fortalecimiento que de él ha hecho el mercado a través de la combinación estratégica de creación de necesidades; conocimiento de los deseos de las gentes y la oferta de nuevos productos a esos deseos, los cuales a su vez, “...vienen de fábrica con “obsolescencia incorporada”” (Bauman, 2007, p.51). En esa misma dirección pero para el campo educativo, Mejía (2011), asegura que el capitalismo, teniendo como base el conocimiento, la información, la tecnología y la comunicación, ha conseguido una reconfiguración de los procesos educativos para “convertir en mercancía cualquier actividad social, en este caso, la socialización de los jóvenes de hoy mediante la enseñanza y el consumo social que busca crear con el impacto de los procesos comunicacionales” (Mejía, 2011, p.256).

Esto indica que en la época contemporánea, el cultivo del deseo de consumo en las personas por parte de los empresarios y el Estado está ligado a la comunicación. Esta última, no solo constituida en una utopía no para la trasmisión de información (Breton, 2000), sino y sobre todo, como explicación de lo humano en clave de tecnología (Cabrera, 2006).

A lo anterior, Feenberg (2012), agrega que la tecnología, no solo es la base actual sociedad sino que se constituye en impulsora de los componentes de injusticia y antidemocrática que ella tiene, soportada en lo que para él es el “código técnico” del capitalismo. Lo particular de este código es que es autoritario, vertical y supresor de las capacidades humanas. Características que se potencian por medio de las TIC (Vivanco, 2015), las cuales y al igual que la técnica, estas –las TIC- “...más que un conjunto de aparatos se transforma en un decir que asegura

entender el mundo actual” (Cabrera, 2006, p.138), bajo la idea de que “el sistema de comunicación constituye en el espacio donde se producen los significados de lo real, lo valioso y deseable para la sociedad actual” (Ibíd, p.16).

Estos aspectos referidos conllevan en primer lugar a que “Hoy la dominación se perpetúa y se difunde no solo por medio de la tecnología sino como tecnología, y la última provee la gran legitimación del poder político en expansión, que absorbe todas las esferas de la cultural” (Szpilbarg, 2019, p.186). En segunda medida, da origen a otras categorías que se insertan en el imaginario tecnocomunicacional como es el caso de Sociedad del Conocimiento, Sociedad de la Información y globalización. Esta última y según Bonilla y Cliche (2001), entendida como un espacio donde compiten dos fuerzas: el que es guiado por una lógica o racionalidad instrumental y el otro conexo con lo cultural y de identidad. En esta última, las TIC generan un proceso “cultural (globalización), haciendo que la inteligencia, la conciencia, sean construidas por el uso que de estas herramientas hacen los actores en el juego comunicativo” (Mejía, 2011, p.285).

Es en la globalización en donde “el mercado opera anónimamente mediante lógicas de valor puramente formales, y promesas evanescentes (Martín-Barbero, 2015, p.17), sin poder crear vínculos “sociales”. Por tanto, cobra valor más las ideas de acumulación, utilidad, eficiencia y productividad, que formas de vida las cuales apunten por ejemplo a la conservación del medio ambiente. De igual forma, en los nuevos mercados, se caracterizan por una transición de un consumo de átomos a otro de bits (Negroponte, 1994), cuyas transacciones se dan en un espacio complejo de digitalización: la Internet. Allí, “el lenguaje digital entra en la sociedad primero como un simple instrumento de la técnica y luego como un reorganizador de imaginarios, conocimiento y pensamiento” (Mejía, 2011, p.272), dando sentido a conceptos como la Sociedad de la Información (Trejo, 2001) o Sociedad del Conocimiento.

En definitiva, en los últimos siglos se pasó de la elaboración de productos artesanales a mano a un “...un gran cambio que indica que el trabajo fabril pierde su hegemonía, marcando la emergencia del trabajo inmaterial, un tipo de trabajo que crea bienes inmateriales como el conocimiento y la información” (Szpilbarg, 2019, p.158). Y de igual manera, de un entorno verde, “...ahora es el entorno digital el que se nos vuelve más aceleradamente natural; pues cada vez hace mayor parte de nuestra corporeidad, de nuestra sensibilidad y de nuestra cognitividad” (Martín-Barbero, 2015, p.28).

Es en este nuevo entorno digital donde según Toboso (2016), se imponen una serie de falacias o sofismas referidas al uso y dependencia tecnológica: se confunde el uso con el uso significativo de la tecnología, lo que a su vez conlleva a que la dependencia que un sujeto puede llegar a tener de la tecnología, él la asuma como una apropiación, y que a mayor uso mayor apropiación. Una práctica significativa de la tecnología y por tanto su apropiación, es la posibilidad de su no uso, asumidas estas dos posibilidades de uso o no uso como complementarias, más que contradictorias, y que a su vez embargan significados de resistencia, independencia y “punto de apropiación” de la tecnología.

Según este autor, las estructuras tecnocráticas y los agentes del poder tecnológico siempre están buscando consumidores que usen y usen de forma permanente la tecnología. Aquí emerge la tercera falacia, consistente en que el hacer, se constituya en sinónimo de “hacer por medio de la tecnología”, o lo que es lo mismo, el desaparecer la alternativa de no uso de la tecnología en los sujetos. Aspecto que según Fernández Vicente (2006), las percepciones, las acciones, los hábitos y las acciones se ven afectados por la presencia de lo tecnológico, y junto con esto una descorporeización, pérdida de la subjetividad e infantilización de los sujetos.

Frente a las ideas expuestas en los anteriores párrafos, autores como Feenberg (1999) o Tula y Giuliano, (2015), entre otros, manifiestan que si bien es necesario hacer una transformación de la realidad que ha configurado la técnica y la tecnología a lo largo de los últimos siglos. Sin embargo, no se trataría de intentar cambiar el capitalismo sino el consumismo, donde los consumidores comprendan que su poder no radica en su capacidad adquisitiva para comprar, sino que justamente en el no consumir, el no convertir un nuevo producto en necesidad básica (Cabrera, 2006). Unas prácticas en esta dirección, “...conduce a desplazar el foco de la crítica “ideológica” a la crítica de las “prácticas sociotécnicas” (Tula y Giuliano, 2015, p.182).

Por tanto, la teoría crítica de la tecnología busca mostrar un camino político el cual es posible forjarlo si se reconoce que dentro de los sistemas técnicos, o el imaginario tecnocomunicacional, la posición de los sujetos es subordinada. Pero es justamente desde esa conciencia, donde es posible dar inicio a un cambio de la realidad, o como lo expresa Calhoun (1995), esa permanencia en buscar “trascender la actualidad desde el considerar la posibilidad de que el mundo sea diferente de cómo es” (p.290).

Teoría crítica de la tecnología y teoría crítica de la educación

La época contemporánea basa su funcionamiento en un modelo occidental el cual se caracteriza desconocer los contextos humanos y su cultura, para así imponer un sentido de vida fundado en la competencia, la productividad, la eficiencia y el consumo (Morin, 2011). En otras palabras, la razón de ser de las gentes –trabajador, empresario, docente- y las instituciones sociales – Estado, universidad, empresa, escuela-, construyen una visión de mundo que es promovida e impuesta por un sector dominante supranacional: Banco Interamericano de Desarrollo –BID-, la UNESCO, la OCDE, entre otras, el cual a su vez es secundado por los Estados, sus políticas y acciones.

Una forma de imponer estos pensamientos y prácticas es a través de la educación, mediante actos comunicativos que promocionan en discursos, otras instituciones sociales como la iglesia, la escuela o las tecnologías. Dentro de estas últimas están las Tecnologías de Información y Comunicación –TIC-, las cuales para (Cabrera, 2006), se constituyen en instituciones sociales, discursos y aparatos, que determinan un ser/hacer, decir/representar de los sujetos. Es decir, las tecnologías, son una creación y una forma, entre muchas otras, de materializar la cultura; están en la cultura, aunque no son idénticas a ella (Mejía, 2011).

Es en todo este sistema de instituciones sociales: económicas, educativas, culturales, ambientales, familiares y personales, entre muchas otras, que a su vez son atravesadas por lo tecnológico, lo que actualmente es y se mueve la sociedad, y que para Echevarría (2003) constituye el imaginario tecnocomunicacional. Este imaginario, según Cabrera (2006), es simultáneamente ideología y utopía, en tanto “justifica el orden social, a través de discursos-promesas que acompañan la aparición o advenimiento de los aparatos tecnológicos” de igual forma “participa de la esperanza de cambio de actores sociales que tienen otra visión de la apropiación de aparatos técnicos” (p. 147).

Para este mismo autor, el posicionamiento ideológico y utópico de este imaginario se hace mediante discursos, promesas, relatos, decisiones políticas, cambios empresariales y prácticas educativas, que promocionan lo importantes y necesarias que son las TIC para las actividades sociales. Esa promoción se hace mediante ejercicios de información y educación que “...estimulan la imaginación mediante imágenes que condensan, idealizan, subliman, sustituyen, reprimen, racionalizan, etc., unas significaciones que no pueden ser reducidas a la funcionalidad de las necesidades” Por tanto, las TIC “son algo más que o algo distinto que

una utopía o una ideología. Son ellas mismas, imaginario social instituido e instituyente de la sociedad contemporánea” (Ibíd, p.148).

En la anterior idea, el Estado se constituye en uno de los promotores de las TIC, y lo hace a través del sistema educativo, posicionando políticas, discursos y acciones que hablan, entre otros, sobre la necesidad de fortalecer la calidad educativa ya que existe “...una deficiencia de la escuela en responder a las exigencias de las fuerzas productivas (Zambrano, 2005, p. 134). Una forma de minimizar esa deficiencia es con la mediación de las TIC para conseguir potenciar en los estudiantes, las competencias que exige la actual sociedad. Así la educación y la escuela se constituyen en espacios de entrenamiento para competir en un mundo altamente competitivo económicamente, cuyo campo de batalla es el mercado, las armas son la información, el conocimiento (Ruiz, 2011) y la optimización de ellas es la tecnología, donde no solo importa saber, sino y sobre todo, saber qué hacer con la información y el conocimiento (Mejía, 2011).

El Ministerio de Educación Nacional –MEN- (sfp) el sistema educativo tiene que ver con las actividades que se realizan en los niveles educativos: Educación Inicial, Preescolar, Básica, Media Superior y la Educación para el Trabajo y el Talento Humano. No obstante, para Contreras (2010), la comprensión del sistema educativo es importante hacerla desde una teoría sistémica, la cual implica tomar en cuenta los “...principios básicos de la cibernética y la teoría de la comunicación; en la cual, la educación se considera como un sistema abierto al interior de la sociedad que cuenta con instituciones, sujetos y niveles que lo caracterizan como sistema educativo”. Concepto que en el ámbito colombiano, vincula a un conjunto de actores, políticas, acuerdos, instituciones internas y externas a la escuela y que “...hacen posible, por un lado, el derecho a la educación, y por el otro, el acto educativo como principio de todo proceso pedagógico (p. 98).

Esta idea en relación con el conocimiento, las tecnologías y lo que pretende el Estado, el sistema educativo, se constituye en espacio estratégico para posicionar discursos, promesas y prácticas alrededor de las TIC. Por tanto, aproximarse a comprender el fenómeno social de la incorporación de estas tecnologías en una institución de ese sistema: comunidad educativa, escuela, estudiantes o docentes, “...implica comprender que los individuos que componen dicha sociedad reconocen en el conocimiento tanto un fin como un medio de participación y reconocimiento social” (Chiappe, Sánchez, 2014, p.141). Pero además, lo comunicacional y tecnológico, son aspectos que no pueden ser descartados de esa intensión, dada la

preponderancia que en la actualidad han adquirido no solo como un acto comunicativo entre humanos sino entre estos y las máquinas (Wiener, 1988).

En igual medida, la educación tanto desde la dimensión epistemológica (Chiappe y Sánchez, 2014) como empírica (González y Martín, 2002), está ligada a la comunicación como medio para concretar sus propósitos sociales. Por tanto, si la comunicación ha sido trastocada por los desarrollos tecnológicos, como evidentemente lo es, afecta de forma directa a la educación. Es decir, y en atención a Mejía (2011), el complejo mundo de comunicación de la educación basado en conexiones internas y externas, estos “muestran una ruptura en los modelos tradicionales de comunicación docente centrados en el/la profesor/a-estudiante” (Mejía, 2011, p.210).

Junto a lo anterior, el sistema educativo se constituye en estratégico para que instituciones con mayor poder –Estado, OCDE y el BID, entre otros- implementen una homogenización o “universalización de una cultura única homogénea y universal que no deja margen a duda sobre su validez ni se interroga por el punto de vista de los supuestos “beneficiarios” (Basail, 2005, p. 83).

La mediación para lo anterior, es la tecnología la cual desde la edad moderna ha se posicionó en el imaginario de las personas como esperanza, promesa, discurso, aparatos y cultura (Cabrera, 2006).

Ideas que guiaron el acompañamiento a los docentes para transitar de un para qué el mundo de las TIC en la escuela a un para qué la escuela en un mundo con TIC.

Las ideas que se han comentado en los anteriores párrafos permitieron perfilar unas ideas, las cuales acercaron a que el acompañamiento a los docentes se hiciese desde una postura crítica y con la intención de fortalecer en ellos un pensamiento crítico sobre las TIC y la escuela.

Elas son:

1. Partir de que las TIC ya han incorporado los contextos educativos, independiente de que a ellos aún no haya presencia de aparatos tecnológicos. Las mismas están presentes en los discursos, deseos, prácticas y expectativas que los actores educativos tiene sobre ellas y con ellas.
2. En esta situación, cobra valor el conseguir en los docentes una alfabetización digital no solo en competencias técnicas para ser aplicadas en el fortalecimiento

de los proceso de enseñanza y aprendizaje, sino y sobre todo, el de una alfabetización en teoría crítica sobre lo digital.

3. Lo anterior exige un acompañamiento sustentado en un acompañamiento crítico por parte de las Instituciones de Educación Superior –IES- a los docentes que se inscriben como estudiantes de postgrado en ellas. Esto con el propósito de conocer más de cerca el imaginario tecnocomunicacional y a partir de ese conocimiento, proponer otras alternativas de convivencia, globalidad y prácticas.
4. La intención del acompañamiento en esta dirección no pretende desechar las TIC de lo educativo sino por el contrario asumirlas para construir otras realidades posibles a las establecidas, a partir de considera que es la escuela el punto de giro y sobre ella orbitan entre otros las tecnologías y no continuar con la idea de que es sobre las TIC que giran el resto de instituciones sociales educativas.
5. Concretar esto requiere una vinculación interinstitucional, espacios de dialogo, reconocimiento mutuo y trabajo colaborativo para el tejido de los conocimientos que deciden en la Universidad con los saberes y cosmovisiones de las comunidades educativas en donde están instalados los docentes de educación básica, media y de educación superior que se estén acompañando.

Lo anterior se constituye en una propuesta abierta para seguir alimentando tanto teóricamente como desde la reflexión y la práctica en ese camino pretendido de transitar de un *para qué el mundo de las TIC en la escuela a un para qué la escuela en un mundo con TIC*

Referencias bibliográficas

- Moreno, M. (2010). La intervención educativa y sus implicaciones de sentido. Imaginario social. Creación de sentido. México: UPN Disponible: <http://www.upn.mx/index.php/conoce-la-upn/libreria-paulo-freire/libros-version-digital>
- Ávila, B. (2017). Aportes a la calidad de la educación rural en Colombia, Brasil y México: experiencias pedagógicas significativas. Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Disponible en: https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_educacion_sociedad/12
- Baca, C., Belli, L., Huerta, E y Velasco, K. (2018). Redes Comunitarias en América Latina: Desafíos, Regulaciones y Soluciones. Internet Society. Disponible en: <https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2018/11/2018-Redes-Comunitarias-ES.pdf>
- Basail, A. (2005). Desarrollo y políticas culturales. Adagio al discurso y al recurso de la cultura. *LiminaR*, 3(1), 74-99. <https://doi.org/10.29043/liminar.v3i1.170>
- Bauman, Z. (2006). Vida de consumo. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires
- Bautista, M y Gonzalez, G. (2019). Docencia Rural En Colombia. Educar para la paz en medio del conflicto armado. Palabra maestra. Disponible en: <https://www.compartirpalabramaestra.org/recursos/publicaciones-e-investigaciones/educacion-rural/docencia-rural-en-colombia-educar-para-la-paz-en-medio-del-conflicto-armado>
- Benavides, P y Corchuelo, M. (2020). Acompañamiento a docentes en y con TIC desde la visión directiva, talento humano e infraestructura tecnológica. *EduCyT 2020*. Universidad del Cauca (Col).
- Benavides, P y Corchuelo, M. (2020). Sentidos de escuela y TIC que tienen algunos docentes del suroccidente colombiano. *EduCyT 2020*. Universidad del Cauca (Col).
- Bonilla, M y Cliche, G. (2001). Introducción Investigación para sustentar el diálogo sobre el impacto de Internet en la sociedad latinoamericana y caribeña. En *Internet y sociedad en América Latina y el Caribe: investigaciones para sustentar el diálogo* Quito, Ecuador: Flacso Ecuador. Disponible en: https://biblio.flacsoandes.edu.ec/shared/biblio_view.php?bibid=11494&tab=opac
- Booth, Ken. (2010). Cambiar las realidades globales: una teoría crítica para tiempos críticos. Traducción de Fabián Chueca. *Papeles de relaciones ecosociales y cambio global*. N° 109 2010, pp. 11-29. Ankara, Turquía. Disponible en: https://www.fuhem.es/papeles_articulo/cambiar-las-realidades-globales-una-teoria-critica-para-tiempos-criticos/
- Bower, J y Christensen C. (1995). *Disruptive Technologies: Catching the Wave*. Harvard Business Review, January-February 1995, 43-53.

- Bustos, A. (2011). Investigación y escuela rural: ¿irreconciliables? Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado, 15(2),155-170. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56719129011>
- Cabrera, D y Silva, V. (2020). Tecnologías, Imaginarios y Nuevas Narrativas. Perspectivas de la comunicación, 13(1), 7-11. Disponible en: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48672020000100007>
- Cabrera, D. (2007). La educación en el camino de las nuevas tecnologías. Razón y palabra, ISSN 1605-4806, N°. 59, 2007 (Ejemplar dedicado a: RELACIONES DE COMUNICACIÓN Y RELACIONES DE PODER).
- Calhoun, Craig. (1995). Critical social theory. Malden, MA: Blackwell.
- Carboni, V. (2014). ¿La televisión en la era de Internet?; Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey; Razón y Palabra.
- Castoriadis, C. (1999). Hecho y por hacer: pensar la imaginación. Buenos Aires: Eubeda.
- Castoriadis, C. (2006). Figuras de lo pensable. México: Fondo de Cultura Económica.
- Cejas, M., Rueda, M., Cayo, L., Villa, L. (2019). Formación por competencias: Reto de la educación superior. Revista de Ciencias Sociales (Ve), vol. XXV, núm. 1, 2019 Universidad del Zulia, Venezuela. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28059678009>
- Chiappe, A. y Sánchez, J. (2014). Informática educativa: naturaleza y perspectivas de una interdisciplina. Revista Electrónica de Investigación Educativa, 16(2), 135-151. Disponible en: <http://redie.uabc.mx/vol16no2/contenido-Chiappesanchez.html>
- Contreras, Y. (2010). Sistema educativo y educación superior en Colombia: tensiones entre calidad y pertinencia en la escuela. Revista Logos, Ciencia & Tecnología, 1(2),96-105. ISSN: 2145-549X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5177/517751799008>
- Cortés, A. (2016). Prácticas innovadoras de integración educativa de TIC que posibilitan el desarrollo profesional docente: un estudio en instituciones de niveles básica y media de la ciudad de Bogotá (Col). 1 recurs en línia (312 pàgines). ISBN 9788449065972. <<https://ddd.uab.cat/record/175877>>
- Delgado, C. (2017). Conferencia MOOCMaker. Universidad de Galileo (Guatemala).
- Dussel, E. (2004). Transmodernidad e interculturalidad (interpretación desde de la filosofía de la liberación). Asociación de Filosofía y Liberación, México: AFYL
- Espinosa, M. (2018). Tendencias recientes de la vinculación universitaria con el entorno. Desafíos relacionados con una pertinencia social integral. Revista iberoamericana de educación superior, vol. IX, núm. 26, 2018 Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación; Universia. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=299158444006>

- Feenberg, A. (1999), *Questioning Technology*, Nueva York, Routledge.
- Feng, P. y A. Feenberg (2008), "Thinking about design: Critical theory of technology and the design process", en Vermaas, P. et al. (eds.), *Philosophy and Design: From engineering to architecture*, Nueva York, Springer, pp. 105-118.
- Farfán, S. (2015). Formación de docentes en el uso de las tecnologías de información y comunicación para la mejora del proceso enseñanza aprendizaje en Bolivia. Disponible en: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=66456>
- Fischer, Kuno. (2002). Historia de los orígenes de la filosofía crítica. En Immanuel Kant. *Crítica de la razón pura* (Traducción de J. Rovira Armengol). Barcelona: Ediciones Folio
- Gamboa, R. (2011). El papel de la teoría crítica en la investigación educativa y cualitativa. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, Chile, n. 21, p. 48-64, 2011. Disponible en: <http://revistas.umce.cl/index.php/dialogoseducativos/article/view/1079>
- Gell-Mann, M. (1998). *El Quark y el Jaguar. Aventuras en lo simple y lo complejo*. Barcelona: Tusquets
- Giroux, H. & McLaren, P. (Eds.). (1989). *Critical Pedagogy, the State, and the Struggle for Culture*. New York: State University Press of Nueva York
- González, J. C. y Martín, M. (2002). Reflexiones sobre la educación tecnológica desde el enfoque CTS. *Revista Iberoamericana de Educación*, 28, 17-60. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura
- González-Sanmamed, M., Sangrà, A., Souto-Seijo, A., y Estévez Blanco, I. (2018). Ecologías de aprendizaje en la Era digital: desafíos para la educación superior. *Revista Comunicar Monográfico para «Comunicar» call for papers 48(1)*, 25–45. Disponible en: <https://www.revistacomunicar.com/pdf/call/call-62-es.pdf> doi:10.30827/publicaciones.v48i1.7329
- Gorz, A. (2011). *Ecológica*, Buenos Aires, Capital Intelectual. Polis, Revista Latinoamericana.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Madrid: Taurus Ediciones
- Hansen, T. (1993). *What Is Critical Theory? An Essay for Uninitiated Organizational*. Eric Institute of Education Sciences. Disponible en: <https://eric.ed.gov/?id=ED368008>
- Heidegger, M. (1984). *Ciencia y técnica (1954)*, Santiago de Chile Editorial Universitaria.
- Hermann, A, y Pérez, A. (2019). Narrativas digitales, relatos digitales y narrativas transmedia: revisión sistemática de literatura en educación en el contexto iberoamericano. *Revista Espacios*. ISSN 0798 1015. Vol. 40 (Nº 41) Año 2019. Disponible en: <http://www.revistaespacios.com/a19v40n41/a19v40n41p05.pdf>

- Hernández, B. (2017). El contexto cultural en las prácticas educativas de profesores de ciencias del sector rural: perspectivas para el modelo de formación por cambio didáctico. Doctorado Interinstitucional en Educación con Énfasis en Ciencias. Universidad Distrital Francisco José de caldas. Bogotá. (Col).
- Hernández, D. (2019). Uso didáctico de las Tecnologías de Aprendizaje y Conocimiento (TAC), por parte de los docentes en educación básica secundaria y media. Horizontes. Revista de Investigación en Ciencias de la Educación. 2. 190-209. 10.33996/revistahorizontes.v2i7.56.
- Hollands, Fiona & Tirthali, Devayani. (2014). Why do Institutions Offer MOOCs?. Online Learning: Official Journal of the Online Learning Consortium. 18. 10.24059/olj.v18i3.464.
- Kincheloe, J. y McLaren, P. (2005). Rethinking critical theory and qualitative research. En N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), The sage handbook of Qualitative Research, 3rd ed. (pp. 303-342). California, Estados Unidos: Sage Publications.
- Luna, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2, ¿qué tipo de aprendizaje se necesita en el siglo XXI? Investigación y Prospectiva en Educación-Documentos de Trabajo. Universidad Nacional (Irlanda), Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002429/242996s.pdf>
- Marcuse, H. (1999). El hombre unidimensional (1954). Barcelona, Ariel.
- Martín-Barbero, J. (1991). De los medios a las mediaciones: Comunicación, cultura y hegemonía. Ciudad de México: Editorial Gustavo Gili.
- Martín-Barbero, J. (2015). ¿Desde dónde pensamos la comunicación hoy? Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación, (128),13-29. ISSN: 1390-1079. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=160/16057400003>
- Mejía, M. (2011). Educación(es) en la(s) globalización(es). Entre el pensamiento único y la nueva crítica. Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2012). Plan Sectorial 2010-2014. Documento No. 9. Bogotá: MEN. Recuperado de <http://www.oei.es/quipu/colombia/ibecolombia.pdf>

- Molina, L., Mesa, Y. (2018). Las TIC en Escuelas Rurales: realidades y proyección para la Integración. *Praxis & Saber*, vol. 9, núm. 21, Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia, Colombia Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=477258898004>
- Morales, C. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 14(2),1-23. ISSN: Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=447/44731371022>
- Morín, E. (1999). *La cabeza bien puesta. Repensar la Reforma. Reformar el pensamiento.* Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.
- Mumford, L. (1998). *Técnica y civilización.* (1934). Madrid, Alianza.
- Murcia, N. (2012). La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica. *Revista de la Maestría en Educación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia - Universidad Santo Tomás.* Bogotá D.C. Colombia. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4323068.pdf>
- Murolo, N. L. (2015). (Tesis doctoral) *Hegemonía de los sentidos y usos de las tecnologías de la comunicación por parte de jóvenes del conurbano bonaerense sur.* Estudio realizado en Quilmes 2011-2014. Quilmes - BsAs: Universidad Nacional de Quilmes
- Negroponte, N. (2012). "Las redes sociales se está convirtiendo en el ADN de la sociedad". Entrevista realizada por Valmé Cortés para el diario *El País*, España. Disponible en: http://tecnologia.elpais.com/tecnologia/2012/01/13/actualidad/1326448864_850215.htm
- Noscue, E. (2019). *Usos y apropiaciones de Tics digitales: Representaciones socioculturales y mediáticas en situaciones de migración involuntaria y/o desplazamiento forzado en el suroccidente colombiano.* (2019). Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Disponible en: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/87663>.
- Ortega y Gasset, J. (1997). *Mediación de la técnica* (1993). Madrid, Santillana.
- Ortiz, M., Ramírez, A., Mejía, I. y Casillas, M. (2019). La integración de Colombia a la sociedad de la información. *Revista De Ciencias Sociales Y Humanas*, 14(14), 73-86. <http://www.ojs.unsj.edu.ar/index.php/reviise/article/view/312>
- Osorio, N. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la escuela de Frankfurt: algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 (1), 104-119. Disponible en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/lms/moodle/pluginfile.php/123373/mod_resource/content/0/LA_TEORIA_CRITICA.pdf
- Pineda, Y., & Loaiza, Y. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Praxis*, 14(2), 265-285. Disponible en: <https://doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Piore, M. y C. Sabel (1993), *La segunda ruptura industrial*, Buenos Aires, Alianza.

- Queralto, R. (2003). *Ética, tecnología y valores en la sociedad global. El caballo de Troya al revés*, Madrid, Tecnos (España).
- Quesada, M. (2019). Condiciones de la infraestructura educativa en la región pacífico central: los espacios escolares que promueven el aprendizaje en las aulas. *Revista Educación*, vol. 43, núm. 1, 2019. Universidad de Costa Rica, Costa Rica. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44057415023>
- Quiceno, H. (2004). *Pedagogía católica y escuela activa en Colombia*. Bogotá: Magisterio.
- Quiceno, H. (2009). Espacio, Arquitectura Y escuela. *Revista de Educación y Pedagogía*, (54), 13-27. Disponible en: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/view/9778/8987>
- Quinchoa, W. (2011). Apropiación y resistencia social de las TIC en el resguardo indígena de Puracé, Cauca, Colombia. *Revista CTS*, n° 18, vol. 6, Agosto de 2011 (pág. 241-258). Disponible en: <http://www.revistacts.net/files/Volumen%206%20-%20N%C3%BAmero%2018/FINALES/Quinchoa.pdf>
- Ramírez, M. (2016). (Tesis Doctoral). Sentidos de la formación tecnológica en el departamento del Cauca: Una concepción a partir de los actores institucionales. 2019-10-22T14:11:11Z Disponible en: <http://repositorio.unicauca.edu.co:8080/xmlui/handle/123456789/1205>
- Rhonda, R; Molenda, Michael; Rezabek, Landra (2016). "Facilitating Learning". Association for Educational Communications and Technology. Retrieved 18 March 2016.
- Rifkin, J. (2003). *El fin del trabajo*. Paidós, Barcelona.
- Rodríguez, J. (2011). *Discursos, poder y saber en la formación permanente: La perspectiva del profesorado sobre la integración curricular de las TIC*. Editorial Académica. Madrid.
- Rueda, R. y Franco, M. (2018). Políticas educativas de TIC en Colombia: entre la inclusión digital y formas de resistencia-transformación social. *Pedagogía y Saberes*, 48, 9-25. Disponible en: <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/7370>
- Ruiz, M. (2011). Excellent educational systems. Presentation of the monographic section. *Revista Española de Educación Comparada*, Madrid: UNED; Sociedad Española de Educación Comparada, n. 18, p. 11-26.
- Santamaría J, Benítez, J., Saza, C., Sotomayor, S y Barragán, L. (2019). Pedagogías críticas: criterios para una formación de docentes en investigación pedagógica. *Educação & Sociedade*, 40, e0193786. Epub April 29, 2019. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019193786>
- Sosa, E., Salinas, J. & Crosetti, B. (2018). Model of incorporation of emerging technologies in the classroom (MIETC). *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 13 (6), 124-148. <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i06.8226>

- Soto A, y Molina, P. (2021). La Escuela Rural en Colombia como escenario de implementación de TIC. *Saber, Ciencia Y Libertad*, 13(1), 275–289. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2018v13n1.2086>
- Sprecher, R. (1996). *Paneoclip. Introducción a la comunicación social*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, (Colombia).
- Szpilbarg, D. (2019). Configuraciones emergentes de circulación y lectura en el entorno digital: el caso de Bajalibros.com. Cuadernos: En Centro de Estudios en Diseño y Comunicación. Facultad de Diseño y Comunicación. Universidad de Palermo. Buenos Aires. Disponible en: https://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/archivos/712_libro.pdf
- Téllez, M. (2019). Pensamiento computacional: una competencia del siglo XXI. *Educación Superior*, 6(1), 23-32. Disponible en: http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2518-82832019000100007&lng=es&tlng=es
- Toboso, M. (2016). “En la palma de la mano”. Dependencia tecnológica en la práctica de uso de las tecnologías móviles. *Intersticios: Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*. Vol. 10 (1) 2016. Disponible en: <http://www.intersticios.es>
- Trejo, R. (2001). Vivir en la sociedad de la información. Orden global y dimensiones locales en el universo digital. *Revista La Revista CTS+I*. Disponible en: <http://www.oei.es/historico/revistactsi/numero1/trejo.htm>
- Tula, F y Giuliano, H. (2015). La teoría crítica de la tecnología: revisión de conceptos. *Redes*, 21(41),179-214. ISSN: 0328-3186. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=907/90748415006>
- UNESCO. (2016). *Innovación Educativa. Serie “Herramientas de apoyo para el trabajo docente”*. Lima (Perú).
- Valdez, O., Romero., L y Hernando, A. (2020). Revisitando la Escuela de Frankfurt: aportes a la crítica de la mercantilización de los medios. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(1), 20. Epub 14 de abril de 2020. Disponible en: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2308-01322020000100020&lng=es&tlng=es.

- Vega, O. (2015). Inclusión Digital de comunidades rurales colombianas. 10.13140/RG.2.1.1865.3842.
- Vesga, O. (2019): “Educomunicación, a través de la creación audiovisual: tres experiencias en Colombia”. Revista Latina de Comunicación Social, 74, pp. 1452 a 1469. <http://www.revistalatinacs.org/074paper/1393/76es.html>
- Vivanco, G (2015). Educación y tecnologías de la información y la comunicación ¿es posible valorar la diversidad en el marco de la tendencia homogeneizadora? Revista Brasileira de Educação, 20(61),297-315. ISSN: 1413-2478. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=275/27538407002>
- Vu, K., Hanafizadeh, P. & Bohlin, E. (2020). ICT as a driver of economic growth: A survey of the literature and directions for future research. Telecommunications Policy, 44(2). <https://doi.org/10.1016/j.telpol.2020.101922>
- Wiener, N. (1988). Cibernética y sociedad, (1949). Buenos Aires, Sudamericana.
- Winocur, R y Sánchez, V. (2016). Familias pobres y computadoras. Claroscuros de la apropiación digital. Montevideo - Uruguay: Editorial Planeta S.A.
- Zambrano, M. (2005). Políticas de calidad educativa en una sociedad NeoFeudal -El caso de Colombia-. Revista Colombiana de Sociología, (25),127-148. ISSN: 0120-159X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5515/551556295007>
- Zayas I, Parra D, López A, Icela R y Torres J. (2015). La innovación, competitividad y desarrollo tecnológico en las MIP y ME's del municipio de Angostura, Sinaloa. Revista mexicana de ciencias agrícolas, 6(3), 603-617. Recuperado en 27 de octubre de 2017, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-09342015000300013&lng=es&tlng=es.

TENDENCIAS TEÓRICAS EN IMAGINARIOS SOCIALES Y EDUCACIÓN AMBIENTAL

NATALY VANESSA MURCIA MURCIA
Universidad de la Amazonia (Colombia)
nathalymurcia@hotmail.com

Introducción

Este texto surge del proyecto de investigación denominado: “Imaginarios sociales sobre problemática ambiental en la Universidad de la Amazonía. Florencia Caquetá; en busca de nuevos senderos para una educación ambiental formativa”. Este documento presenta las tendencias teóricas que emergieron del análisis teórico documental que se construyó con la realización del proyecto.

En esa exploración, se evidencia que los problemas ambientales evidentemente son producto de los imaginarios sociales de los sujetos, justamente porque los imaginarios sociales permiten crear esas realidades desde sus convicciones y motivaciones fuerza según lo expuesto por Castoriadis, además, ellos son los que hacen que los sujetos sean y se comporten en la sociedad, es decir que sus hábitos, prácticas, conductas, con respecto al ambiente están mediadas por sus imaginarios sociales.

Según las tendencias investigativas, efectivamente existen muchas investigaciones que buscan proponer programas en educación ambiental o describir la problemática ambiental o lo que está sucediendo en el mundo por la ausencia de educación ambiental y el que hacer frente a ella brindando algunos consejos que pueden aportar; así mismo se observa que no se habla de educación ambiental sino de cultura ambiental y se propone como un aspecto clave para el desarrollo sostenible, aunque hay otros que la describen en artículos de revisión como las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ecológicos.

Estos estudios analizados, plantean que la educación ambiental se relaciona directamente con el hacer, por ejemplo, proponen programas donde se realizan varias acciones ambientales y con ello concientizar las personas en la conservación del ambiente, sin embargo, estas propuestas son ajenas a lo que las mismas comunidades piensan, sienten y creen, por ello justamente no se han observado transformaciones profundas, por otro lado, aún hacen falta investigaciones que se preocupen por demostrar directamente que este problema se debe a las inadecuadas prácticas, esto se evidencia en los porcentajes dados en el estado del arte y

además esas prácticas son producto de sus imaginarios sociales quienes se relacionan con sus formas de ser, hacer y representar en el mundo; por eso, es necesario tener en cuenta las comunidades en estos procesos de apropiación, para partir de sus imaginarios y poder brindar algunas nociones que aporten a la configuración de una educación ambiental formativa, así sería perentorio la comprensión del problema.

Los estudios referidos en el estado del arte, muestran una preponderancia hacia los propósitos descriptivos y analíticos, mientras que los estudios que buscan comprender o transformar son pocos en el mundo. Sus principales métodos se orientan desde enfoques Históricos hermenéuticos seguidos de empírico-analíticos con baja presencia de métodos críticos y emergentes. Con respecto al Tema “los imaginarios sociales sobre problemática ambiental” específicamente tienen poca relevancia, se detalla en los datos del estado del arte en la primera tendencia con tan solo un 9% a nivel mundial.

Por otra parte, el abordaje del problema se ha emprendido desde métodos convencionalmente hermenéuticos y explicativos sin dar cabida amplia a procesos comprensivos como es el propósito de este estudio, lo cual lo hace pertinente en tanto novedad en la forma de abordar el problema. En Florencia no se han realizado estudios de este tipo, por lo cual es aún más relevante.

Algunos estudios presentan una alta relevancia en temas relacionados con la Educación ambiental, y por otro lado se encuentran en Imaginarios sociales cada uno desde perspectivas diferentes, sin embargo, a nivel mundial son pocos los estudios que buscan relacionar estas dos categorías, ejemplos de algunos títulos de esos proyectos con menor relevancia son: “La emergencia de nuevos imaginarios socio-ambientales. Críticas y alternativas al espejismo institucionalizado”. Del autor Anahí Méndez, realizado en argentina en el 2016 para optar por el título de magister, otro denominado, “Imaginarios de los profesores sobre educación ambiental Un estudio de caso en el contexto educativo rural de Bogotá”. De los autores Carlos Galvis, F. Javier Perales, y Yolanda Ladino, realizado en Bogotá Colombia en el 2017, una tesis doctoral, así mismo se encontró el estudio “Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana”. Realizado por Ospina O., Luz Elena y Murcia P., Napoleón en Manizales Colombia en el 2008.

Desarrollo y discusión

En este desarrollo teórico se exponen algunos talantes importantes sobre Imaginarios sociales y su relación con la problemática ambiental y la Educación ambiental.

Imaginarios Sociales

En este orden de ideas, es importante partir de considerar que los imaginarios sociales son creación nueva, impulsan las transformaciones de las realidades, no se oponen a la realidad, son producidos en ella, en sus prácticas, además constituyen las formas en que se experimenta el mundo de la vida. (Agustina, 2014)

En el mismo sentido, Juan Luis Pintos (2004) expone que los imaginarios sociales son, “...esquemas socialmente contruidos que nos permiten percibir, explicar e intervenir en lo que en cada sistema social diferenciado se tenga por realidad. Los imaginarios sociales operan como un meta-código en los sistemas socialmente diferenciados, a través del código relevancia/ opacidad, y generan formas y modos que fungen como realidades” (2004, pp. 17)

Los imaginarios sociales son creación exnihilo, nunca imagen de, es impulsado por lo psíquico, que se refiere directamente a las figuras, formas, imágenes que se crean en el cerebro a partir de las cuales se trata algún objeto ya sea desde la realidad o desde la racionalidad, y se relaciona con lo histórico social, es decir que los imaginarios son esa fuerza que impulsa a las personas a hacer algo desde su racionalidad. (Castoriadis, 1983)

Así mismo, Se conciben como el conjunto de convicciones, motivaciones y creencias/fuerza que motivan o impulsan las representaciones simbólicas y definen las formas de ser/hacer y decir/ representar del ser humano. Ellos son los que permiten que las personas actúen en lo particular y colectivo. (Murcia, 2012)

Desde esa perspectiva, se justificó la necesidad de desarrollar un estudio desde las razones o formas de ver el mundo, desde las motivaciones, creencias y significados, para lograr una profunda comprensión de las significaciones imaginarias, que se relacionan directamente con,

Las “visiones del mundo”, con los meta relatos, con las mitologías y las cosmologías, pero no se configura como arquetipo fundante sino como forma transitoria de expresión, como mecanismo indirecto de reproducción social, como sustancia cultural histórica. Tiene que ver también con los “estereotipos” (en cuanto que generan efectos

de identificación colectiva), pero va más allá de las simples tipologías descriptivas de roles porque precisamente rompe la linealidad articulando un sentido. (Pintos, 2001).

Los imaginarios sociales son los que hacen que los sujetos sean y se comporten en la sociedad es decir que sus conductas y el desarrollo de sus prácticas están mediados ineludiblemente por sus imaginarios.

Teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, los principales autores que se consideraron para el desarrollo del trabajo investigativo y en este texto teórico en el marco de los Imaginarios sociales son Cornélius Castoriadis y Napoleón Murcia Peña.

Así como los imaginarios son creación, bien como fuerza instituyente de lo social o como invención psicosomática radical, su institucionalización implica en sí un declive de esta movilidad creativa. La naturalización de las convicciones, motivaciones y creencias/fuerza hacen que lo que antes era una fuerza creadora, se establezca ahora como un mandato social, como una fuerza que se ejerce sobre los esquemas sociales para hacerlos inamovibles. Por eso, cuando se institucionaliza un imaginario, este hace parte del mundo de la vida, se vuelve común, no se cuestiona; solamente se toma como base para las representaciones simbólicas y los acuerdos funcionales, llegando a desconocer que ellos son, justamente, producto de esa dinámica creadora. (Murcia, 2012, p. 58)

Por lo anterior, es significativo considerar lo expuesto por Castoriadis sobre el *Legein* y *teukhein* social, que refiere a la creación de acuerdos sobre las formas de ser/hacer, decir y representar de las instituciones sociales, esas emergencias se apoyan en las significaciones imaginarias sociales y por eso ellas son las que finalmente las definen y dinamizan. (Castoriadis, 1983)

Para Murcia (2010), lo que da origen a la creación o transformación de las realidades, son las fuerzas psicosomáticas y sociales que se articulan en las convicciones y creencias fuerza que emergen de las necesidades, en acuerdos sociales sobre las formas de ser/hacer, decir y representar sobre el mundo del ser humano, además estas son impulsadas por las significaciones imaginarias sociales.

Es importante resaltar que, las organizaciones fundadas desde los imaginarios sociales promueven, el acuerdo social, el diálogo, la construcción del conocimiento y del mundo, y cuando se habla de prácticas sociales, justamente se refiere a la configuración de esas significaciones imaginarias sociales en las que se dan las diferentes formas de ser/hacer,

decir/representar de los actores que se encuentran y realizan una práctica.

En el mismo sentido, es necesario considerar la existencia de diferentes niveles de concreción del imaginario: el imaginario instituido, instituyente y radical, los imaginarios son instituyentes en tanto son los que movilizan la creación primera (radical) en la búsqueda de la realización social, otros son instituidos, porque devienen del reconocimiento y posicionamiento social, es decir son acciones, normas, prácticas o programas sociales que ya están establecidos en la sociedad y los radicales en tanto origen y raíz de algo, son un cúmulo de creencias psicosomáticas en procura de ser, es esa posibilidad de proyectar eso que no existe, busca generar o configurar algo que está por ser. (Castoriadis, 1983, p. 324-328)

Los imaginarios sociales implican convergencias y divergencias, las primeras son de naturaleza social, puede ser por la fuerza instituida del imaginario o por la instituyente, por su parte las divergencias, emergen del imaginario radical primero o por la fuerza que lo impulsa, el imaginario instituyente. (Murcia, 2010)

Para Castoriadis, los imaginarios instituyentes no son independientes de los radicales, Los radicales son esas convicciones y creencias, fuerza que se proyectan como posibilidad de realización social, es creadora, psicosomática, es lo que asumo como mi realidad, por su parte, el autor considera que “La fuerza social de una idea es la que define la posibilidad de llegar a ser, y esa fuerza social de la idea es justamente el imaginario instituyente”. (Murcia, 2010)

En síntesis, los imaginarios sociales, son los que permiten que las personas sean de una manera en lo particular y colectivo, además movilizan las formas de existir para bien o para mal, de conocer, de estar, de ser, por eso es que el hombre es y actúa como tal con respecto al ambiente, y todo ello justamente por sus imaginarios sociales.

Problemática ambiental

En ese sentido entonces, los problemas ambientales son los que reflejan las prácticas del hombre respecto al ambiente, todos ellos, traen graves consecuencias que cada día aumentan y afectan significativamente al mismo sujeto, sin embargo, aún no hay conciencia frente a esta eventualidad, Justamente Álvaro Cardona alude que “Atentar o destruir el ambiente significa, por ende, la autodestrucción de la persona humana o, lo que es lo mismo, la renuncia a conservarse a sí mismo en condiciones de dignidad...” (Cardona, 2009:225). Si no hay autocuidado y preocupación por el cuidado del otro y de lo otro la destrucción masiva

del ambiente aumentará cada día más.

En efecto, para hablar de ambiente no hay que referir solo a lo natural, justamente las relaciones entre los seres bióticos y abióticos son los que conforman los ecosistemas y en esas relaciones evidentemente está el ser humano como un ser biótico que también hace parte de esas dinámicas relacionales, por todo ello, para hablar de Educación ambiental primero es importante ver cómo se determina el ambiente para luego sí determinar su correlación con la Educación.

Concretamente, el ambiente es un constructo social, en el que se articula lo cultural, lo social e histórico, Según González y Valencia,

...llegar a la conclusión de que el “ambiente”, más que un objeto, que una externalidad, es un constructo social, una realidad histórico-social y cultural en el que se articulan, indisolublemente el entorno biofísico y el universo simbólico, el mundo de las mentalidades, de las representaciones; naturaleza y cultura Así, pues, es claro que cada cultura, en su respectiva época, ha construido un “ambiente” que, necesariamente, comprende estos dos elementos, debido a que aquel es siempre el resultado de la interacción permanente entre naturaleza y cultura.

Lo ambiental abarca todas las relaciones biofísicas, sociales y culturales que implican el ser humano en su totalidad, desde su propio sentir, actuar con la naturaleza, hasta su forma de representación social-simbólica.

Educación Ambiental:

Ahora bien, En la solución de la problemática ambiental, tiene gran peso entre los investigadores aquellas tendencias que asumen la educación ambiental y a su vez la práctica Ambiental en el marco de la cultura, y que por tanto dan sustento a esta desde una adecuada cultura ambiental. Son referentes de importancia entre otros Miranda murillo, Roque, Ferrer, Correa, Carabaza.

Martínez (2010), por ejemplo, considera que,

La educación ambiental es un proceso permanente en el cual los individuos y las comunidades adquieren conciencia de su ambiente, aprenden los conocimientos, los

valores, las destrezas, la experiencia y, también, la determinación que les capacite para actuar, individual y colectivamente, en la resolución de los problemas ambientales presentes y futuros (p. 100).

La definición anterior, pretende resaltar la importancia de adquirir conciencia ambiental, para poder desarrollar buenas prácticas, rescatar valores y buenos comportamientos con respecto al ambiente.

Por otro lado, Roque considera que, “La Educación Ambiental es una dimensión de la educación integral, que incorpora la relación medio ambiente-desarrollo, desde una perspectiva dialéctica e histórica, y se orienta a la formación y desarrollo de la cultura ambiental” (Roque, 2003), En este sentido es válido estimar que la Educación Ambiental puede hallarse, si la formación en esa área se da en todas sus dimensiones como ser humano y no solo en lo cognitivo.

El SINA (2002) por ejemplo, define la Educación Ambiental de la siguiente manera, “Atendiendo al carácter sistémico del ambiente, la educación ambiental debe ser considerada como el proceso que le permite al individuo comprender las relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, social, política, económica y cultural para que, a partir de la apropiación de la realidad concreta, se puedan generar en él y en su comunidad actitudes de valoración y respeto por el ambiente.” (citado por Cardona, s.f. p.18)

En este apartado la Educación ambiental es reconocida como un proceso que relaciona todo lo que el hombre debería tener en cuenta para reflexionar sobre sus relaciones con el ambiente, el actuar y pensar con respecto al mismo. Lo anterior porque, además, El artículo 79 superior de la Constitución política predice que “es deber del estado fomentar la educación con el fin de proteger la diversidad e integridad del ambiente”; es un compromiso de todos y para todos.

De hecho, “la educación no consiste solo en la conservación de la cultura, en la preservación de lo que está socialmente acordado, también es una salida hacia lo desconocido y lo posible” (Murcia y Jaramillo, 2017:55). En otras palabras, esas prácticas culturales relacionadas con el inadecuado cuidado ambiental sólo pueden ser transformadas con una educación que abra

la posibilidad de transformar las realidades, que introduzca al sujeto en la construcción de nuevos imaginarios y, en consecuencia, de costumbres y formas de ser en el mundo. Lo anterior porque sólo si se transforman las convicciones y creencias sobre el mundo, será posible transformar las prácticas sociales (Murcia, 2010).

Así mismo, encontramos que Ferrer, propone la cultura ambiental no solo desde una perspectiva propia, sino que abarca más que solo lo intrínseco de cada sujeto, por lo tanto plantea que, “La cultura no comprende solamente al conjunto de valores materiales y espirituales que el hombre crea en y a través de la práctica y en el transcurso del desarrollo histórico, sino también al conjunto de valores que el hombre conforma respecto a su relación con la naturaleza, respecto a sus relaciones con los demás hombres y respecto a sí mismo como individualidad en el contexto de una sociedad concreta” (Ferrer et al., 2004).

El autor quiere rescatar la importancia de los valores que el hombre crea con su práctica, y esto a su vez se relaciona con los imaginarios sociales, justamente porque se habla de significados y de cómo el hombre es capaz de crear esos propios valores con respecto a su relación con la naturaleza y con los demás. Además, es relevante resaltar que, para el autor, la cultura ambiental es importante porque aporta a un desarrollo comunitario sostenible.

De otra parte, Miranda Murillo en cierta medida, relaciona la cultura con los imaginarios sociales, desde la concepción de cultura ambiental, considera que, “La relación entre las tendencias culturales como sistemas de creencias, valores compartidos, actitudes podrían dar cuenta de los comportamientos y estrategias que los individuos mantienen en la interacción con el medio ambiente. Por lo tanto, dichas variables, en su más amplio sentido, tienen un peso determinante en el desarrollo de una cultura ambiental sostenible”. (Miranda, 2014), en este apartado, fue clave la descripción de la Cultura Ambiental abordada desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ecológicos; justamente, los imaginarios sociales se relacionan con esta concepción directamente desde las formas de ser, hacer, decir y representar de los sujetos en el mundo.

Por otro lado, es importante resaltar que la educación ambiental debe ser un proceso de formación que permita transformaciones verdaderas, sea de carácter formativo, es decir que abarque varios aspectos del ser humano y que implique tocar esas fibras de las comunidades más profundas para que realmente sea formativa.

Al hablar de Educación ambiental, debemos pensar en los otros seres vivos que están en nuestro ecosistema, esos otros merecen gozar de una ética responsable como seres humanos

gracias a la racionalidad que poseen los sujetos, En ese sentido entonces,

Los humanos deberán educarse para comprender cómo es su naturaleza. Deberán aprender que en ella todo es reciclable, que nada se pierde, que todo tiene una función. La ética que se esboza en Vidart está ligada irremediabilmente a la educación ambiental. Esta nos enseña cómo se comportan los ecosistemas por lo que la cultura deberá aprender a leer el texto de la naturaleza y hacer una analogía valorativa. Valores como la cooperación, la ayuda mutua, la solidaridad y el reciclaje emergen de las formas de relación existentes al interior de los ecosistemas, y se esbozan en Vidart, quien conservando la visión dual entre cultura y naturaleza, propone ya una reconciliación, si cabe el término, a partir del concepto de sistema. (Noguera, 2007, p. 10)

De manera que, si los sujetos aprenden a respetar la naturaleza y todas las formas de vida, es decir se educan para tal fin, se pueden lograr unas mejores prácticas ambientales y por tanto una mejor educación ambiental. Por lo anterior cabe resaltar que, pese a que todas las culturas son diferentes, todas poseen en común la vida y por ello merecen respeto.

De otra parte, la Educación Ambiental se relaciona con las interacciones del hombre con los seres vivos, además genera una conciencia ambiental, crea aptitudes, actitudes y todas las ganas de trabajar de cara a la problemática ambiental, Según Enrique Leff,

Si bien la educación ambiental no ha conseguido transformar los regímenes educativos institucionales en América Latina y sigue siendo marginal dentro de las prioridades de la Comunidad Educativa, al mismo tiempo es el espacio donde con más fuerza y claridad ha anidado, donde se recrea y propaga, el pensamiento ambiental latinoamericano. (2012 p. 13)

La educación ambiental, debe vincularse con procesos educativos para tener impacto, incluso debería vincularse con los planes curriculares de las instituciones educativas, debe abarcar varios aspectos no enfocarse sola en la conservación sino implicar también talentos como lo social y económico. (González, 2001, p. 152)

De modo que, para lograr una conciencia de cara a toda esta crisis, Edgar González Gaudiano, propone que es necesario “Lograr que la población mundial tenga conciencia del medio ambiente y se interese por él y por sus problemas conexos y que cuente con los conocimientos, aptitudes, actitudes, motivación y deseos necesarios para trabajar individual y colectivamente en la búsqueda de soluciones a los problemas actuales y para prevenir los que pudieran aparecer en lo sucesivo.” (2001, p. 146)

Es válido resaltar que existe la necesidad de tener un saber ambiental para lograr esos procesos formativos, justamente, Enrique Leff hace referencia a la formación del saber ambiental, exponiendo que, para lograr construir una racionalidad ambiental, “es necesario la formación de un nuevo saber y la integración interdisciplinaria del conocimiento para explicar el comportamiento de sistemas socioambientales complejos”. (2013, p. 180)

Según el autor, esto permitiría que se construyera un campo de conocimiento teórico y práctico que permita en cierta medida, re articular las relaciones entre la sociedad y la naturaleza, pero de una manera racional.

En otras palabras, para soñar y hacer posible una educación ambiental que tenga transformaciones verdaderas, deben generarse acuerdos sociales desde lo que las comunidades consideran como realidad, es decir desde sus convicciones y creencias. (Murcia y Jaramillo, 2017) Por ejemplo, la escuela en Colombia, fue creada por esas fuertes convicciones, creencias y motivaciones, es decir que se creó por los imaginarios sociales que empujan a los grupos humanos a construir sus instituciones; finalmente son construcciones sociales, (Murcia, 2012), es justamente el punto al cual se quiere llegar, que la Educación ambiental permita que las personas sean y actúen con respecto al ambiente y para lograrlo es necesario reconocer esos imaginarios sociales porque son ellos los que se convierten en esos trasfondos desde donde se ve la vida y el mundo, es decir son los que nos mueven a ser lo que somos y podemos ser.

Finalmente, Los imaginarios sociales configuran esas fuerzas de creación social y se manifiestan a través de las representaciones sociales, por tanto no es posible cambiar algo incidiendo directamente en las formas de operar, porque los acuerdos sociales emergen de unos imaginarios sociales que los sostienen, es probable que por ello no se haya logrado una verdadera educación ambiental pese a todos los esfuerzos de los investigadores por buscar transformaciones profundas, así cambien las teorías, los nombres, etc. si no se tienen en

cuenta las convicciones y motivaciones fuerza que impulsa las comunidades, no se lograra impactar de manera positiva frente a una educación ambiental verdadera.

Conclusiones

Es importante reincidir en que, al comprender los imaginarios sociales de las comunidades, se pueden trazar unos lineamientos importantes que posibiliten una educación ambiental verdadera, teniendo en cuenta que desde el reconocimiento de los imaginarios radicales se crean realidades que promueven procesos para posicionarlos como verdaderos y justamente allí es donde se edifican los acuerdos sociales que finalmente permitirían que los sujetos adquieran esa educación ambiental formativa.

Cuando se alude al tema de los imaginarios sociales, es indispensable pensar en las significaciones imaginarias sociales de los sujetos, porque ellas son las que determinan las prácticas y les brindan un sentido para finalmente estructurar las representaciones frente al mundo social, además a partir de ellas es que se buscan las posibles transformaciones de las realidades.

La problemática ambiental es un tema que se relaciona directamente con los imaginarios sociales, debido a que esos problemas son producto de las prácticas de los sujetos con respecto al medio y esas representaciones sociales son producto de sus imaginarios, si el problema persiste es porque en efecto no se ha logrado llegar a conocer a profundidad lo que las mismas comunidades creen que debería ser.

Referencias Bibliográficas

- Agustina, M. E. (2014). Imaginarios sociales, algunas reflexiones para su indagación. Anuario de Investigaciones, vol. XXI, pp. 127-134. Universidad de Buenos Aires Buenos Aires, Argentina.
- Castoriadis. C. (1983). La institución imaginaria de la sociedad. vol.1. Marxismo y teoría revolucionaria. Barcelona: TusQuets Editores.
- Cardona Gonzales, A. H. (2009) "Educación Ambiental: conceptos, análisis y relación con el Derecho Ambiental." Lecturas Sobre Derecho Del Medio Ambiente. Tomo IX. . En: Colombia ISBN: 978-958-710-456-1 ed: Universidad Externado de Colombia , v. , p.217 – 242.
- Ferrer, E. B., Menéndez, R. L. y Gutiérrez, F. M. (2004). La cultura ambiental por un desarrollo sano y sostenible. La experiencia de Cayo Granma. Universidad de oriente. Stgo de Cuba.
- Galvis, C.; Perales, J.; Ladino, Y. (2017) Imaginarios de los profesores sobre educación ambiental Un estudio de caso en el contexto educativo rural de Bogotá. Colombia. Recuperado de: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/49230>
- González Ladrón de Guevara, Francisco José; Valencia Cuéllar, Jorge. (2013) Conceptos básicos para repensar la problemática ambiental Gestión y Ambiente, vol. 16, núm. 2, agosto pp. 121-128 Universidad Nacional de Colombia Medellín, Colombia.
- González, Gaudiano. (2001). E Desenvolvimento e Meio Ambiente, n. 3, p. 141-158, jan./jun. Editora da UFPR141. Una nueva lectura a la historia de la educación ambiental. Otra lectura a la historia de la educación ambiental en América Latina y el Caribe.
- Leff, E. (2012). Pensamiento Ambiental latinoamericano: Patrimonio de un Saber para la Sustentabilidad. Environmental Ethics. 34. 97-112. 10.5840/enviroethics201234Supplement58.
- Leff, E. (2013). Sustentabilidad y racionalidad ambiental: hacia ‘otro’ programa de sociología ambiental. Revista Mexicana de Sociología. 73, núm. 1 (enero-marzo, 2011): 5-46. México, D.F. ISSN: 0188-2503/11/07301-01.
- Martínez, C. R. (2010). La importancia de la educación ambiental ante la problemática actual. Revista Electrónica Educare, vol. XIV, núm. 1, enero-junio, pp. 97-111 Universidad Nacional Heredia, Costa Rica.
- Méndez, A. (2016) La emergencia de nuevos imaginarios socio-ambientales. Críticas y alternativas al espejismo institucionalizado. Argentina. Recuperado de: <https://www.aacademica.org/anahi.mendez/50.pdf>

- Miranda Murillo, L. M. (2014). Cultura ambiental: un estudio desde las dimensiones de valor, creencias, actitudes y comportamientos ambientales. *Producción Más Limpia*, 8(2), 94–105. Retrieved from <http://repository.lasallista.edu.co:8080/ojs/index.php/pl/article/view/527>
- Murcia N y Jaramillo Diego Armando. (2017) *La Escuela con Mayúscula*. Manizales: Universidad Católica de Manizales.
- Murcia, N. & Jaramillo L.G (2008). *Investigación cualitativa. La complementariedad*. Armania: Kinesis
- Murcia, N. (2012). La Escuela como imaginario social: Apuntes para una Escuela dinámica. *Revista Magis*, 6 (12), 53-70. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.15332/s2011-8643.2012.0012.03>
- Murcia, P. N. (2010). Imaginarios sociales como posibilidad de investigación en educación superior. En *Memorias del Primer Congreso Latinoamericano de Investigación en Educación*. Córdoba, Argentina.
- Noguera de Echeverri, A. P. (2007) Complejidad ambiental: propuestas éticas emergentes del pensamiento ambiental latino-americano. *Gestión y Ambiente*, vol. 10, núm. 1, mayo, pp. 5-30. Universidad Nacional de Colombia. Medellín, Colombia.
- Ospina O, Luz Elena, & Murcia P, Napoleón. (2008). Imaginarios ambientales: voces emergentes desde la vida cotidiana. *Luna Azul*, (26), 57-79. Retrieved May 02, 2019, from http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1909-24742008000100004&lng=en&tlng=es.
- Pintos, J. L. (2001). “Apuntes para un concepto operativo de Imaginarios Sociales”, en Alburquerque, L. y Iglesia, R. (ed.), *Sobre los imaginarios urbanos*, Buenos Aires, FADU-UBA: 67-103.
- Pintos, J. (2004). Inclusión-exclusión. Los imaginarios sociales de un proceso de construcción social. *SEMATA. Ciencias Sociales e Humanidades*. Vol.16, pp. 17, 52. Universidad de Santiago de Compostela.
- Roque, M. (2003). Una concepción educativa para el desarrollo de la cultura ambiental desde una perspectiva cubana. In *IV Congreso Iberoamericano de Educacion Ambiental* (p. 29). Cuba.

IMAGINARIOS SOCIALES DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN PRIMARIA EN LA EDUCACIÓN AMBIENTAL

BETILDE CÁCERES

Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela)
beticacerve@gmail.com

JOSÉ ANTONIO CEGARRA

Universidad de Pamplona (Colombia)
jcegarrag@gmail.com

Introducción

Las realidades mundiales exigen en la actualidad cambios en la cultura de los hombres, como una forma de persistir en el planeta tierra; el ambiente es el escenario esencial de intercambio de saberes de preservación, conservación y equilibrio del mismo. Es, en el ambiente donde se hacen presentes elementos de suma importancia para la estabilidad de los seres humanos en este planeta, esto con relación al ambiente natural, pero también existe un ambiente creado, donde se hacen presentes los ambientes laborales, hogareños, educativos, sociales, comunitarios, en fin una serie de interrelaciones que promueven la conformación de un ambiente en general.

En este sentido, surgen los imaginarios que poseen los seres humanos sobre ambiente, los cuales son la representación que posee cada individuo de lo que le rodea y con lo que interactúa, reflejado en el compromiso de los seres humanos en el mantenimiento del equilibrio ambiental, como una forma de alcanzar una verdadera calidad de vida. Sostener un ambiente implica una educación de la población. De ello se encarga la escuela y en los últimos años también los medios de comunicación generan un trabajo de formación importante, no obstante, es la escuela el ente rector de la formación en las sociedades, en una comunidad determinada convergen un sinfín de imaginarios y se establecen en razón de grupos sociales por medio de algunos patrones existentes.

Es aquí donde la educación ambiental como área curricular de la educación venezolana, genera un impacto demostrativo, además que el aprendizaje de esta área debe partir desde la niñez, y continúa durante la educación primaria es por ello que los docentes de este nivel deben estar debidamente preparados para asumir una enseñanza significativa en esta área porque desde esa formación es que se van generando imaginarios sociales realmente que

accedan a la preservación del ambiente y a su equilibrio, tal como se anunció previamente, no sólo de lo natural sino también de lo artificial.

Fomentar un imaginario social desde la perspectiva de la educación ambiental, es lo que permitirá fijar realmente una sociedad con parámetros ambientales comprometidos, con medidas emergentes que constituyan el rescate, la preservación del ambiente, el equilibrio entre los elementos naturales y las acciones humanas. La educación ambiental es esencial y requiere de docentes debidamente preparados con amplio dominio de los contenidos que estén presentes, además se constituye una realidad en esta formación que reciben los estudiantes de docencia en las universidades.

Las casas de estudios superiores son las responsables de formar a los docentes que se desempeñaran en educación primaria, es preciso que el profesional de la enseñanza demuestre el claro manejo y preciso de los postulados de la educación ambiental, porque los futuros docentes ya tienen establecido un imaginario que en muchas ocasiones debe ser reformulado. De allí, la necesidad de formar docentes comprometidos con la educación ambiental, para que de esta forma realmente se logre afianzar un ambiente debidamente estable. La educación es un elemento esencial en el desarrollo de los pueblos, y la misma debe estar a cargo de personas de “reconocida moralidad e idoneidad académica”, así lo expone la Constitución de la República

Bolivariana de Venezuela (1999) en su art. 104, al definir a un docente, quienes se encargan del fomento y proyección de la misma dentro de una sociedad determinada. La formación ambiental es fundamental dentro de la educación primaria en Venezuela porque los niños llegan allí a formarse desde el punto de vista holístico considera lo académico, es decir, adquirir conocimientos de manera adecuada.

Por esta razón se consideró conveniente introducir como un eje integrador el ambiente y la salud integral dentro del currículo de educación venezolana, para valorar la inteligencia naturalista (Gardner 1996:23) en los niños que asisten a este subsistema de educación en Venezuela, como una manera de permitir a los más pequeños la formación en el área ambiental.

La conciencia ambientalista y la educación ambiental es una tendencia que se debe formar desde el hogar o la familia. Toda esta perspectiva de formación se extiende hasta la escuela, donde se convierte en valioso el conocimiento que ha adquirido en su casa. De esta forma, los niños de hoy, ciudadanos del mañana, se formarán en valores ambientalistas y así se constituirá un mundo mejor desde el plano del ambiente propiamente dicho. Por tanto, la educación ambiental debe ser abordada desde las demás áreas de conocimientos, con la finalidad de globalizar los contenidos y así promocionar la interacción del ambiente con los demás elementos de la vida diaria.

Para abordar la educación ambiental, se parte de las representaciones que los seres humanos manejan en relación a la constitución formativa, relacionados a la naturaleza, se está en presencia entonces de los imaginarios sociales como representaciones que las personas fijan de situaciones existentes en la realidad, los mismos se transforman de acuerdo a las opciones que se presenten. Ser docente hace unos cuantos años atrás era ser una figura representativa, en tanto que las personas se veían reflejadas en éste, porque era un líder que le permitía a las comunidades su evolución mediante su acción, imaginario que se mantuvo hasta mediados de la década de los noventa, (Donoso, 2003) aproximadamente cuando el maestro se convierte en un funcionario y pierde su mística.

Para Casas (2003) “la imaginación, entonces, crea, identifica y sostiene todas las relaciones que establezco con los que me precedieron y los que me sucederán, pero también con mis contemporáneos. En la imaginación se conservan las relaciones intersubjetivas, el lazo social e histórico” (p. 25). Esta definición llama la atención por cuanto al relacionarla con la educación ambiental pareciera que no se ha logrado establecer las relaciones con las generaciones anteriores, no hay interés por lo que ocurra con las generaciones futuras y no hay consideración por los contemporáneos pues se hace uso irracional de los elementos naturales sin tomar en cuenta a quien se afecta hombres, animales y plantas.

La situación anterior, se enmarca en el modelo de desarrollo económico que ha imperado hasta la actualidad es el antropocéntrico, como una opción dentro del desarrollo económico, esa visión ha permitido que la formación de los individuos sea reproductiva, porque es la manera de mantener ese modelo dentro de las sociedades, pasan de generación en generación la irracionalidad en la administración del ambiente. La educación ambiental a medida que pasa el tiempo y la tecnología se apodera de la población mundial, pierde más vigencia, el

respeto por el ambiente ha quedado relegado a un segundo plano, es más importante la comodidad, antes que el bienestar común.

Cuando se observan los alrededores de los lugares o cualquier sitio que se visite o se recorra a lo largo de este país, se evidencia la situación ambiental, que se aprecia tanto en las descargas de aguas de usos domésticos directamente a los cauces de ríos y quebradas sin ningún tratamiento causa pérdida de utilidad de las mismas, igual ocurre con los suelos o la atmósfera, se arrojan cantidades de desechos sólidos o líquidos y no importa cerca de que o quienes sólo basta desprenderse de los residuos, si es a la atmósfera se lanzan gases de todo tipo, cuando se producen incendios desmedidos, que además de expulsar cantidades de dióxido de carbono eliminan flora y fauna y a la vez llenan de cenizas los lugares. Se elaboran productos de uso doméstico con componentes que ya han logrado romper la capa de ozono según los estudios presentados en diferentes eventos y conferencias relacionadas con el ambiente, se aprecia el calentamiento global del planeta, la pérdida de suelos fértiles por el exceso de manejo de productos agroquímicos, la disminución de agua potable, la extinción de especies animales y vegetales.

La educación ambiental debe ser considerada fundamental en el contexto universitario, sin embargo no se le da la debida importancia, tal como se anunció, porque no genera conocimientos para tratarse de manera didáctica en un aula de clase. La formación docente en el área de educación ambiental, no es la más adecuada, es probable que algunos de los egresados de la carrera docente no tenga el menor recuerdo de los contenidos y estrategias que se desarrollaron en este curso, debido a la falta de profundización que los facilitadores le dieron al mismo, y a que los participantes el interés que colocaron en la misma fue muy vago. Realmente el imaginario social definido para la formación docente está un tanto difuso, las apreciaciones actuales de la docencia son tal que se equipara con el buhonerismo, es la carrera que exige menos promedio académico para ingresar a la misma, los institutos de educación superior encargados de esta situación pierden vigencia a diario, al parecer la exigencia queda relegada, pareciera que poco importa la formación de los profesionales de la docencia.

Se han llevado a efecto eventos internacionales y se ha reglamentado a través de diversos documentos, el manejo ambiental y nada de lo que ocurre hace que se cambien los modos de actuar. Tal vez porque los saberes transmitidos de generación en generación, se han quedado en algún momento o no han sido lo suficientemente relevantes para lograr cambios y mejorar la forma de tratar lo ambiental o como dice el autor Casas (2003) en la imaginación

de las personas no hay esquemas o diagramas que le indiquen cuales son las imágenes relaciones y procedimientos para ordenar el material que tiene que ver con lo ambiental o tal vez no se ha fomentado en la imaginación. Lo requerido para dar el trato que merece lo natural para su preservación y prevenir el agotamiento de los recursos que se requieren para el mantenimiento de la vida y el equilibrio de los ecosistemas.

De allí que es un momento para reflexionar acerca de lo que acontece respecto a lo ambiental para interaccionar con el otro e ir avanzando hacia la construcción de una sociedad deseable y posible desde el punto de vista de calidad de vida, por lo que, se debe investigar para buscar posibilidades de aproximación al conocimiento del mundo de los otros y entender porque se presentan las situaciones ambientales que diariamente se aprecian.

La universidad como institución responsable de la formación de profesionales en todos los países con una visión ambiental requerida para la conducción de los procesos tecnológicos y sociales, enmarcados dentro de la filosofía de un nuevo modelo de desarrollo, tiene ante la historia una gran responsabilidad. Es por ello, que la educación universitaria no debe ser meramente cognoscitiva, debe fomentar el aprecio y respeto por la naturaleza, capacitar para cambiar y constancia para querer hacerlo de allí que la educación al formar los educadores con visión ambiental puede contribuir a garantizar a las generaciones futuras, niveles aceptables de calidad de vida.

Estudiar los imaginarios sociales implica considerar la importancia del contexto microsocial y particularmente destacar a los propios protagonistas de los procesos, es decir, el sujeto social. Es posible además, indagar en su mundo subjetivo para comprender el marco interpretativo del contexto desde el que los docentes desarrollan sus prácticas específicas, en este caso en lo relacionado con la educación ambiental. Lo ambiental, está implícito dentro de las tareas de los ciudadanos, a ello no escapa la escuela, la cual es un escenario de interacción de representaciones, donde existen un determinado número de personas con imaginarios diferentes entre sí.

Desde siempre y por siempre la escuela forma, reforma y conforma el sujeto social, lo ambiental como los demás componentes del ser humano, es necesario formarlo desde la escuela, por eso los docentes deben tener una preparación idónea en diferentes áreas, de hecho dentro del Currículo Nacional Bolivariano (2005), se propone el ambiente como un eje integrador, el cual debe estar inmerso en los contenidos que conforman las diversas áreas que componen ese currículo. Cuando el docente administra estos contenidos por medio de la

planificación, representada por los proyectos de aprendizaje, debe incluir en estos el eje integrador ambiente, como una opción para fomentar la preservación y conservación del ambiente, porque el mismo se aborda como contenido aunque su propósito fundamental es el de constituirse como filosofía de vida.

A lo anterior se le suma la formación de los niños en educación primaria, donde por lineamientos de la UNESCO (2005) un eje integrador es la educación ambiental. En el caso de Venezuela se toma en cuenta, pero realmente no se desarrolla de manera adecuada. La educación ambiental recae sólo en el desarrollo de los proyectos de aprendizaje, donde en algunos casos se tocan temas relacionados con el ambiente como es el caso del agua, la atmósfera, la misma contaminación. Pero esa formación no causa impacto en los niños, porque es común observar a estos como ensucian las aguas, matan animales de la fauna común, destruyen plantas que se encuentran en comunión con ellos.

La educación ambiental como eje integrador busca la formación de un ciudadano integral que demuestre conciencia conservacionista a su ambiente y logre evidenciar una sana formación, caracterizada por el respeto hacia esos elementos que interactúan con el individuo, a dar la debida importancia y aceptarlos como pares, porque la vida humana en el planeta depende del respeto que se tenga por el ambiente. Es así que la educación ambiental se sustenta en acciones propias del ser humano, en su actuación, en su actitud frente al ambiente, en la aceptación de la preservación del mismo que permita el equilibrio entre el ambiente y el hombre.

Esa labor de formación descansa, entre otros, sobre los hombros de los docentes de educación primaria, quienes deben incluir dentro de su planificación en los proyectos de aprendizaje y en sus clases participativas el eje integrador: ambiente y salud integral, de manera que la construcción de aprendizajes se enmarque bajo una conciencia ambientalista que le permita a la población infantil una formación integral que promueva la valoración del ambiente para contribuir con una educación de calidad que conduzca al desarrollo no sólo social y económico del país sino también al ambiental.

Los docentes de educación primaria, se someten a una preparación universitaria, donde se les administran cursos relacionados con la educación ambiental, y el mismo curso educación ambiental. Estos futuros docentes traen consigo una representación simbólica de lo que a su juicio es el ambiente, para ello se forma el docente, además que esa representación es lo que va a definir la acción de estos docentes dentro de las aulas de clase y se considera entonces

su imaginario social acerca de lo ambiental. Se parte de la dinámica de los imaginarios, el mismo puede ser reformulado en razón de los conocimientos que se adquiriera en su preparación como docente.

Esta situación tal vez se debe al proceso de formación de la que ha sido objeto el profesional docente quien es al que le compete aparte de la familia llevar la formación y la socialización a las generaciones de relevo, pero si se ha formado con una visión exclusivamente técnico instrumental que le da herramientas para instrumentalizar al otro o tratar de formar una combinación de saberes que le pueda resultar funcional al hacerse solo trasmisor del conocimiento con lo que se desarrolla solo lo cognitivo, no se logran los cambios que se requieren para mejorar la actitud frente a lo ambiental, en estos momentos se requiere tomar en cuenta otros factores como lo social, cultural, afectivo, consciente e inconsciente que aparte de la razón y la conducta son parte del ser humano.

En este sentido, la Ley Orgánica de Educación (2009), plantea que los docentes deben poseer un imaginario social acerca de la educación ambiental, como una forma de afianzar en el individuo un aprendizaje significativo del manejo del ambiente, es sobre ese imaginario que se debe crear el futuro imaginario de los niños que están en formación acerca del ambiente. Este imaginario como tal, debe fundamentarse en nuevos conceptos tales como: la sostenibilidad, la biodiversidad, la diversidad, complejidad ambiental y desarrollo endógeno, y fomentar que desde esta perspectiva es una de las formas indispensables para que la vida humana perdure sobre la faz de la tierra.

Para Castoriadis (1997): "...las significaciones imaginarias sociales crean un mundo propio para la sociedad considerada, son en realidad ese mundo: conforman la psique de los individuos. Crean así una representación del mundo, incluida la sociedad misma y su lugar en ese mundo." (p. 9)

Castoriadis, creador del concepto de imaginario social usado habitualmente en las ciencias sociales, para designar las representaciones encarnadas en sus instituciones, el concepto se usa habitualmente como sinónimo de mentalidad, cosmovisión, conciencia colectiva o ideología, pero Castoriadis tiene un significado preciso, ya que supone un esfuerzo conceptual desde el materialismo para relativizar la influencia que tiene lo material sobre la vida social. La aparición del término se enmarca en los debates dentro del marxismo sobre la tendencia determinista que habían adoptado algunos de sus autores. Para el autor, las causas de la creación de una institución social no pueden explicarse jamás en su totalidad por

necesidades materiales. Lo mismo ocurre con el cambio, que según Castoriadis emerge a través del imaginario social, ya que el cambio social implica discontinuidades radicales que no pueden explicarse exclusivamente en términos de causas materiales. “En el ser, en lo que es, surgen otras formas, se establecen nuevas determinaciones. Lo que en cada momento es, no está plenamente determinado, es decir no lo está hasta el punto de excluir es surgimiento de otras determinaciones”

Los imaginarios sociales son una respuesta a la necesidad humana de comprender lo desconocido, de completar los vacíos dejados por la inherente y limitada capacidad de deducir lo que rodea a las personas de forma global y unificada. Esta imposibilidad está dada no solo por limitaciones de tipo espacio-temporal, como puede ser la distancia, sino más profundamente por aquellos elementos que nos diferencian del otro (Baeza, 2008). La subjetividad que define el cómo observamos y manejamos los códigos que nos rodean es la fuente de muchos de estos imaginarios, ya que generan una disociación entre lo que percibimos y lo que comprendemos, dejando esos ya mencionados vacíos que llenamos con creaciones imaginadas. Es por esto que se trata de un concepto tan relevante al momento de estudiar fenómenos como lo ambiental o lo inherente a este pues se hace necesario visualizar en los formadores de nuevas generaciones que conceptos trabajan relacionados al ambiente y a la importancia de este para la vida humana.

Porque cuando se observan los alrededores de los lugares o cualquier sitio que se visite o se recorra a lo largo de este país, se evidencia la situación ambiental, que se aprecia tanto en las descargas de aguas de usos domésticos directamente a los cauces de ríos y quebradas sin ningún tratamiento causa pérdida de utilidad de las mismas, igual ocurre con los suelos o la atmósfera, se arrojan cantidades de desechos sólidos o líquidos y no importa cerca de que o quienes sólo basta desprenderse de los residuos, si es a la atmósfera se lanzan gases de todo tipo, cuando se producen incendios desmedidos, que además de expulsar cantidades de dióxido de carbono eliminan flora y fauna y a la vez llenan de cenizas los lugares. Se elaboran productos de uso doméstico con componentes que ya han logrado romper la capa de ozono según los estudios presentados en diferentes eventos y conferencias relacionadas con el ambiente, se aprecia el calentamiento global del planeta, la pérdida de suelos fértiles por el exceso de manejo de productos agroquímicos, la disminución de agua potable, la extinción de especies animales y vegetales.

Los hechos anteriores, se observaron dentro de los campos de acción de los docentes egresados de diferentes universidades del Estado Táchira, específicamente en aquellos docentes de educación integral quienes son los que poseen mayor injerencia en el problema objeto de estudio. Se tomaron a docentes egresados de la Universidad de los Andes, núcleo Táchira, la Universidad Católica del Táchira y el Instituto Pedagógico Rural “Gervasio Rubio”, sede de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador. En estos espacios se forman docentes de educación integral y son las instituciones más emblemáticas en materia de formación docente.

En consonancia con lo anterior, se dilucidan una serie de situaciones sobre las cuales se debe prestar atención de manera apremiante en el desarrollo de la investigación, entre ellas destaca; el uso inadecuado de la educación ambiental, dentro de la Educación Primaria, tal y como se ha evidenciado en líneas anteriores, los diseños curriculares que guían el aprendizaje en esta etapa, en Venezuela, sólo ofrecen la educación ambiental como eje transversal en el caso del Currículo Básico Nacional, y eje integrador, dentro del Currículo Nacional Bolivariano.

A ello se le suma, la preparación de los futuros docentes en esta área en las Universidades venezolanas, se cuenta con una preparación un tanto escasa, a tales efectos en el programa de formación sólo existe un curso, y el mismo no es suficiente, porque en un semestre regular de dieciséis o catorce semanas para desarrollar un semestre, es un tiempo muy corto para desarrollar una didáctica de la educación ambiental. Esto en el caso de las universidades autónomas y experimentales públicas tomadas para el estudio. En relación a las universidades privadas, cuyo régimen es anual, se dedica un año para la preparación del futuro docente en educación ambiental, sin embargo, no es suficiente para que se desarrolle el futuro docente dentro de un espacio escolar.

Vale indicar que para efectos del presente artículo solo se hizo énfasis en el objetivo específico que se indica a continuación Contrastar la dimensión ambiental del currículo de formación de pregrado de los docentes de educación integral, con la conformación de su imaginario social sobre lo ambiental. El proceso investigativo se llevó a efecto siguiendo una investigación de carácter científico, desde la perspectiva cualitativa amparada en los postulados de la Teoría Fundamentada de Corbin y Strauss (2002) como método para la obtención de teoría y al respecto indica:

Se refieren a una teoría derivada de datos recopilados de manera sistemática y analizada por medio de un proceso de investigación. En este método, la recolección de datos, el análisis y la teoría que surgirá de ellos guardan estrecha relación entre sí (p. 13).

En esta investigación se procede a partir de las descripciones según los autores, la descripción se nutre del vocabulario ordinario para expresar ideas sobre personas, cosas, fenómenos, lugares además indican que la misma hace uso de símiles y metáforas y que la gente no podría comunicarse sin la capacidad de describir por poco que sea su lenguaje. La misma se necesita para expresar lo que sucede en la realidad circundante, como se ve el panorama. Busca expresar credibilidad o retratar imágenes puede estar diseñado para persuadir, convencer, expresar y despertar pasiones y llevar una carga de juicios morales o estéticos.

Materiales y métodos

La presente investigación es de carácter cualitativo, por la determinación de situaciones que están presentes dentro de los objetivos del estudio, establecer el escenario del estudio, es conveniente porque es una de la forma de abordar de manera específica el objeto de estudio, el cual se encuentra inserto en un contexto geográfico propiamente dicho. La diversidad de aspectos que se encuentran dentro de los escenarios es susceptibles de ser analizados para lograr llegar a una conclusión cerca de la definición del objeto de estudio, porque en ese escenario existen algunos aspectos propios que se relacionan con el mismo.

Ahora bien, es necesario definir los informantes claves, los cuales son los sujetos fundamentales para la consecución de la información, son ellos quienes ofrecerán los datos de la realidad donde está inmerso el objeto de estudio. De acuerdo a la actuación de los mismos, se establece un análisis y una interpretación que permita el entendimiento de la existencia del objeto de estudio y la diversidad de factores que constituyen la existencia de este, Rada (2009), sostiene:

Son aquellas personas que por sus vivencias, capacidad de empatizar y relaciones que tienen en el campo pueden apadrinar al investigador convirtiéndose en una fuente importante de información a la vez que le va abriendo el acceso a otras personas y a nuevos escenarios. (p. 89).

A lo largo de todo el proceso se busca establecer una relación de confianza con los informantes, lo que algunos autores denominan “rapport”, como señala Taylor (2006) plantea acerca del “rapport” que:

No es un concepto que pueda definirse fácilmente pero podemos entenderlo como lograr una relación de confianza que permita que la persona se abra y manifieste sus sentimientos internos al investigador fuera de lo que es la fachada que mostramos al exterior. (p. 47)

Cuando esto se consigue supone un estímulo importante para el investigador, esa relación de confianza aparece lentamente y a lo largo de la investigación no se mantiene de forma lineal sino que pasa por diferentes fases en las que aumenta o disminuye. ¿Cómo lograr esa relación de confianza? Evidentemente es un proceso que se va ganado poco a poco Taylor (2006:47) señala algunas orientaciones para conseguirlo:

1. Que el investigador se acomode a las rutinas y modos de hacer las cosas de los Informantes
2. Establecer lo que se tiene en común con la gente de tal forma que el intercambio de esa información permita un mayor acercamiento y rompa el hielo que se produce al inicio de toda relación.
3. Ayudar a la gente, hacer favores, muchos investigadores señalan que hicieron de taxistas, mensajeros, telefonistas.
4. Ser humildes, si el observador muestra un conocimiento excesivo hace que sea visto como potencialmente peligrosos.
5. Interesarse por lo que la gente nos comunica.
6. Ser cuidadoso en no revelar ciertas cosas que los informantes han dicho aunque no haya sido en privado.

Lo que se pretende por tanto, no es ni más ni menos, que establecer una relación de confianza con los informantes para ello se debe tener en cuenta dos aspectos: el saber estar y el sentido común.

Los informantes clave son los actores sociales que poseen la característica que se desea estudiar, por lo que para la presente investigación los informantes seleccionados de forma intencional por la autora son docentes de educación básica que laboran en instituciones educativas del estado Táchira egresados de las universidades de la región que forman docentes tales como Universidad Pedagógica Experimental Libertador Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (UPEL, IPRGR), Universidad de los Andes (ULA Táchira), Universidad Católica del Táchira (UCAT). Se seleccionaron seis docentes egresados de las universidades antes mencionadas dos de cada una. Estos informantes se encuentran en cada una de las instituciones educativas de Educación Básica o primaria donde laboren los docentes seleccionados.

Además, se hizo necesario definir a cada uno de los informantes por medio de códigos que permitieran trabajar de manera sistemática cada uno de los testimonios ofrecidos y de esta forma prevenir la confusión de los mismos; los tres docentes egresados de la UPEL se demarcaron con los siguientes nombres ficticios Carmen (UPEL), Fanny (UPEL), y Gerardo (UPEL), con respecto a los docentes de la ULA; Augusto (ULA), Ernesto (ULA), y los informantes pertenecientes a la UCAT, se definieron como: Dalia (UCAT), y Berenice (UCAT), clasificar a los informantes de esta forma permitió una clara sistematización de la información ofrecida por los sujetos en cuestión. Estos informantes ofrecieron testimonios necesarios y pertinentes para alcanzar información valiosa y fidedigna en la constitución del objeto de estudio. Se colocaron nombres ficticios siguiendo el orden alfabético y solo se indica el nombre de la universidad de la cual egresaron con la finalidad de proteger a quienes ofrecieron de manera muy amable la información requerida para el estudio

El proceso de la presente investigación parte de la actividad docente desarrollada en el Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (IPRGR), la que permitió la observación del desempeño de los estudiantes futuros docentes en el curso de Educación ambiental, cuando al realizar la evaluación diagnóstica se pudo constatar que en la mayoría de los participantes el concepto de ambiente corresponde a “es todo lo que nos rodea” cuestión que llamó la atención de la investigadora siendo este el filón que da pie a la búsqueda de la razón que fundamenta tal concepción.

Diseño

Se trabajó con entrevistas en profundidad, los programas de Educación ambiental desarrollados en las universidades mencionadas que forman profesionales para la docencia y con observaciones de campo, las preguntas sugeridas para la entrevista se establecieron con base a las categorías iniciales, las cuales se especifican como; educación ambiental, imaginarios sociales e imaginarios sociales en la educación ambiental, cada una de estas categorías se definieron en función de una serie de subcategorías que dieron pie a las interrogantes propuestas. Los informantes claves ofrecieron información contundente dentro de cada una de las entrevistas que pudo ser contrastada con la realidad objeto de estudio.

Las entrevistas se llevaron a efecto en los sitios de trabajo instituciones de educación primaria públicas y privadas del estado Táchira Venezuela así como las observaciones, siendo las primeras grabadas en un equipo de audio y las observaciones llevadas en un cuaderno de anotaciones de la investigadora, posteriormente las entrevistas fueron transcritas para su análisis, de acuerdo a cada una de las categorías mencionadas previamente, esta situación se define en relación al establecimiento de confianza entre los entrevistados y la investigadora, además de promover que la información ofrecida fuese veraz y definiera el objeto de estudio de manera significativa, se le permitió a los informantes que se desarrollaran de manera natural, sin hacer casos a prejuicios establecidos, eso permitió que la información obtenida fuese de alta calidad para el estudio.

Por ello, es necesario partir de una sistematización de las actividades que se ejecutaron en el análisis y la interpretación de la Información recopilada, como elemento fundamental dentro del presente estudio, la investigadora procedió de la siguiente manera se basó en:

1. La información que proviene de entrevistas en profundidad en las cuales la intención es comprender el imaginario social en cuanto a la educación ambiental de los docentes que laboran en las escuelas primarias del estado Táchira.
2. Dicho imaginario se infiere de las respuestas de los docentes por parte de la investigadora.
3. Lo expresado por los docentes constituye un discurso que debe ser objeto de análisis.
4. Lo indicado en los programas desarrollados por las casas de estudio que forman docentes tales como la Universidad de los Andes Táchira (ULA), Universidad

católica del Táchira (UCAT), Universidad pedagógica experimental Libertador, Instituto Pedagógico Rural Gervasio Rubio (UPEL- IPRGR).

5. Las notas de campo producto de lo observado por la investigadora.

Los datos recolectados en el caso de las entrevistas en profundidad, se transcribieron de manera manual, pues se empleó una grabadora de voz para no pasar por alto ningún elemento de lo evidenciado por los informantes, aunque complejo el proceso de desgravación, permitió tratar la información de manera significativa con el propósito de no alterar ninguno de los testimonios y de esta forma conocer la realidad objeto de estudio de manera relevante. Posteriormente, la información fue analizada con el apoyo del programa de computación Atlas Ti lo relacionado con los diálogos o entrevistas en profundidad y los programas de formación de las casas de estudios universitarios.

Desde esta perspectiva, se demuestran cada una de las sesiones de trabajo por parte de la investigadora, en relación a la descripción, el análisis y la interpretación de cada uno de los testimonios sugeridos en la entrevista en profundidad, de igual modo se procede al análisis y la interpretación de los programas de cursos de las universidades involucradas, cabe destacar que el proceso de análisis e interpretación se llevó a cabo de manera concatenada, en conjunto con la teorización, debido a que la indagación de los testimonios, permite la confrontación con las situaciones teóricas y de esta forma la investigadora logra ofrecer nuevos conocimientos en razón del objeto de estudio.

Entre algunos de los resultados se presenta el siguiente gráfico:

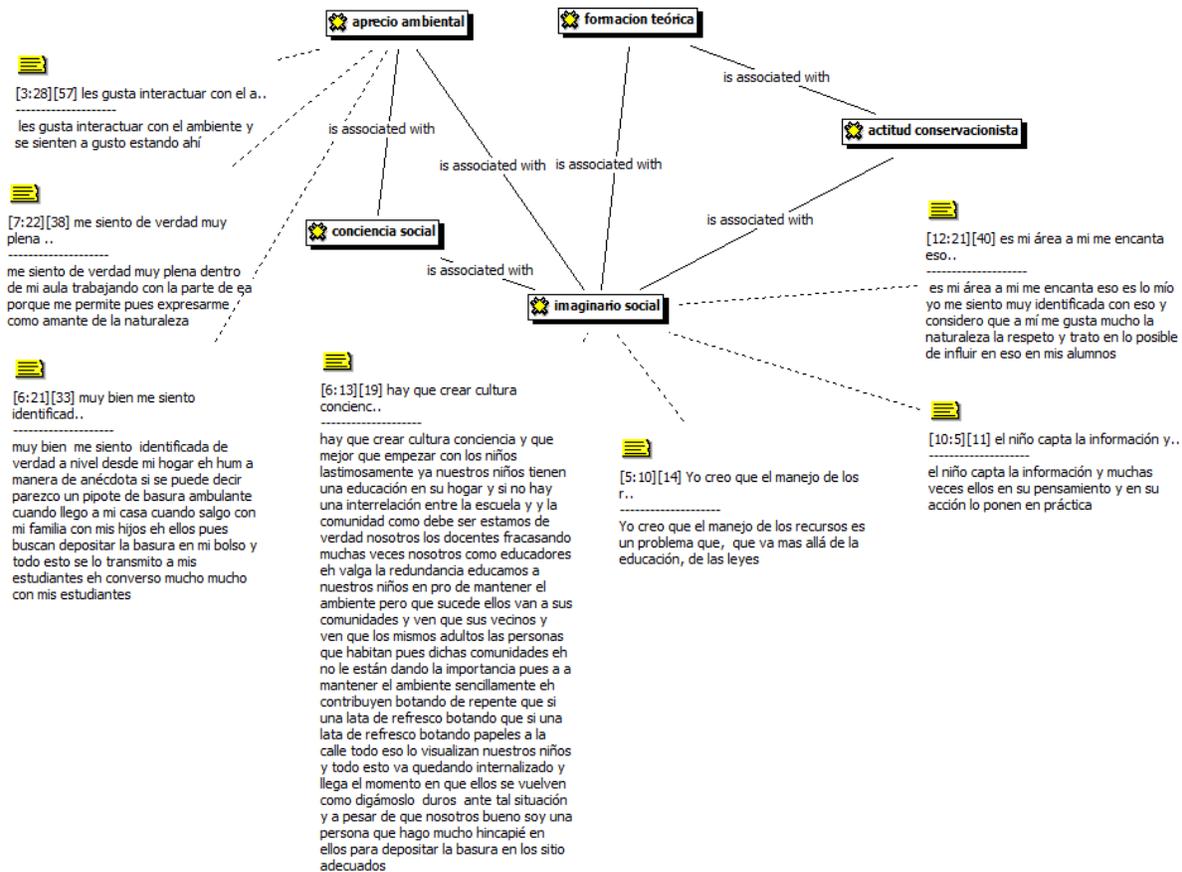


Gráfico 1. Imaginario. Autor: Cáceres. Elaboración propia.

Se presenta un testimonio implícito en el gráfico, Fanny (UPEL) en la sesión uno; *muy bien me siento identificada de verdad a nivel desde mi hogar eh hum a manera de anécdota si se puede decir parezco un pipote de basura ambulante cuando llego a mi casa cuando salgo con mi familia con mis hijos eh ellos pues buscan depositar la basura en mi bolso y todo esto se lo transmito a mis estudiantes eh converso mucho mucho con mis estudiantes. Sesión dos converso mucho mucho con mis estudiantes y pongo pues mis vivencias con mi familia yo creo que mis hijos conocen a mis estudiantes y mis estudiantes conocen a mis hijos sin haberlos visto porque se los digo a diario como tal cosa como tal cosa y la parte ambiental siempre lo toco con ellos este me siento muy identificada porque me preocupa pues este daño tan enorme que le estamos haciendo a nuestro ambiente. Me siento de verdad muy plena dentro de mi aula trabajando con la parte de educación ambiental porque me permite pues expresarme como amante de la naturaleza*

En este caso, se evidencia un imaginario característico de la conservación, la representación social que se relaciona con una formación en el entorno ambiental y que posteriormente cristaliza en el aula de clase, es de hacer notar que se genera conciencia social, en el hecho de recolectar desechos sólidos dentro de sus pertenencias para el cuidado del ambiente, no obstante, se observa como el ambiente para la informante como tal se equipara con la naturaleza y se caracteriza por el cuidado de lo natural propiamente dicho.

Conclusiones

Con el propósito de contrastar la dimensión ambiental del currículo de formación de pregrado de los docentes de educación integral, con la conformación de su imaginario social sobre lo ambiental, se logró establecer que la formación referida por los docentes egresados en la especialidad de educación integral que se maneja en el nivel escolar, se reduce a una formación teórica, es decir, no existe una formación significativa en el área, sólo se cuenta con un curso, denominado educación ambiental, cuyo programa de curso es muy cerrado, en el caso de algunas universidades, simplemente se hace mención a situaciones naturales sin ser confrontadas con la realidad.

Existen otras universidades que contemplan dentro de sus programas situaciones amplias como el abordaje de ambientes artificiales, además de apreciar situaciones contextuales y el desarrollo de proyectos, sin embargo esto depende del tutor del curso, es decir, en algunas ocasiones se denota que existen tutores comprometidos que llevan a sus estudiantes a la realidad para que logren comparar la información teórica con la realidad, no obstante, es más cómodo desarrollar los contenidos en el aula de clase solo de forma teórica, a ello se le suma el régimen de administración, existen universidades que ofrecen profesionalización los fines de semana, allí el número de horas es menor y también el conocimiento es precario porque no se dedica el suficiente tiempo para afianzar algunos aspectos necesarios en el manejo de lo ambiental.

En este sentido, el imaginario que poseen los docentes egresados de estas casas de estudios es muy teórico, desde el punto de vista conceptual el manejo de situaciones ambientales, es significativo, sin embargo desde el punto de vista práctico el mismo no es muy pertinente, además de afianzarse el hecho de la conservación como punto marcado dentro de la información recolectada, todos los informantes se inclinan en el establecimiento de este aspecto como elemento importante de la educación ambiental, esto es debido a la formación

teórica la cual se caracteriza por la visión antropocéntrica que se maneja en el contexto escolar.

En relación al hecho de analizar la praxis y el discurso pedagógico sobre Educación Ambiental para el establecimiento de los imaginarios sociales en uso, la praxis evidenciada en las aulas de clase, es característica de la realización de algunos proyectos que tienen que ver con lo ambiental, manejan actividades propias de la educación ambiental, con miras a la formación de valores ambientales en sus estudiantes. Se denota el énfasis hacia situaciones de conservación, hacia el hecho de conservar el aula de clase, de no arrojar desechos sólidos al piso, en fin, toda una caracterización de lo referente a la educación ambiental que se maneja en las aulas de clase.

A lo anterior se le suma, la poca apertura que poseen los docentes en relación al manejo de proyectos que promuevan la conciencia ambiental, debido a que han surgido algunas políticas en el sector educativo que promueven la realización de proyectos de aprendizajes únicos relacionados con lo impuesto bien sea por el Ministerio para el poder popular de la Educación o por las zonas educativas de cada región. En este sentido, emplear bien sea los ejes integradores o los ejes transversales en mencionados proyectos es un tanto complejo debido a que como son proyectos emanados de los entes educativos, no admiten modificación alguna, también se hace presente allí la mezcla curricular, es decir, en la transición entre el currículo básico nacional y el currículo nacional bolivariano, los docentes decidieron mezclar ambos y emplear de cada uno aspectos que dominan de manera adecuada y es así como se realiza la administración curricular.

El discurso pedagógico empleado en las aulas de clase en relación a lo ambiental, al igual que las actividades se orienta desde la perspectiva conservacionista, aunque existen docentes que incorporan la legislación como parte importante del abordaje de lo ambiental en las aulas de clase. Además se denota una visión crítica del discurso sobre todo enfocado desde la perspectiva de su preparación en el área de educación ambiental, así como también la posibilidad de que no aparezca ambiente como un eje en el currículo sino que sea un área más del componente académico escolar.

Se logra establecer que el imaginario manejado por los docentes, se orienta hacia la parte de la conservación, es decir, la situación en este caso es reiterativa, todos poseen visiones de preservar el ambiente, enfatizando el ambiente natural, debido a que los riesgos que se pueden correr de no aplicarse los correctivos necesarios, serian inclementes, bajo esa misma óptica han tratado de formar a los estudiantes, cada vez que pueden mencionan la situación ambiental, de hecho en sus aulas de clase se hace mención al cuidado y mantenimiento del aula de clase.

Referencias

- Baeza, M. (2000). Los Caminos Invisibles De La Realidad Social. Ensayo de sociología profunda sobre los imaginarios sociales. Santiago de Chile.
- Casas, J. (2003). Realidad, Imaginarios y Representaciones Sociales. Sociología. Unidad 3. El mundo de la cultura. Buenos Aires: Gran aldea editores.
- Castoriadis, C. (1997). El Imaginario Social Instituyente. Zona erógena, n° 35-1997. <http://www.ubiobio.cl/miweb/webfile/media/267/Castoriadis%20Cornelius%20-%20El%20Imaginario%20Social%20Instituyente.pdf>
- Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. (1999). Gaceta oficial N 36.860 del 30 de Diciembre de 1999.
- Currículo Nacional Bolivariano. (2007). Programa de Estudio. Ministerio para el Poder Popular de la Educación. Caracas.
- Donoso, C. (2003). La Calidad Educativa En Un Mundo Globalizado: Intercambio De Experiencias y Perspectivas. Venezuela: Fondo Editorial de la Universidad de los Andes.
- Gardner, R- (1996). Inteligencias Múltiples. España: Editorial Paidós.
- Ley Orgánica de Educación. (2009). Gaceta oficial extraordinaria n° 5929 de fecha sábado 15 de agosto de 2009.
- Rada, D. (2009). Investigación en los postgrados. Vicerrectorado de investigación y postgrado. Caracas.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). Bases De La Investigación Cualitativa. Técnicas Y Procedimientos Para Desarrollar La Teoría Fundamentada. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín Colombia.
- Taylor, S. (2006). Métodos de Investigación. México: Trillas

IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES DE LA EDUCACIÓN

El debate académico sobre la educación en el contexto del II Seminario Colombiano y I Seminario Internacional sobre Imaginarios y Representaciones Sociales ha hecho posible la recuperación de valiosos aportes en el estudio de lo educativo desde un abordaje más sociológico que didáctico y basado en la reflexión de la práctica. Este espacio académico ha facultado la edición del presente libro, cuyo objetivo es generar un espacio de discusión sobre los imaginarios y representaciones sociales presentes en la educación y, a su vez, disponer de un medio de divulgación científica de los estudios que abordan su tratamiento. Por esa razón, en este libro se presentan discusiones teóricas, metodológicas y empíricas que se ocupan de algunas dimensiones del proceso educativo: los fundamentos de la educación, la diversidad cultural y la inclusión educativa, el profesorado y el currículo, los medios educativos, las tecnologías educativas, y la educación ambiental. El autor Lemos profundiza en los principios ontológicos de la educación desde las bases del sentido de lo educativo, con la propuesta de resignificar una nueva concepción del ser humano desde el abordaje de mitos imperantes del colonialismo, reflejando su realidad sin participar de forma encarnada en la construcción colectiva del saber. En el trabajo de Nunes de Carvalho y Costa Santos destacan las representaciones sociales que recaen sobre la escuela pública como un dispositivo social cambiante y activo que genera interacciones permanentes con los contextos en los que se inserta. El trabajo de Da Silva y Lira muestra tres importantes ejes de análisis: a) el prejuicio religioso producto de la ignorancia, de narrativas inventadas y reproducidas para separar a las personas de sus propias historias y orígenes étnico-culturales; b) la educación que nos permitió cuestionar las imágenes de opresión a las que somos sometidos y combatirlas, y c) la experiencia con las diferentes prácticas religiosas que nos reconectan con lo sagrado, a través de la forma en que nos enseñaron a vivir en nuestra vida cotidiana: en colectividad/solidaridad y con las puertas abiertas, incluidas las de la escuela y la comunidad. La investigación de Castro y Marilaf versa sobre la coenseñanza en la educación inclusiva, donde se estudian los imaginarios que los docentes asumen al enfrentar la alteridad y la otredad en la construcción del hecho educativo. El trabajo de Bravo cuestiona qué es lo que se entiende por diversidad cultural y cómo se percibe en el ámbito escolar, con el objetivo de estudiar la importancia de los imaginarios colectivos en los procesos de identidad de los sujetos representados. En la investigación de Lambach y Prado de Sousa se exploró el vínculo de la autoidentificación con la dominancia lateral, en muchos casos desde el reduccionismo manifestado en el uso de la mano izquierda, mas no de las características neuropsicológicas de fondo. Chaouchar, Barros da Silva Freire y Marinho abordan las percepciones de la violencia en el proceso inclusivo e investigan la interpretación de los niños acerca de las proyecciones de futuro del alumno que anuncia una queja escolar en el proceso de escolarización, considerando este fenómeno educativo como una síntesis de múltiples determinaciones y contradicciones. El capítulo realizado por García y Torres, habla de socializar la investigación sobre la didáctica de las zonas rurales en el ámbito de la Educación Secundaria y el Bachillerato. La finalidad no es otra que la de conocer la representación que tiene el alumnado sobre ellos, pues de esa cosmovisión se deriva un comportamiento que puede incidir en la toma de decisiones acerca de su futuro residencial y laboral. En el trabajo de Bueno se exponen acciones performativas realizadas por estudiantes de la enseñanza media en la ciudad de São Bernardo do Campo / SP en Brasil en 2019. Desde otro ángulo, la *Estética do oprimido* de Augusto Boal, muestra un pensamiento sensible en sus diversos canales estéticos: palabra, imagen y sonido. Se utilizan para la opresión y, por lo tanto, defiende la idea de que los oprimidos deben hacer arte para no estar dominados por la manipulación de los opresores. En el texto de Benavides, se constituye en propuesta de tesis la necesidad de transitar a través de un pensamiento que cuestiona para qué sirven las TIC en la escuela, y, por otro lado, cuál es el papel de la escuela en un mundo con TIC. Idea que convoca a pensar en una formación instrumental y pedagógica docente en TIC, de forma que también se realice un acompañamiento para reflexionar con mayor profundidad sobre las implicaciones de estar inmersos en el imaginario tecnocomunicacional para la educación y la sociedad. En el capítulo realizado por Murcia, hace alusión a las tendencias teóricas que emergieron de una tesis doctoral sobre la problemática ambiental en la Universidad de la Amazonia, en Florencia, Caquetá (Colombia). Se discuten diferentes teorías sobre imaginarios sociales en educación ambiental por medio de una revisión documental profunda. Por otra parte, el último capítulo de Cáceres y Cegarra se enmarca en la consideración de los diseños curriculares de las universidades que forman docentes para Educación Primaria, para analizar su contribución al formar imaginarios sociales vinculados con la educación ambiental (EA), así, se pone de manifiesto que el estudio del imaginario que poseen los docentes en el manejo de la educación ambiental se inclina a la visión antropocéntrica, con énfasis en la conservación de lo natural. La exploración de este texto constituye un recorrido por los diferentes medios de análisis y maneras de asumir el tratamiento de imaginarios y representaciones sociales en la educación. El tratamiento de los temas se mantiene en el marco de la diversidad de pensamiento y la libre expresión del razonamiento humano. Únicamente hace falta compilarlo y darse el tiempo de explorar y recorrer la diversidad recursiva que hoy queda con usted.

COLECCIÓN IMAGINARIOS Y REPRESENTACIONES



ISBN: 978-607-99563-9-4



9 786079 956394