

Monográfico ■ Volumen 75

septiembre - diciembre ■ setiembre - dezembro 2017

REVISTA IBERO AMERI CANA

de Educación

de Educação

Pedagogía escolar y social

Pedagogia escolar e social



CENTRO DE ALTOS
ESTUDIOS UNIVERSITARIOS
CENTRO DE ALTOS
ESTUDOS UNIVERSITÁRIOS

© OEI, 2017

Investigación y desarrollo de las competencias profesionales

Estudos e desenvolvimento das competências profissionais

Revista Iberoamericana de Educación / *Revista Ibero-americana de Educação*

Vol. 75

Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro*

Madrid, CAEU - OEI, 2017

234 páginas

Revista cuatrimestral / *Revista quadrimestral*

EDITA

Centro de Altos Estudios Universitarios (CAEU)

Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI)

Bravo Murillo, 38. 28015 - Madrid, España / Tel.: (34) 91 594 43 82

rie@oei.org.es

www.rieoei.org

ISSN: 1022-6508 - ISSN: 1681-5653

Depósito Legal: BI-1094-1993

TEMAS / TEMAS

Pedagogía social; Educación social; Pedagogía escolar

Pedagogia social; Educação social; Pedagogia escolar

La **REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN** puede adquirirse mediante suscripción a través de nuestra página web
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

A **REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO** pode adquirir-se mediante assinatura através de nosso site
http://www.rieoei.org/formulario_suscripcion.php

La **REVISTA** es una publicación indizada en: / A **REVISTA** é uma publicação indexada em:

REDIB: www.redib.org/

LATINDEX: www.latindex.unam.mx

IRISIE: www.iisue.unam.mx/irisie

DOAJ: www.doaj.org

IEDCYT: www.cindoc.csic.es

ABES SUDOC: www.sudoc.abes.fr

Biblioteca Digital: www.oei.es/bibliotecadigital.php

Qualis - CAPES: <http://qualis.capes.gov.br/webqualis>

Portal periodicos. Capes: <http://www.periodicos.capes.gov.br/>

La **Revista** selecciona los trabajos mediante el sistema de arbitraje «cego por pares» a través de especialistas externos a la Redacción.

A **Revista** seleciona os trabalhos mediante o sistema de arbitragem «cego por pares» através de especialistas externos à Redação.

Todos los números **MONOGRÁFICOS** pueden ser consultados en los formatos HTML y PDF en la web de la revista. Además en la web se editan números especiales no temáticos dedicados a recoger «Investigaciones y estudios» de los lectores, «Experiencias e innovaciones», artículos de «Opinión», entre otras secciones, que puedan servir de referencia u objeto de estudio para quienes trabajan o investigan en el campo de la educación en Iberoamérica.

Todos os números **TEMÁTICOS** podem ser consultados nos formatos HTML e PDF no site da revista. Além disso, RIE apresenta números especiais não temáticos com espaços abertos à recepção de «Investigações e estudos» dos leitores, «Debates» sobre temas propostos pela comunidade acadêmica, «Experiências e inovações», artigos de «Opinião», entre outras seções que possam servir de referência ou objeto de estudo para quem trabalha ou pesquisa no campo da educação na comunidade Ibero-americana.

La **OEI** no se responsabiliza de las opiniones expresadas en los artículos firmados ni comparte necesariamente las ideas manifestadas en los mismos. Igualmente, no mantiene correspondencia con los autores de trabajos no solicitados.

A **OEI** não se responsabiliza pelas opiniões expressas nos artigos assinados nem compartilha necessariamente as ideias manifestadas nos mesmos. Igualmente, não mantém correspondência com os autores de trabalhos não solicitados.



CONSEJO DE REDACCIÓN / CONSELHO DE REDAÇÃO

Director / Diretor: Alejandro Tiana

Secretario Técnico / Secretário Técnico: Hugo Camacho Muñoz

Equipo de redacción / Equipe de redação: Andrés Viseras

Traducción (portugués) / Tradução (português): Elaine C. Vernek Troster

COORDINADORES DE ESTE NÚMERO / COORDENADORES DESTE NÚMERO

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid (España)*

Marlúcia Menezes de Paiva, *Universidade Federal do Rio Grande do Norte (Brasil)*

CONSEJO ASESOR / CONSELHO ASSESSOR

Joaquim Azevedo, *Universidade Católica Portuguesa (Portugal)*

Daniel Filmus, *ex ministro de Educación, Ciencia y Tecnología (Argentina)*

Andoni Garritz, *Universidad Nacional Autónoma de México, director de la Revista Educación Química*

Daniel Gil, *Universidad de Valencia (España)*

José Antonio López Cerezo, *Universidad de Oviedo (España)*

Miquel Martínez y Martín, *Universidad de Barcelona (España)*

Sylvia Schmelkes, *Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados, CINVESTAD (México)*

Paulo Speller, *Secretario General de la OEI*

Flavia Terigi, *Universidad de Buenos Aires (Argentina)*

Amparo Vilches, *Universidad de Valencia (España)*

COMITÉ CIENTÍFICO / COMITÉ CIENTÍFICO

António Manuel Águas Borralho, *Universidade de Évora, Portugal.*

Teresita Alzate Yepes, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

María José Bautista-Cerro Ruiz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Jorge Bonito, *Universidade de Évora, Portugal.*

Elsa Piedad Cabrera Murcia, *Facultad de Educación, Pontificia Universidad de Chile.*

María Clemente Linuesa, *Universidad de Salamanca, España.*

María Inmaculada Egidio Gálvez, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Isabel Patricia Espiro Barrera, *Universidad Santo Tomás, Chile.*

Paulo Celso Ferrari, *Universidade Federal de Goiás, Brasil.*

Manuel Ferraz Lorenzo, *Universidad de La Laguna, España.*

Rafael Guimarães Botelho, *Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ), Brasil.*

Eduardo Lautaro Galak, *Universidad Nacional de La Plata, Argentina.*

Isabel María Gallardo Fernández, *Universidad de Valencia, España.*

María Teresa Gómez del Castillo, *Universidad de Sevilla, España.*

María Ángeles González Galán, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

Viviana Lázara González Maura, *Universidad de La Habana, Cuba.*

Begoña Gros, *Universitat Oberta de Catalunya, España.*

Agustín de la Herrán Gascón, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Gregorio Jiménez Valverde, *Universidad de Barcelona, España.*

Juan José Leiva Olivencia, *Universidad de Málaga, España.*

Márcia Lopes Reis, *Universidade Estadual Paulista - UNESP, Brasil.*

María del Carmen Lorenzatti, *Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.*

Valentín Martínez-Otero Pérez, *Universidad Complutense de Madrid, España.*

William Moreno Gómez, *Universidad de Antioquia, Colombia.*

Juan Vicente Ortiz Franco, *Fundación Universitaria Los Libertadores, Colombia.*

Ondina Pena Pereira, *Universidade Católica de Brasília, Brasil.*

Rafael Pérez Flores, *Universidad Autónoma Metropolitana, México.*

Carmen Nieves Pérez Sánchez, *Universidad de La Laguna, España.*

María Eveline Pinheiro Villar de Queiroz, *Ministério da Educação, Brasil.*

Enric Prats, *Universidad de Barcelona, España.*

José Quintanal Díaz, *Universidad Nacional de Educación a Distancia, España.*

Francisco Ramos Calvo, *Loyola Marymount University, EE.UU.*

Marta Ruiz Corbella, *Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED), España.*

José Armando Salazar Ascencio, *Universidad de La Frontera, Chile.*

Ángel San Martín Alonso, *Universidad de Valencia, España.*

María Cecilia Sánchez Teixeira, *Universidade de São Paulo, Brasil.*

Marco Silva, *Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil.*

Liliana Soares Ferreira, *Universidade Federal de Santa Maria, Brasil.*

Joan Andrés Traver Martí, *Universidad Jaime I, España.*

Pablo Valdés Castro, *Instituto Superior de Tecnología y Ciencias Aplicadas, Cuba.*

Rosa Vázquez Recio, *Universidad de Cádiz, España*

María Jesús Vitón de Antonio, *Universidad Autónoma de Madrid, España.*

Cleci Werner da Rosa, *Universidade de Passo Fundo, Brasil.*



REVISTA IBEROAMERICANA DE EDUCACIÓN REVISTA IBERO-AMERICANA DE EDUCAÇÃO

Volumen 75. Septiembre-Diciembre / *Setembro-Dezembro* 2017

SUMARIO / SUMÁRIO

MONOGRÁFICO / MONOGRÁFICO

Pedagogía escolar y social / *Pedagogia escolar e social*

Coordinadores / *Coordenadores*

Valentín Martínez-Otero Pérez y Marlúcia Menezes de Paiva

| | |
|---|-----|
| Presentación | 11 |
| <i>Apresentação</i> | |
| <i>M^a Rosario Limón Mendizábal</i> , «Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea» | 21 |
| <i>Valentina Carranza Weihmüller; Vera Helena Ferraz de Siqueira e Marcell Rezende Silva</i> , «O hip hop como pedagogia das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular»..... | 45 |
| <i>Joan Andrés Traver Martí; Tomás Segarra Arnau y María Lozano Estivalis</i> , «Misiones interculturales: responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible» | 69 |
| <i>Maria Inês Sucupira Stamatto</i> , «Assistência social educativa para a infância desvalida (Brasil, 1822-1889)» | 89 |
| <i>Olivia Moraes de Medeiros Neta</i> , «Uma história da pedagogia da cidade: sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (Brasil, século XIX)»..... | 111 |
| <i>Marlúcia Menezes de Paiva</i> , «A arquidiocese de natal e as escolas radiofônicas (Rio Grande do Norte, Brasil)»..... | 133 |

| | |
|--|-----|
| <i>Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes</i> , «A biblioteca e o discurso pedagógico higienista» | 147 |
| <i>Martha Leticia Gaeta González y Judith Cavazos Arroyo</i> , «Programa educativo de higiene dental en preescolares de contextos vulnerables. La preparación psicológica parental y el rol docente» | 165 |
| <i>Valentín Martínez-Otero Pérez</i> , «La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas» | 181 |
| <i>José Ángel López Herrerías</i> , «Educar sujetos, propuesta pedagógica para nuestra cultura» | 197 |
| <i>María R. Belando-Montoro</i> , «Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes» | 219 |

M O N O G R Á F I C O

PEDAGOGÍA ESCOLAR Y SOCIAL

PEDAGOGIA ESCOLAR E SOCIAL

Presentación

Pedagogía escolar y social

Valentín Martínez-Otero Pérez

Universidad Complutense de Madrid, España

Marlúcia Menezes de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Este monográfico de la Revista Iberoamericana de Educación (RIE) dedicado a la “Pedagogía Escolar y Social” parte de la base de que la escuela, por sí misma, es incapaz de responder con éxito a diversos desafíos de nuestro tiempo: sobrecarga informativa, multiculturalidad, aumento del tiempo libre, tecnificación, conservación de la naturaleza, etc. Sin la intervención de otras instancias y agentes educativos las acciones promovidas por la educación escolar resultarán infructuosas.

Aunque la Pedagogía clásica circunscribía la acción formativa a la familia y la escuela durante las primeras etapas de la vida, resulta evidente que la acción educativa se extiende a toda la vida y no solo a través de las dos importantes instituciones citadas.

La superación del sentido restringido de la educación, se ha traducido en un creciente reconocimiento de la Pedagogía Social y con ella de la Educación Social, que pueden contribuir teórica y prácticamente a modificar positivamente la realidad. La Educación Social se enmarca en el concepto actual y extenso de la educación, pues brinda la posibilidad de formar a la persona de modo permanente. Sin caer en el error de creer que es la panacea, la Educación Social viene a completar el panorama educativo. Son muchas sus posibilidades, pero es verdad también que los escollos son abundantes: crisis de valores, descoordinación entre las instituciones educativas, confusión sobre los perfiles profesionales, conflicto entre agentes educativos, etc.

En el marco de reflexión establecido en los párrafos anteriores se ubica este monográfico sobre “Pedagogía Escolar y Social”, cuya oportunidad nos parece innegable si se tienen en cuenta, entre otras razones, la larga tradición, en modo alguno monolítica, de la Pedagogía/Educación Escolar, las nuevas formas de mirar la escuela, inclusivas y convivenciales, así como el creciente interés y la expansión en Iberoamérica de la Pedagogía/Educación Social, y todo ello sin olvidar el compromiso con la Historia de la Educación,

porque desde tiempo remoto hay un saber sobre el ser humano y un conjunto de orientaciones para promover su desarrollo que han de recordarse, ya para evitar los errores, ya para consolidar los aciertos.

Las variadas temáticas que se incluyen en el monográfico, concordes con los dos grandes ejes recogidos en el título “Pedagogía Escolar y Social”, reflejan, en general, las inquietudes teóricas de los autores y su compromiso con una praxis educativa renovada. Sin una atalaya pedagógica suficientemente alta y consistente no podremos mejorar, siquiera sea de forma modesta, nuestra maltrecha educación. Pues bien, a este fin perfecto de la realidad personal y social se encaminan de modo abierto y plural los artículos publicados, de los que ofrecemos unas sumarias notas introductorias.

En primer lugar, el trabajo que firma la profesora Limón Mendizábal recuerda cómo fue la gestación y el nacimiento de la Pedagogía Social, una ciencia pedagógica teórico-práctica y normativa, que tiene por objeto la Educación Social, y que está llamada a desarrollarse de manera interdisciplinar. Asimismo, describe ocho ámbitos en los que se descubre su potencial tanto en situaciones normalizadas como especiales.

14

Desde Brasil, los profesores Carranza Weihmüller; Ferraz de Siqueira y Rezende Silva presentan una nueva perspectiva educativa, aunque con creciente interés académico, a través del “hip hop”, considerado una pedagogía de la juventud comprometida con los derechos humanos y con la inclusión, en el que se torna posible el encuentro entre la Pedagogía Social, la educación popular y el multiculturalismo crítico.

El artículo de los profesores Traver Martí, Segarra Arnau y Lozano Estivalis sobre misiones interculturales, fruto de un proyecto de investigación y acción comunitaria, se centra en la potencialidad de los espacios de aprendizaje no formales e informales para construir una ciudadanía inclusiva, crítica, solidaria y comprometida con la mejora de su entorno.

La profesora Sucupira Stamatto, en su artículo histórico-educativo, aborda experiencias escolares para la infancia desvalida en el Brasil imperial entre los años 1822 y 1889. En este trabajo, además de sistematizar ciertos conceptos, la autora reflexiona sobre la atención social de alcance educativo dispensada a la niñez considerada desprotegida.

Del mismo tenor histórico y educativo es el artículo de la profesora Morais de Medeiros Neta, quien, a partir de una amplia diversidad de fuentes documentales, se interesa por la pedagogía de la ciudad, concretamente por las sociabilidades y las educabilidades religiosas en Príncipe, Rio Grande do Norte (Brasil), durante el siglo XIX.

Por su parte, la profesora Menezes de Paiva investiga las acciones sociales y educativas de la Archidiócesis de Natal (Rio Grande do Norte, Brasil) a mediados del siglo XX a través de las escuelas radiofónicas. Estas prácticas permitieron a la Iglesia preservar su hegemonía en la comunidad de fieles del área rural, pues se trató de una propuesta de evangelización comprometida con la elevación del nivel de vida de la población.

La misma inquietud histórica se descubre en el trabajo del profesor Novaes Thomaz de Menezes sobre la presencia del higienismo en el discurso educacional de las primeras décadas del siglo XX. El artículo se centra en la configuración de la biblioteca del profesor Nestor Lima, en el Instituto Histórico y Geográfico de Natal (Brasil), y en su producción intelectual sobre higienismo.

Las profesoras Gaeta González y Cavazos Arroyo presentan en su artículo, resultado de una investigación realizada en México, un programa educativo de higiene dental en preescolares de contextos vulnerables. El estudio analiza sobre todo la preparación psicológica de los padres y el rol de las educadoras en el desarrollo de hábitos de higiene dental infantil.

El profesor Martínez-Otero Pérez muestra que la erosión de la identidad, que califica como “unidiversa”, se puede producir tanto en la escuela como en la familia, al igual que en otros ámbitos, como el sociopolítico. Posteriormente, insiste en la capacidad estructurante del mundo emocional sobre la identidad y ofrece claves pedagógicas para fortalecerla.

Educar sujetos, he aquí la propuesta pedagógica y, por ende, cultural que realiza en su artículo el profesor López Herrerías. En nuestro contexto de significativa crisis comunicativa y relacional, la realización personal, según defiende, es una trayectoria compleja de proyección ética que requiere continuo esfuerzo de libertad.

En el trabajo de la profesora Belando-Montoro, que cierra las colaboraciones, se recuerda que el aprendizaje a lo largo de la vida es, desde hace décadas, uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas nacionales. En suma, un paradigma educativo clave para promover la mejora personal y social.

En definitiva, este monográfico aún reflexión, experiencia e investigación y aborda relevantes cuestiones, algunas en perspectiva histórica, de la Pedagogía Escolar y Social. Deseamos que los conceptos, prácticas y estudios en él recogidos brinden, más allá de su singularidad, orientaciones para seguir enriqueciendo los procesos escolares y socioeducativos en beneficio de la propia escuela, pero también de la sociedad en su conjunto.

Apresentação

Pedagogia escolar e social

Valentín Martínez-Otero Pérez

Universidad Complutense de Madrid, España

Marlúcia Menezes de Paiva

Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil

Este dossiê da Revista Iberoamericana de Educação (RIE) dedicada à “Pedagogia Escolar e Social”, parte do pressuposto de que a escola, por si mesma, é incapaz de responder com êxito aos diversos desafios de nosso tempo: sobrecarga de informações, multiculturalismo, aumento do tempo livre, tecnificação, conservação da natureza etc. Sem a intervenção de outras instâncias e agentes educativos, as ações promovidas pela educação escolar poderão resultar infrutíferas.

Embora a Pedagogia clássica circunscreva a ação formativa à família e à escola durante as primeiras fases da vida, é evidente que a ação educativa se estende por toda a vida e não somente por meio das duas importantes instituições acima mencionadas.

A superação do sentido restrito da educação traduziu-se em crescente reconhecimento da Pedagogia Social e com ela a Educação Social, que podem contribuir teórica e praticamente para mudar positivamente a realidade. A Educação Social faz parte do conceito atual e extenso da educação, pois cria a possibilidade de formar a pessoa de modo permanente. Sem cair no erro de acreditar que é uma panaceia, a Educação Social vem completar o panorama educacional. São muitas suas possibilidades, mas é verdade também que os escolhos são abundantes: crises de valores, inexistência de coordenação entre as instituições educacionais, confusão sobre os perfis profissionais, conflito entre agentes educativos, etc.

No âmbito da reflexão estabelecida nos parágrafos anteriores se localiza este dossiê sobre “Pedagogia Escolar e Social”, oportunidade que nos parece inegável se levarmos em conta, entre outras razões, a larga tradição, de modo algum monolítica, da Pedagogia/Educação Escolar, as novas formas de olhar a escola inclusiva e *convivencial*, bem como o crescente interesse e expansão a América Latina da Pedagogia /Educação Social, tudo isso sem esquecer o compromisso com a História da Educação, pois desde tempos

remotos há um saber sobre o ser humano e um conjunto de orientações para promover seu desenvolvimento, que devemos recordar, para evitar erros e consolidar acertos.

As variadas temáticas incluídas neste dossiê estão em concordância com os dois grandes eixos temáticos delimitados pelo título “Pedagogia Escolar e Social”, refletem, em geral, as inquietudes teóricas dos autores e seu compromisso com uma práxis educativa renovada. Sem uma torre de vigília pedagógica suficientemente alta e consistente, não podemos melhorar, mesmo de forma modesta, nossa maltratada educação. Pois bem, com o fim de aperfeiçoar a realidade pessoal e social se encaminham de modo aberto e plural os artigos publicados, dos quais oferecemos umas sumárias notas introdutórias.

Em primeiro lugar, o trabalho escrito pela professora Limón Mendizábal relembra como foi a gestação e o nascimento da Pedagogia Social, uma ciência pedagógica teórico-prática e normativa, que tem por objeto a Educação Social, e que é chamada a desenvolver-se de forma interdisciplinar. Da mesma forma, descreve oito perspectivas nos quais se descobre seu potencial, tanto em ações normalizadas como em ações especiais.

18

Do Brasil, os professores Carranza Weihmüller; Ferraz de Siqueira e Rezende Silva apresentam uma nova perspectiva educativa, embora com crescente interesse acadêmico, através do “hip hop”, considerado uma pedagogia da juventude comprometida com os direitos humanos e com a inclusão, o que torna possível o encontro entre a Pedagogia Social, a Educação Popular e o multiculturalismo crítico.

O artigo dos professores Traver Martí, Segarra Arnau e Lozano Estivalis sobre missões interculturais, fruto de um projeto de investigação e ação comunitária, centra-se na potencialidade dos espaços de aprendizagem não formais e informais para construir uma cidadania inclusiva, crítica, solidária e comprometida com a melhoria do seu entorno.

A professora Sucupira Stamatto, em seu artigo histórico-educativo, aborda experiências escolares sobre a infância desvalida no Brasil imperial entre os anos de 1822 e 1889. Neste trabalho, além de sistematizar certos conceitos, a autora reflete sobre a atenção social do alcance educativo dispensado à infância considerada desprotegida.

Do mesmo teor histórico e educativo é o artigo da professora Moira de Medeiros Neta, que, a partir de uma ampla diversidade de fontes documentais, estuda a pedagogia da cidade, concretamente, por meio das sociabilidades e educabilidades religiosas na cidade do Príncipe, Rio Grande do Norte (Brasil), durante o século XIX.

De sua parte, a professora Menezes de Paiva pesquisa as ações sociais e educacionais da Arquidiocese de Natal (Rio Grande do Norte, Brasil), em meados do século XX, por meio das Escolas Radiofônicas. Estas práticas permitiram à Igreja preservar sua hegemonia na comunidade de fiéis do meio rural, pois se tratou de uma proposta de evangelização comprometida com a elevação do nível de vida da população.

A mesma inquietude histórica se encontra no trabalho do professor Novaes Thomaz de Menezes sobre a presença do higienismo no discurso educacional das primeiras décadas do século XX. O artigo centra-se na configuração da biblioteca do professor Nestor Lima, depositada no Instituto Histórico e Geográfico de Natal (Brasil) e na produção intelectual desse autor sobre higienismo.

As professoras Gaeta González e Cavazos Arroyo apresentam em seu artigo, resultado de uma investigação realizada no México, um programa educativo de higiene dental com pré-escolares em contextos vulneráveis. O estudo analisa, sobretudo, a preparação psicológica dos pais e o papel das educadoras no desenvolvimento de hábitos de higiene dental infantil.

O professor Martínez-Otero Pérez mostra que a erosão da identidade, que qualifica como “unidiversa”, se pode produzir tanto na escola, como na família, igual aos outros âmbitos, como o sociopolítico. Posteriormente, insiste na capacidade estruturante do mundo emocional sobre a identidade e oferece chaves pedagógicas para fortalecê-la.

Educar sujeitos, é aqui a proposta pedagógica e, portanto, cultural que realiza em seu artigo o professor López Herrerías. Em nosso contexto de significativa crise comunicativa e relacional, a relação pessoal, segundo defende, é uma trajetória complexa de projeção ética que requer contínuo esforço de liberdade.

No trabalho da professora Belando-Montoro, que encerra o dossiê, se recorda que a aprendizagem ao longo da vida é, a décadas, um dos principais objetivos de organismos supranacionais e das diversas administrações educativas nacionais. Em suma, um programa educativo chave para promover a melhoria pessoal e social.

Em fim, este dossiê inclui reflexão, experiência e investigação e aborda relevantes questões, algumas em perspectiva histórica, da Pedagogia Escolar e Social. Desejamos que os conceitos, práticas e estudos recolhidos aqui, mas além de sua singularidade, ofereçam orientações para seguir enriquecendo os processos escolares e socioeducativos em benefício da própria escola, mas também da sociedade em seu conjunto.

Carácter científico y orígenes de la pedagogía social contemporánea

M^a Rosario Limón Mendizábal *

Resumen. Abordamos este artículo en los resuellos del siglo XIX, que tanto han tenido que ver con la gestación y el nacimiento de la Pedagogía Social como una ciencia pedagógica, teórico-práctica y normativa, que tiene por objeto la Educación Social.

Como ciencia humana y social, configura y proyecta su objeto de conocimiento en un marco de realidades significativamente trascendentes, en cuanto contexto socio-económico, cultural y político que le da sentido y alcance científico. La Pedagogía Social como ciencia y como disciplina ha de desarrollarse de manera interdisciplinar.

Asimismo, se presentan ocho ámbitos en los que se desarrolla su competencia teórico-práctica en situaciones normalizadas y especiales.

Palabras clave: pedagogía social; orígenes; iniciativas pedagógico-sociales; ciencia pedagógica; ámbitos de acción socioeducativa.

NATUREZA CIENTÍFICA E ORIGENS DA PEDAGOGIA SOCIAL CONTEMPORÂNEA

Resumo. Abordamos este artigo no suscitar do século XIX, que esteve associado à gestação e ao nascimento da Pedagogia Social como uma ciência pedagógica, teórica, prática e normativa, e que visa a Educação Social.

Em ciências humanas e sociais, configura e projeta seu objeto de conhecimento em um contexto de realidades significativamente transcendentais, e em um âmbito socioeconômico, cultural e político que dá sentido e alcance científico. A Pedagogia Social, como ciência e como disciplina, necessita desenvolver-se de forma interdisciplinar.

Além disso, existem oito áreas nas quais suas competências teóricas e práticas são desenvolvidas em situações normais e especiais.

Palavras-chave: pedagogia social; origens; iniciativas pedagógicas e sociais; ciência pedagógica; contexto de ação socioeducativa.

SCIENTIFIC NATURE AND ORIGINS OF CONTEMPORARY SOCIAL PEDAGOGY

Abstract. We approach this article in the resuellos of the nineteenth century, which have had so much to do with the gestation and the birth of Social Pedagogy as a pedagogical science, theoretical-practical and normative, which aims at Social Education.

As a human and social science, it shapes and projects its knowledge within a framework of significant transcendent realities, as a socio-economic, cultural and political context that gives it meaning and scientific reach.

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid

Social Pedagogy as a science and as a discipline must be developed in an interdisciplinary way.

Likewise, eight areas are presented in which their theoretical and practical competence is developed in standard and special situations.

Keywords: social pedagogy; origins; pedagogical-social initiatives; pedagogical science; areas of socio-educational action.

1. INTRODUCCIÓN

La Pedagogía Social es concebida como la teoría y práctica de la educación social, tanto de los individuos como de los grupos y en último término, del conjunto de la sociedad, a fin de lograr la plena integración de todos los elementos que la constituyen y el desarrollo de la misma, orientado al bien común y a la mejora de la calidad de vida, con especial dedicación y atención a aquellas personas y grupos en situaciones marginales o carenciales que necesitan integrarse socialmente.

El término educación social supone dotar a los individuos y a los distintos grupos sociales, de los conocimientos, instrumentos y medios que los capaciten para ser sujetos activos y protagonistas de dicha plena integración y desarrollo de la sociedad. Esto implica la necesidad de poner ante los ojos del educando el ideal de una sociedad mejor, insertando a éste en la sociedad real y al mismo tiempo, proporcionándole un proyecto de mejora y desarrollo de la misma.

La necesidad de la educación social y el aprendizaje resulta evidente en una época de globalización, incremento de conocimientos, cambios rápidos y avances tecnológicos. El aprendizaje empodera a las personas, al darles conocimientos y competencias para mejorar sus vidas. Pero también beneficia a sus familias, comunidades y sociedades.

En relación con la sociedad en general, la Pedagogía Social debe tender a modificar las estructuras sociales sustituyéndolas por otras que posibiliten dicha plena integración de todos sus miembros, y creando nuevos espacios educativos que faciliten la integración y la promoción social (Limón, 2016).

Ahora bien, no podemos olvidar que la Pedagogía Social tiene como principal misión la lucha no solo correctora sino preventiva contra la marginación y los estados carenciales. Y es en este aspecto donde toma pleno sentido y donde adquiere mayor relevancia.

Dave *et al.* (1979, p. 54) señalan que es necesario fomentar una sociedad de aprendizaje, una sociedad culta y difusora de cultura y una sociedad que aprenda a ser y a evolucionar.

La concienciación de todos los entes sociales en su papel educador, potencia y motiva el desarrollo social (Limón, 1988, p. 138).

La importancia de la capacidad educativa de la sociedad no ha pasado desapercibida para la UNESCO. Como lo demuestra el hecho de los dos informes en los que de manera directa e indirecta se impulsa la idea de la sociedad educadora. En el Informe de la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (Faure *et al.*, 1972), bajo el profundo y sugerente título “Aprender a Ser”, se esboza la idea de la ciudad educativa al analizar las limitaciones de la escuela para responder a las demandas educativas de la sociedad. El último Informe de la Comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI (Delors, 1996) significa no solo un canto a la capacidad educadora de la sociedad, sino también una estructura en la que se articulan las especificaciones y análisis de los diferentes procesos, factores, vínculos, agentes y exigencias educativas y educadoras de la sociedad actual y de la emergente hacia el siglo XXI.

La acción educadora o educativa de la sociedad se ha agudizado ciertamente en la sociedad actual, pero ha constituido desde siempre uno de los objetivos principales de las ciencias de la educación. Merino (2000, p. 77) señala dos constantes indicadores de ello:

- a) La sociedad como educadora ha sido una constante en la historia de la educación y de la pedagogía. Desde la preocupación griega por lo político y educativo social hasta el esfuerzo teórico y práctico actual de la Pedagogía Social por abordar este foco educativo de forma rigurosa, pasando por una gran lista de autores y corrientes (Platón, Aristóteles, Comenio, Natorp, Pestalozzi, Dewey, etc.) siempre ha estado presente en la reflexión y acción pedagógica como uno de los retos educativos.
- b) La agrupación de la educación en tres sectores o ámbitos diferenciados: educación formal, educación no formal y educación informal.

Los orígenes de la Pedagogía Social, que es una ciencia esencialmente teórica y práctica y especialmente prescriptiva y normativa, van asociados a la sociedad industrial y a las profundas alteraciones que se producen ante los fenómenos de masificación urbana, proletarización del campesinado, relajación de vínculos familiares, desigualdades sociales, pobreza. A este

respecto, Radl (1984, p. 28) señala que “verdaderamente se entiende el origen de la Pedagogía Social a través de los cambios esenciales en la sociedad tradicional-absolutista hacia una sociedad industrial capitalista”.

Nace el término como un referente de problemas asociados al nacimiento de la revolución industrial para los cuales se intentaba buscar una respuesta pedagógica y con nuevas formas de actuación y organismos sociales adecuados (Arroyo, 1985, p. 206).

Mollenhauer (1959) señala en su monografía, en la que estudia la estrecha relación de la sociedad industrial y sus transformaciones con la génesis de la Pedagogía Social, que los orígenes de ésta están asociados a la necesidad de intervenir socio-educativamente en una sociedad en crisis como consecuencia de las profundas alteraciones producidas por la industrialización.

Las siguientes seis ideas-fuerza dan origen al desarrollo de la Pedagogía Social y contribuyeron a dinamizar los diversos fenómenos innovadores de índole educativa social que proliferan a lo largo del siglo XIX:

1. La persona humana, sin discriminación ninguna, y el respeto a su dignidad y derechos.
2. El amor cristiano. La idea de hombres iguales en dignidad. El verdadero ser del hombre consiste en clave cristiana, en amar a Dios y al prójimo.
3. La idea de justicia social y de la solidaridad. Lema “la lucha por la dignidad del trabajador como hombre”. Solidaridad de las personas conscientes de la realidad social con los menos privilegiados o marginados y también solidaridad de los trabajadores entre sí.
4. La idea de democracia. Para la educación social y la Pedagogía Social, la idea democrática de la sociedad implicará exigencias de derechos y responsabilidades cívicas, necesidad de educación, mutuas obligaciones del Estado con el ciudadano y del ciudadano para con la sociedad y el Estado.
5. La idea de la acción conjunta interdisciplinar de las ciencias del hombre y de la convivencia humana. Carácter interdisciplinar de la acción pedagógico – social que necesita de la aportación de otras disciplinas, de otros saberes y técnicas para realizar una acción eficaz.
6. La idea de lo social en la educación, expresa, por una parte, que el hombre debe ser preparado para la vida en sociedad, para

contribuir al bien de las sociedades. Por otra parte, el término social, se empieza a usar en la primera mitad del siglo XIX, sobre todo desde 1.830 en Alemania, asociado a las grandes transformaciones sociales y a los nuevos problemas humanos generados por la revolución industrial.

Sobre la base del contenido que designa la expresión “Pedagogía Social” podemos señalar una serie de hechos “pedagógico-sociales” anteriores a 1850, que definen las nuevas preocupaciones socio-educativas de esta época.

2. ALGUNAS INICIATIVAS PEDAGÓGICO-SOCIALES EN LA PRIMERA MITAD DEL SIGLO XIX

El profesor Arroyo, en un interesante artículo sobre “Jerónimo M. Usera en los orígenes de la Pedagogía Social” (1993, pp. 455-462), señala que: a lo largo del siglo XIX crece la sensibilidad “humanitaria”, muchas veces de inspiración “cristiana”, otras con impulsos de crítica y “reforma social”, de afán de mayor justicia e igualdad. Todo ello da origen a múltiples iniciativas públicas y privadas, o de hombres de Iglesia, para paliar las graves situaciones de pobreza, abandono, falta de trabajo y vivienda, carencia de educación que de modo particular afectan a los niños, jóvenes, mujeres y población rural insertada en los nuevos núcleos urbanos creados por la revolución industrial.

Mencionamos a continuación algunos de los hechos significativos calificados como “pedagógico-sociales” por Wolf (1977) en su esbozo histórico de la Pedagogía social:

- En torno a 1800
 - Influjo de J.H. Pestalozzi en la Pedagogía social.
 - Aumento de escuelas artesanas o industriales para niños pobres.
 - Movimiento feminista en Francia e Inglaterra.
 - J.M. Sailer, obispo de Regensburg crítico social.
 - 1806: Cursos para formación de maestros en Hofwyl (Berna).
 - 1810: Comienzan Seminarios para profesores en Prusia. Incremento del trabajo de mujeres y niños en las fábricas.
 - 1813/1814: Asociaciones de mujeres para aliviar las penurias sociales.
 - 1817: Centro educativo de F. Fröbel en Kailhau.

- 1820: Creación de Escuelas profesionales, comerciales. Escuelas superiores técnicas. Politécnicos.
- 1826: Centro para niños abandonados en Hofwyl (Berna).
- 1830: En torno a esta fecha se incrementan las iniciativas de índole social y educativa bajo la presión de los problemas generados por la revolución industrial en auge y sus consecuencias negativas para muchos:
 - Incremento de la inmigración centroeuropea a América.
 - Escuelas para minusválidos físicos.
 - Asociaciones para enseñar a leer y formar a los jóvenes trabajadores manuales.
 - Intentos de reforma en el tratamiento penitenciario: idea de “resocialización”.
- 1833 y siguientes: Fundación de la “Casa Refugio” en Hamburgo por Wichern, origen de la acción pedagógico-social de la Iglesia Evangélica (“Diakonia”).
 - Fundación de la Asociación de S. Vicente para “salvar” (Rettung) a los niños abandonados;
 - Asociación de rescate de niños abandonados, por Wessenberg.
- Hacia 1837 aumenta la alarma ante el fenómeno del “pauperismo” y aparecen las primeras medidas legales contra el trabajo de los niños en las empresas. Aumentan las instituciones para niños abandonados.
- 1840 y siguientes: Exigencia de autorización pública para la adopción de niños:
 - Primer “Kindergarten” de F. Fröbel en Blankenburg (Harz).
 - Ley de protección a los niños en Baviera.
- 1842: Ley de protección a los pobres por los municipios de Prusia.
- 1843: Asociación para la educación de los hijos de los obreros en Breslau.
- 1846/1847: Malas cosechas y hambre en Alemania.
- 1846: “Hogar para jóvenes” de D. Bosco en Turín.
- 1848/1849: Manifiesto comunista de Marx y Engels.
- 1848: Transformación de la ayuda social de Wichern en la “Misión interna” de la Iglesia evangélica: acción pedagógico-social.
- 1849: Fundación de la Asociación de empleados/trabajadores católicos por A. Kolping en Colonia.
- En torno a 1850 las vicentinas inician el cuidado de enfermos y la actividad de educación de las niñas. Al mismo tiempo se hace notar la figura del Obispo W. V. Ketteler en Mainz como reformador social.

3. LOS INICIADORES DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL EN EL SIGLO XIX

Coinciden los historiadores de la Pedagogía Social en considerar a Pestalozzi (1746-1827) como inspirador de la práctica y la teoría pedagógico-social, aun cuando el término mismo no estuviera en uso.

F. Fröbel (1782-1852), padre de los “Kindergarten” o “Jardines de infancia” es el gran propulsor de la educación pre-escolar. Tanto él como J. Wichern (1808-1881), iniciador de la acción educativo-social con los jóvenes abandonados o en riesgo, sobresalen como influyentes pedagogos sociales de inspiración protestante evangélica.

Del lado católico emerge la figura de Don Bosco (1815-1888), como el gran pedagogo social de los jóvenes marginados y en peligro. Otra de las figuras católicas que destaca en Centroeuropa es el sacerdote A. Kolping (1813-1865), el gran educador social cristiano de la juventud trabajadora alemana gracias a la “Hermandad” que lleva su nombre.

Sobre ese telón de fondo de una Pedagogía social en ciernes, todavía no formulada teóricamente, discurre casi paralela la vida y la obra de un español: Jerónimo M. Usera y Alarcón (1810-1891). Es contemporáneo de todos ellos e iniciador y propulsor como ellos de una obra innovadora de dimensión social y educativa que se proyecta en tres ámbitos geográficos distintos: España, África y las Antillas de América, sobre todo Puerto Rico y Cuba.

El padre Usera desarrolló una intensa labor de protección a la infancia y juventud necesitada y en riesgo, también es considerado un pedagogo de la liberación de los oprimidos. Este sacerdote, que fundó la Orden religiosa de la Congregación de las Hermanas del Amor de Dios, conoció en África y en las Antillas la realidad de la esclavitud y luchó a través de la actuación pedagógico-social, defendiendo los derechos de la raza negra. También en su deseo de promover la formación de la mujer para su inserción en la sociedad industrial, desarrolló una intensa acción educativa para la promoción humana y profesional de la mujer y creó la “Academia de Tipógrafas y Encuadernadoras” (1891).

- **Pestalozzi (1746-1827) y la educación popular**

Escritor popular (Leonardo y Gertrudis, 1781; Christop y Else, 1782; ¿Cómo enseña Gertrudis a sus hijos?, 1801), es “una de las figuras más llamativas en la Historia de la Pedagogía en teoría y praxis. La escuela

moderna popular y la educación popular, así como la Pedagogía social (educación de los pobres, pedagogía de los abandonados) han recibido de su pensamiento y acción impulsos que aún perduran” (Böhm, 1982, p. 412).

Pestalozzi refleja en su pensamiento y en su obra el espíritu de la Ilustración y la problemática social surgida tras la revolución francesa y las guerras napoleónicas.

Los problemas humanos que contempla (pobreza, carencia de instrucción en los niños) intenta resolverlos como educador y ciudadano responsable. Para Pestalozzi la solución no estriba en dar limosna, sino en ofrecer a los menos privilegiados la oportunidad de integrarse en la sociedad. Su idea es prestar “ayuda para ayudarse a sí mismo”. Y entiende la ayuda como una oferta de formación elemental o básica junto a otra de tipo profesional.

Las principales iniciativas de Pestalozzi como educador social fueron:

- La fundación de un hogar educativo para niños pobres en Neuhoof (1774-1775), deseando vincular la enseñanza con el trabajo del campo.
- Fundación y dirección de un hogar para niños que habían sufrido los efectos de la guerra (Stans, 1799).
- Entre 1799-1804 ejerce como profesor en Burgdorf, interviene en la política suiza, y en Munich-Buchsee adquiere más experiencia docente.
- Tras muchas dificultades y penurias puede por fin realizar sus objetivos pedagógico-didácticos en Yverdón (1804-1825). A ésta escuela-internado acuden niños de otras naciones. Su fama traspasa las fronteras, llegando incluso a España, dando origen a un *Instituto Pestalozziano* en Madrid (1806).

El método de Pestalozzi es, ante todo, intuitivo, inductivo, experimental. La educación, según él, debía dirigirse a la “cabeza, el corazón y las manos”. Intuyó la necesidad de enseñanza técnica y profesional temprana. Para Compayré (1922) a Pestalozzi le corresponde “la gloria de haber sido uno de los fundadores más importantes de la escuela popular”. Las razones de su gran popularidad hay que atribuirles a sus escritos, a sus discípulos y, por supuesto, a sus sinceros sentimientos de engrandecer a la humanidad por la instrucción (Pestalozzi, 1956).

- **Fröbel (1776-1852): impulsor de la educación temprana del niño**

Colaboró con Pestalozzi entre 1808 y 1810. Profesor privado, amplió estudios de ciencias de la naturaleza en Göttingen y Berlín. En 1817 funda en Kailhau (Turingia) la “institución alemana de educación general” y en 1837 en Blankenburg crea el “Centro para promover el afán de ocupación de niños y jóvenes”. Allí desarrolla el material adecuado para la actividad infantil que difundirá más tarde con la fundación del primer Jardín de infancia (*Kindergarten*).

Los *Kindergarten* de Fröbel “contribuyeron más bien para apoyo de la educación familiar burguesa. Las familias de trabajadores no podían costearlos y se orientaban a los lugares de custodia o “Guarderías de niños” (*Kinder-bewahrungänstalten*) en los cuales apenas se daba atención educativa” (Belardi *et al*, 1980, p. 26).

A Fröbel se debe el haber introducido la solicitud por la educación del niño en la edad pre-escolar, fomentando la libre expresión armónica de la personalidad infantil a través del juego, con el fin de integrar acción, sentimiento gozoso y aprendizaje en un clima de libertad y espontánea socialización. En cuanto a la educación “subsidiaria” respecto de la educación familiar y obligatoria, la educación pre-escolar se inscribe dentro de las tareas y objetivos de la Pedagogía social (Buckremer, 1982).

- **J. Wichern (1808- 1881): pedagogo social evangélico, fundador de la “Misión interna”**

Nacido en Hamburgo, es uno de los grandes iniciadores de la Pedagogía social en el s. XIX. Hehlmann lo presenta como ‘Teólogo evangélico, reformador social y pedagogo social’ (1967, p. 574).

La inmigración rural a la ciudad, con la consiguiente alteración de la estructura social y familiar, incrementó al inicio de la revolución industrial el aislamiento y abandono de niños y jóvenes. La intervención socio-educativa de Wichern para buscar remedio al desamparo y desarraigo de niños y jóvenes se inicia en Hamburgo. En 1833 funda un centro de acogida, la “Rahue Haus”, o casa rústica, en el suburbio de Hamburgo para prestar ayuda educativa y agrupar a jóvenes en situación de abandono. Así nació una Pedagogía social intensiva, innovadora, e independiente del Estado en la que “la ayuda a necesidades externas solamente se considera como medio para un fin moral” (Wolf, 1977, p. 32).

Wichern pretende reintegrar a los jóvenes a sus familias. Por ello forma grupos a semejanza de las familias dirigidos por colaboradores no casados, “Hermanos”. Reuniones, oración, juegos, deportes, trabajo, forman el núcleo de la Pedagogía social de Wichern. Su labor educativa de inspiración cristiana atrae a otros “Hermanos” de las asociaciones evangélicas. La labor de formación interna, da lugar en 1840 a una de las primeras instituciones de formación pedagógico-social: la Escuela de Educador de Internado. De la obra de Wichern bien implantada y extendida surge en 1848 la “Misión interna” evangélica que “se dedica, por entero a la asistencia y trabajo social y, que se prolonga hasta tiempos actuales. En 1957 se integra en la “Obra de ayuda de la Iglesia Evangélica” en Alemania.

La orientación y la actividad de Wichern estuvieron, influenciadas por Schleiermacher y Pestalozzi, pero sobre, todo por su fe protestante. Según Rüniger: “Entendió el hecho educativo como salvación del que estaba perdido. La Pedagogía para él sólo necesitaba fundamentarse teológicamente, y el trabajo práctico de educación era para él un acto religioso diario” (1964, p. 561).

Para Böhm (1982, p. 561) “la significación pedagógica de Wichern radica menos en su teoría que en las reformas que alumbró promoviendo la educación de los jóvenes abandonados, la “Misión interna” o acción pedagógico-social cristiana evangélica y la reforma del sistema penitenciario juvenil.

30

- **Don Bosco: (1815-1888), pedagogo social de la juventud en riesgo**

Don Bosco figura en la literatura pedagógica como “Pedagogo social, sacerdote católico y fundador de la Congregación de los Salesianos de Don Bosco, canonizado en 1934; una de las figuras educativas más relevantes del s. XIX con influencia permanente hasta hoy” (Böhm, 1982, p. 96).

Como pedagogo social se le menciona comparándolo a Wichern: ‘El año 1841 comenzó en Turín el sacerdote Don Juan Bosco a preocuparse de modo semejante a Wichern por la juventud trabajadora. Cinco años después fundó una ciudad de jóvenes y un Hogar educativo’ (Belardi *et al.*, 1980, p. 32).

El principio educativo de Don Bosco es la prevención. Pretende fortalecer la alegría vital, el entusiasmo por la fe y la capacidad existencial del muchacho de modo que el mal no puede tener arraigo en el joven. Por eso atribuye al juego y deporte en común de educadores y educandos, a la oración y recepción de sacramentos y a la formación escolar y profesional una particular importancia. El sistema educativo de Don Bosco se apoya

enteramente en la razón, la religión, el amor cordial. Por eso excluye todas las presiones de fuerza y busca incluso prescindir de los pequeños castigos” (Hederer, 1975, p. 153).

El Centro de Enseñanza Superior Don Bosco, adscrito a la Universidad Complutense de Madrid, imparte desde el curso académico 1996-1997 los estudios de Diplomatura y actualmente de Grado en Educación Social.

- **La obra pedagógico-social de A. Kolping (1813-1865)**

Adolph Kolping, sacerdote católico, es el fundador de la gran asociación de trabajadores que lleva su nombre, la “Asociación Kolping”, de gran influencia en el movimiento obrero social-cristiano alemán. La Hermandad católica de obreros manuales fundada en 1846, en Elberfeld, de la que es presidente Kolping, se extiende por toda Alemania. En 1855 había ya 104 Asociaciones católicas Kolping con 12.000 miembros, que en 1860 llegan a 60.000 (Böhm, 1982; Belardi, *et al.*, 1980). Kolping entiende la Asociación de compañeros de trabajo “como el punto de apoyo para ganar de nuevo para la fe cristiana a los jóvenes trabajadores manuales alejados de la Iglesia, pero al mismo tiempo también considera como Institución pedagógico-social, en la que deben ser discutidas y transmitidas orientaciones espirituales y conocimientos profesionales y especializados” (Wolf, 1977, p. 59).

31

Entre los objetivos de la Asociación Kolping destacan:

- la formación ético-social del joven trabajador;
- la configuración de una vida comunitaria de base profesional como prevención y protección frente al riesgo de aislamiento y desarraigo;
- amplia formación general de base religiosa y formación continuada profesional en las ramas específicas del trabajo manual.

El éxito de la idea de Kolping consistió en diseñar un proyecto educativo que “armonizaba la vinculación a la Iglesia con la formación profesional y la solidaridad familiar (“Familias Kolping”, “Obra formativa Kolping”).

- **Jerónimo M. Usera y Alarcón (1810-1891): Precursor de la pedagogía social**

A lo largo del siglo XIX, como hemos visto anteriormente, se inician múltiples esfuerzos nacidos no sólo de un sentimiento filantrópico, sino de hondas motivaciones cristianas y religiosas que traducen el dato evangélico del amor al prójimo en actuaciones sociales y educativas. Este es el ejemplo

del padre Jerónimo M. Usera. El profesor Arroyo, señala (en el artículo antes mencionado) las razones por las cuales considera que a este pedagogo social –Jerónimo Usera- no se le haya prestado la atención que merece su vida y su obra, en definitiva que ha sido durante muchas décadas uno de los grandes desconocidos de la Pedagogía Social. Para este profesor han sido principalmente: el aislamiento histórico cultural del siglo XIX español acentuado por los vaivenes políticos; la acción de J. Usera en el ámbito geográfico distante de Europa, Las Antillas; su condición eclesiástica que le aleja, junto con la distancia, de los movimientos pedagógicos y sociales que se desarrollan en Europa. A ello habría que añadir la dedicación absorbente y continuada con que se entrega J. Usera a resolver en puestos de responsabilidad eclesiástica y publica los problemas “pedagógicos y sociales” más apremiantes sin apenas disponer de tiempo para exponer a otros por escrito el fruto de su experiencia y elevar a sistematización teórica un pensamiento muy elaborado, patente en las iniciativas concretas que lleva a cabo (1993, p. 462).

A continuación señalamos algunos rasgos que justifican en la vida y la obra de J. Usera el calificativo de “Precursor” de la Pedagogía Social.

32

Apenas cumplidos los treinta años, entre 1841 y 1848, cuando soplan vientos revolucionarios en Europa, en plena crisis de la revolución industrial, el joven sacerdote J. Usera, con excelentes contactos sociales, intelectuales en Madrid, parece orientar, su vida a la cátedra universitaria. Tiene ante sí las más variadas opciones de autorrealización personal. Pero la aceptación del encargo, regio de ocuparse de la educación de dos africanos, procedentes de la isla de Fernando Poo, los primeros en llegar a Madrid, el éxito que obtiene en dicha tarea educativa, y la ulterior participación como capellán en la expedición a Guinea en 1844 van a abrir un nuevo horizonte a su acción humanitaria, social, educativa y evangelizadora.

Abrir la primera escuela española en Fernando Poo, elaborar el primer vocabulario del idioma bubi, junto a un ensayo de gramática, y los certeros análisis y propuestas que expone en su Memoria de Fernando Poo (1848) para una buena colonización, le acreditan como un genuino pedagogo social cristiano del África negra. Con escueta claridad aboga por una colonización que «lleve a los negros las ventajas de la civilización y los consuelos de la gracia y la Religión» (Garmendia, 1970, p. 63).

En el Seminario de Santiago de Cuba (1849-1851) lleva a cabo un proyecto de reforma de los planes de estudio. Pensaba que no todos los jóvenes seguirían la carrera eclesiástica; introdujo enseñanzas técnicas y profesionales porque deseaba “*habilitar a la juventud cubana para la agricultura, la industria, la mecánica y el comercio: fuentes de inagotable riqueza para el país*” (Usera, 1991, p. 51).

La Pedagogía social se ocupa de “remediar” y arbitrar soluciones educativas para situaciones de “necesidad” o de “carencia” que afectan a toda la persona y que no son resueltas por la familia o las instituciones existentes.

Como Pestalozzi, Wichern, Don Bosco, intenta J. Usera por todos los medios crear en Puerto Rico y Cuba instituciones de asistencia, protección, educación y promoción humana que contemplen las necesidades fundamentales de los más necesitados, sobre todo niños y jóvenes. La institución denominada «Casa de Caridad y Oficios de S. Ildefonso», fundada en Puerto Rico por J. Usera (1858), está destinada a «todos los niños pobres de ambos sexos», y pretende ofrecer a todos una Casa de refugio, hogar infantil, escuela gratuita, y la iniciación en un oficio (Usera 1991, pp. 74-77).

La fundación de la “Sociedad Protectora de los Niños de la Isla de Cuba” (1883), revela por la amplitud de sus objetivos y la sabia articulación de los medios previstos, no sólo el ilimitado amor a la infancia y juventud abandonada de J. Usera, sino su gran capacidad para diseñar, planificar, organizar, arbitrar medios y recursos, y conseguir la participación y solidaridad de todas las fuerzas sociales para asegurar la eficacia de sus proyectos. (Usera, 1991, pp. 171-180).

J. Usera puede ser considerado un pedagogo de la liberación de los oprimidos; conoció en África y en las Antillas la realidad de la esclavitud. Su postura, fundamental la expresó al decir «*hace tiempo que me he consagrado por entero a defender los derechos de la raza negra, a la que amo en Jesucristo que es el mejor y más desinteresado amor*» (Usera, 1991, p. 145).

En su *Memoria de la Isla de Fernando Poo*, alude a los efectos inmediatos de su Plan de Misiones Españolas que consistirá en “libertad e ilustración a la raza negra” (Usera, 1991, p. 49).

En Puerto Rico demostró con obras la sinceridad de sus sentimientos entregándose al cuidado espiritual, a hacer de intérprete y de ayudante de enfermero para atender a novecientos negros llegados a la isla en condiciones infrahumanas.

Su *Proyecto de educación religiosa y social para los pobres de las Antillas Españolas* (1867), antes de que se aboliera oficialmente la esclavitud, plantea con visión realista el problema de educar para la libertad, que él asume como una “necesidad”. Pero, se pregunta, “¿cómo regularizar la acción libre de los primeros (esclavos)?” Su respuesta es neta: “con una educación cristiana”. El tránsito a una vida “morigerada, dócil, laboriosa” es un prodigio. Para J. Usera “Este prodigio puede producirlo únicamente la educación religiosa”. (Usera, 1991, p. 157).

J. Usera no concibe una verdadera transformación “*humanizadora*” y moral de la persona por el imperio de la ley, la coacción del castigo. La ley no convence ni mueve el corazón. Frente a un obrar por “*motivos de temor y de respeto humanos*” propone “*obrar por motivos de religión y de conciencia*”.

De ahí que su Proyecto de educación para los pobres de las Antillas se concibe como una “Asociación piadosa” de sacerdotes y legos. Estos, los más numerosos, ejercerán la caridad, la enseñanza básica y fundamentalmente dedicados a la promoción humana, social, moral, y profesional de los campesinos. Los sacerdotes se ocuparán de lo espiritual. J. Usera diseñó, pues, un Instituto secular de laicos, ayudados por sacerdotes para llevar a cabo una Pedagogía social integral de los más necesitados.

La Historia es siempre una tarea incompleta y la Historia de la Educación y de la Pedagogía no es una excepción. En la Historia de la Pedagogía española y en la de la Pedagogía Social es necesario reconocer la figura del Padre Usera como uno de los precursores de la Pedagogía Social contemporánea, es decir, del movimiento pedagógico-social de los años 20 que, posteriormente, se consolidará científicamente tras la Segunda Guerra Mundial. Sin duda alguna, los artículos escritos por el profesor Arroyo (1993; 1994) sobre este gran pedagogo social del siglo XIX y la Tesis doctoral dirigida por él mismo a D^a Teresa Bernardette Vaz, hermana religiosa de la Congregación fundada por este sacerdote, que lleva por Título “Jerónimo Usera y su obra: un precursor de la Pedagogía Social, 1810-1891” y que fue defendida en la Facultad de Educación, de la Universidad Complutense de Madrid, en el curso académico 1998-99, han contribuido a que este pedagogo sea reconocido como uno de los mayores precursores de la Pedagogía Social española.

4. CARÁCTER CIENTÍFICO DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

Al abordar la caracterización científica de la Pedagogía Social, cabe señalar primeramente que ésta es una ciencia humana, ya que son “ciencias humanas las disciplinas que tienen por objeto investigar las diversas actividades humanas, en tanto que implican relaciones de los hombres entre sí y de los hombres con las cosas, así como las obras, instituciones y relaciones que de ello resultan” (Freund, 1975, p. 7); o como apunta el profesor Fernández Trespalacios “las ciencias que tienen como objeto de conocimiento al hombre, tanto en su dimensión individual como social” (1983, p. 252).

En este sentido, siendo evidente que la Pedagogía Social se ocupa del hombre, ante todo es una ciencia humana; simultáneamente, al referir esta ocupación a la educación como práctica social necesaria para el desa-

rollo del hombre en la sociedad, se enmarca dentro de las llamadas Ciencias Sociales, que tienen por objeto de conocimiento “no sólo la sociedad, sino todo el conjunto de relaciones, interacciones, actuaciones e influencias de los hombres entre sí y con la sociedad institucional, la cultura y la naturaleza”, (Sierra, 1983, p. 55).

Los objetos que las ciencias humanas y sociales estudian y el proceso que este estudio desarrolla se encuentran en un contexto del cual reciben parte de su propio sentido, validando de este modo un sistema de relaciones sin cuyo conocimiento global no es posible acceder al conocimiento pleno del objeto de dichas ciencias. Así, la Pedagogía Social como ciencia humana y social, configura y proyecta su objeto de conocimiento en un marco de realidades significativamente trascendentes en cuanto contexto socio-económico, cultural y político que le da sentido y alcance científico. Como tales realidades conforman un sistema de elementos y relaciones sin cuya consideración e interpretación global o específica, el acceso al mencionado objeto puede ser tan insuficiente como inconsistente.

Abordando más concretamente su caracterización científica, nos encontramos que prácticamente todos los autores coinciden en señalar a la Pedagogía Social como una ciencia pedagógica que tiene por objeto la educación social, concretando posteriormente los ámbitos o áreas en las que se desarrolla su competencia teórico-práctica (De-Juanas, Limón y Melendro, 2014, p. 93).

Esta afirmación generalizada sitúa a la Pedagogía Social dentro del contexto más amplio que representa la Pedagogía y su consideración como ciencia, y por tanto sujeta básicamente a las mismas vicisitudes epistemológicas que ésta.

No vamos a detenernos a analizar el carácter científico de la Pedagogía, ya que muchos autores, entre los que podemos citar al Profesor Romero (1948, pp. 131-158), Sanvisens *et al.* (1984, pp. 5-37), Arroyo (1984, pp. 169-192), Vázquez (1981, pp. 9-36), Touriñán (1987, pp. 15-85), lo han analizado muy detenidamente, resaltando la singularidad y complejidad de esta ciencia. Sin embargo, sí expondremos las características que más concretamente hacen referencia a su identidad científica.

En este sentido, la Pedagogía Social participa de las características propias de una ciencia teórico-práctica y esencialmente prescriptiva o normativa. Teórica, en tanto en cuanto pretende el conocimiento sistemático de las realidades que configuran su objeto de estudio. Práctica, o en terminología de Bunge (1980), tecnológica, en la medida en que teniendo como objetivo la acción, aplica sistemáticamente conocimientos científicos para la resolución

de cuestiones problemáticas de orden práctico; Prescriptiva o normativa en el sentido de que por su propia naturaleza, dota a la acción educativa de los principios y normas que subyacen en el logro de determinados propósitos y finalidades sociales.

El carácter normativo y axiológico de la Pedagogía Social, nos indica que la educación social, no se concibe sin el supuesto explícito o implícito de pretender o lograr algo “bueno” para el educando, los grupos sociales o la propia sociedad.

4.1 Carácter teórico-práctico

El carácter teórico-práctico de la Pedagogía Social le viene dado por su calidad de ciencia pedagógica.

Esta consideración de la Pedagogía Social como ciencia teórico-práctica nos pone de manifiesto que es tarea de la Pedagogía Social obtener conocimientos científicos sobre su esfera de acción en orden a una fundamentación teórica y a la verificación de dicha fundamentación en la praxis.

36

Una ciencia práctica de la Pedagogía Social surge en la recíproca interacción entre la aplicación de conocimientos científicos relevantes (teorías, resultados de la investigación tanto de las ciencias humanas y sociales, como también de la ciencia jurídica) y las experiencias obtenidas de la praxis, que han de verificarse o confirmarse mediante la investigación y comprobación.

Es cierto que muchas veces la práctica educativa social se ha adelantado a la formulación teórica urgida por necesidades existenciales que demandaban atención; por ello la Pedagogía social deberá realizar un apreciable esfuerzo por sistematizar y racionalizar una práctica educativa que sin duda alguna, lleva la delantera a las construcciones teóricas imprescindibles para considerar un trabajo como científico (Bunge, 1980, p. 417). También hace referencia a este respecto Lowy (1983, p. 105) cuando señala que “desde hace unos diez años se observa en los “Prácticos” una creciente disposición a favor de la reflexión (con o sin supervisión), pues se ha extendido de modo creciente entre los pedagogos sociales en distintas instituciones y con diversas funciones la conciencia de que es necesario obtener una fundamentación científica de la praxis, no sólo por razones de la profesionalidad, sino también por genuinos motivos prácticos, pues nada hay tan práctico como una buena teoría”.

Siguiendo otra línea discursiva, el profesor de la Universidad de Murcia Sáez ha iniciado el estudio sobre las consecuencias y posibilidades que puede tener el tratamiento de la Pedagogía Social desde un punto de vista paradigmático.

Este autor lleva a cabo una investigación en la cual hace un análisis sobre el criterio paradigmático de la relación teoría-praxis en Pedagogía Social (Sáez, 1986, pp. 7-21; 1988, pp. 9-49). Identifica tres paradigmas en la literatura pedagógica internacional y nos manifiesta que puede hablarse de:

- “una Pedagogía Social de carácter racional-tecnológico, configurada desde el paradigma científico-tecnológico,
- una Pedagogía Social de corte interpretativo-simbólico, configurada desde el paradigma hermenéutico,
- una Pedagogía Social de dimensiones critico-emancipatorias congruentes con los presupuestos del paradigma del mismo nombre”. (1988, pp. 18 y 36).

Manifiesta Sáez que el paradigma racional-tecnológico “se presenta hasta la década de los setenta como el paradigma dominante en el terreno de las Ciencias Sociales en general y en el de las Ciencias de la Educación en particular. En el contexto español, sigue siendo paradigma que domina, casi con absoluta exclusividad, el desarrollo de las disciplinas pedagógicas” (1988, p. 18) y así se ha concebido al pedagogo social como un tecnólogo de la educación social. Considera que la Pedagogía Social tiene muchas posibilidades desde el planteamiento del paradigma crítico. Y constata que es necesario seguir investigando en las consecuencias de la aplicación de estos paradigmas a la Pedagogía Social; nos señala en la conclusión de este trabajo “que es evidente que las plataformas empírica, interpretativa, y crítica pueden colaborar en la construcción de teorías y en la mejor realización de la praxis”. (1988, p. 41).

Creemos importante en este punto, señalar que los paradigmas son instrumentos teórico-metodológicos que pueden ser útiles no sólo para vertebrar los diversos conocimientos socioeducativos en Pedagogía Social, sino también en la forma de investigarlos y de obtenerlos, e, incluso, en la forma de aplicarlos a través de la intervención y la acción. Por ello, la Pedagogía Social necesita para su conceptualización y metodología, entre otros elementos, de la utilización de los diversos paradigmas socioeducativos, son necesarios para hacer de esta disciplina socioeducativa una materia sólida, consistente y fundamentada sobre la acción y la reflexión. La combinación metodológica de los distintos paradigmas, resulta imprescindible para no

caer en un reduccionismo absurdo. Y, como bien expresa Orte (1995, p. 93), se trata de potenciar todo lo que supone la unión entre la teoría y la praxis, todo lo que suponga la utilización de la investigación-acción, la reflexión teórica sobre la praxis de la intervención.

4.2 *Carácter normativo*

La normatividad y el carácter prescriptivo aparecen como elementos irrenunciables de toda pedagogía. Así nos lo anuncian Sarramona y Marqués cuando nos dicen que “la Pedagogía sólo podrá mantener su identidad como disciplina científica independiente si conserva la normatividad como principio irrenunciable en su justificación epistemológica”, (1985, p. 6).

Más concretamente Arroyo expone que “la singularidad de la Pedagogía reside en que no puede eludir el problema de las normas y valores. Otras ciencias, en cambio, en cuanto tales ciencias, pueden prescindir para su propio desarrollo de un “deber ser”, que es ajeno a su propio cometido”. (1984, p. 173).

38

La Pedagogía Social tiene carácter normativo en el sentido de que por su propia naturaleza dota a la acción educativa de principios y normas que subyacen en el logro de determinados propósitos y finalidades sociales. Por naturaleza se plantea los problemas concernientes a los fines y objetivos de la educación, a la naturaleza humana y social y al “deber ser” de los procesos educativos en tanto que prácticas sociales. La Pedagogía Social actúa sobre todo en el plano normativo y axiológico, orientando sus actuaciones hacia la construcción de la teoría y la práctica de la educación social.

Esta característica normativizadora es, asimismo subrayada por Volpi en su artículo sobre “Tareas y Funciones de la Pedagogía social” (1986, pp. 29-38). Y por Buj (1988) en su artículo “Funciones de la Pedagogía Social en la formación de los escolares”.

En este contexto la Pedagogía Social se ha abierto un espacio científico y disciplinar propio en el amplio campo de las Ciencias de la Educación (Bornemann y Freymann, 1970; Mollenhauer, 1976). Asimismo, Róhrs (1973), en su Tratado de Ciencia general de la educación, considera que la Pedagogía Social es una de las cinco disciplinas pedagógicas más importantes en el sistema de la Pedagogía.

Dentro de nuestras fronteras, la Pedagogía Social aparece reflejada en las clasificaciones de las Ciencias de la Educación elaboradas por Sanvicens (1984, pp. 34-36), Quintana (1983, p. 102; 1995, p. 49), Sarramona y Marqués (1985, pp. 52-55), y Touriñan (1989, p. 20).

En el proceso de elaboración y desarrollo de esta rama tan importante de la Pedagogía como es la Pedagogía Social, y como consecuencia del desarrollo de ámbitos o áreas de ella, han surgido diversas materias específicas, por ejemplo: Pedagogía Penitenciaria, Pedagogía de la Salud, Pedagogía Laboral, Pedagogía Gerontológica, Pedagogía de la Animación Socio-Cultural, Pedagogía de la Inadaptación Social, Pedagogía del Humor, etc.

Por último, quisiéramos señalar que hoy día ninguna disciplina científica y ningún campo de la praxis se fundamentan sobre un saber único que se baste a sí mismo; en esa exigencia la Pedagogía Social no podía ser una excepción. Y así hay una serie de ciencias humanas y sociales (como Psicología, Sociología, Antropología, Filosofía, Medicina Social, Politología, Economía y la Ciencia del Derecho) que tienen, como ciencias básicas, una relevancia notable para la Pedagogía Social.

5. ÁMBITOS DE LA PEDAGOGÍA SOCIAL

39

La vía histórica y la analítica han puesto de manifiesto que el objeto de la Pedagogía Social mana de dos fuentes principales. Una conceptual y otra procedente de la realidad social; éstas podemos compendiarlas en ocho bloques, núcleos o áreas principales (Merino, 2000):

1. Educación social en su sentido tradicional como educación de la dimensión social de la persona, en orden a su desarrollo integral y a su socialización positiva. Los ámbitos más repetidos que aparecen en los programas y en las investigaciones son: educación cívica y política, educación democrática, educación para la justicia, para la paz y la comprensión social, educación intercultural, educación ambiental, educación para la promoción de la salud, educación sexual, educación del consumidor, educación vial, educación para el ocio y tiempo libre.
2. Acción pedagógico-preventiva de la inadaptación social en cualquiera de sus fases (prevención primaria, secundaria o terciaria). Esta se extiende desde el ámbito de la familia, la escuela y la comunidad hasta la pedagogía penitenciaria, pasando por las instituciones específicas de protección y reforma de menores

y por los programas, proyectos y actividades socioeducativas desarrollados en ámbitos institucionales o comunitarios, como la drogadicción, prostitución y otro tipo de marginaciones y conflictos.

3. Acción socioeducativa dirigida a desencadenar y promover el dinamismo social y cultural. Por ejemplo, la animación socio-cultural/desarrollo comunitario en sus múltiples manifestaciones y concreciones: animación pedagógica, animación cultural, animación comunitaria, animación laboral, animación en, por y para el tiempo libre,...
4. Enseñanza-aprendizaje de competencias y habilidades sociales, enmarcada en la educación social como adquisición de competencias sociales.
5. Acción social/ trabajo social en situaciones normalizadas o de necesidad.
6. Educación permanente de adultos tanto en el aspecto personal como en el laboral. El paro como necesidad socio-educativa alcanza una importancia especial en la sociedad actual como consecuencia de la crisis económica y social.
7. Personas mayores. El aumento de la esperanza de vida y el hecho de que cada vez se llegue a la jubilación en condiciones físicas, psíquicas e intelectuales totalmente activas, hace que este ámbito sea considerado como uno de los que más importancia está adquiriendo. Actualmente, la educación de las personas mayores se enmarca en el envejecimiento activo (Limón, 2015).
8. Ocio y tiempo libre. El aumento del tiempo no ocupado ni laboralmente ni por otro tipo de actividades necesarias es cada vez mayor. El profesor Cuenca (1999) al desarrollar el ocio como experiencia comunitaria distingue las siguientes dimensiones del ocio: lúdica, creativa, ambiental-ecológica, festiva y solidaria. Junto a estas dimensiones positivas del ocio aprecia otras menos altruistas que sintetiza en: ocio negativo y dimensión consumista del ocio.

Esta relación de espacios de intervención de la Pedagogía Social es indicador de que ésta actúa en ámbitos y espacios múltiples y variados que van surgiendo nuevos debido a las necesidades de la sociedad poliédrica en la que nos encontramos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arroyo, M. (1984). Singularidad y complejidad de la Pedagogía. En VV.AA., *Cincuentenario de los Estudios Universitarios de Pedagogía*, 169-192. Madrid: Universidad Complutense.
- Arroyo, M. (1985). ¿Qué es la Pedagogía Social? *Bordón*, 257, 201-215.
- Arroyo, M. (1993). Jerónimo M. Usera en los orígenes de la Pedagogía Social. *Educadores*, 35 (168), 451-472.
- Arroyo, M. (1994). J. Mariano Usera y Alarcón: Precursor de la Pedagogía Social Cristiana (1810-1891). *Educadores*, 36 (169), 61-73.
- Belardi, N., Emrich, K.P., Hautzel, G., Kallmeyer, G. y Wenzlawski, D. (1980). *Pädagogik. Sozialpädagogische Arbeitsfelder*. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg.
- Böhm, W. (1982). *Wörterbuch der Pädagogik* (12.a ed.). Stuttgart: Kröner.
- Bornemann, E. y Freymann, D. (1970). Sozialpädagogik als wissenschaftliches Lehr- und Forschungsfach. *Pädagogische Rundschau*, 24, 21-34.
- Buckremer, H.J. (1982). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Darmstadt: Wissenschaftlicher Buchgesellschaft.
- Buj, A. (1988) *Funciones de la Pedagogía social en la formación de los escolares*. VII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación. Valencia: Departamento de Teoría de la Educación. Documento poligrafiado.
- Bunge, M. (1980). *Epistemología*. Barcelona: Ariel Educación.
- Compayré, G. (1922). *Pestalozzi y la educación elemental*. (Trad. y bibliografía por Ángel do Rego). Madrid: La Lectura.
- Cuenca, M. (1999). *Ocio y formación: hacia la equiparación de oportunidades mediante la educación del ocio*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- Dave, R. H. et al. (1979). *Fundamentos de la educación permanente*. Madrid: Santillana / Instituto de la UNESCO para la Educación.
- De-Juanas, A., Limón, R. y Melendro, M. (2014). Práctica Profesional y Formación del Educador Social en España. *Interfaces Científicas- Educação*, 3(1), 89-102.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana / UNESCO.
- Faure, E. et al (1972). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Madrid: Alianza / UNESCO.
- Fernandez Trespalacios, J. (1983). Ciencias Humanas. En *Diccionario de las Ciencias de la Educación*, 252. Madrid: Santillana.
- Freund, J. (1975). *Las teorías de las Ciencias Humanas*. Barcelona: Península.
- Garmendia de Otaola, A. (1970). *D. Jerónimo Mariano de Usera y Alarcón. Misionero y Fundador de las Religiosas del Amor de Dios*. Zamora: Religiosas del "Amor de Dios".
- Hederer, J. (1975). *Evolution der Sozialpädagogik. Quellen und Kommentare*. München: Bardenschlager.
- Hehlmann, W. (1967). *Wörterbuch der Pädagogik*. (8ª ed.). Stuttgart: Kröner.

- Limón, M^a. R. (1988). *Educación permanente y educación de adultos en España*. Madrid: Universidad Complutense. Colección 'Tesis Doctorales. núm. 409/88.
- Limón, M^a. R. (1992). La Pedagogía Social como disciplina académica. *Educadores*, 162, 233-245.
- Limón, M^a. R. (2015). Editorial sobre personas mayores y envejecimiento. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 26, 7-17.
- Limón, M^a. R. (2016). La pedagogía social: una disciplina básica en la sociedad actual. *Revista Holos*, 5, 52-69.
- Lowy, L. (1983). *Sozialarbeit / Sozialpädagogik als Wissenschaft im angloamerikanischen und deutschsprachigen Raum*. Freiburg: Lambertus-Verlag.
- Marburger, H. (1979). *Entwicklung und Konzepte der Sozialpädagogik*. München: Juventa.
- Merino, J. V. (2000). *Proyecto docente. Cátedra*. Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid.
- Mollenhauer, K. (1959). *Die Ursprünge der Sozialpädagogik in der industriellen Gesellschaft*. Weinheim: Beltz.
- Mollenhauer, K. (1976). *Sozialpädagogik*. En H. Groothoff (Hrsg.), *Pädagogik* (Fischer Lexikon). Frankfurt a. M.: Fischer.
- Orte, C. (1995). *Metodología de investigación en Educación Social*. Palma de Mallorca: Universidad de las Islas Baleares.
- Pestalozzi (1956). *Grundlehren über Mensch, Staat. Erziehung* (Hrsg. v. H. Barth). Stuttgart: Kröner.
- Quintana, J. M^a. (1983). Pedagogía, Ciencia de la Educación y Ciencias de la Educación. En Varios, *Estudios sobre epistemología y pedagogía*, 80-105. Madrid: Anaya.
- Quintana, J. M^a. (1995). *Teoría de la Educación*. Madrid: Dykinson.
- Radl, R. (1984). Conceptos, teorías y desarrollo de la Pedagogía Social. *Bordón*, 251, 17-43.
- Röhrs, H. (1973). *A Ilgemeine Erziehungswissenschaft*. Weinheim: Beltz.
- Romero, A. (1948). Concepto, método, fuentes y programa de Pedagogía General y Pedagogía Racional. Memoria para la Cátedra de estas disciplinas en la Universidad de Madrid.
- Rünger, H. (1964). *Einführung in die Sozialpädagogik*. Witten: Luther Verlag.
- Sáez, J. (1986). La Pedagogía Social en España: sugerencias para la reflexión. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 7-21.
- Sáez, J. (1988). El debate teoría-praxis en Ciencias de la Educación y su repercusión en Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 3, 9-49.
- Sanvisens, A. et al. (1984). *Introducción a la Pedagogía*. Barcelona: Barcanova.
- Sarramona, J. y Marqués, S. (1985). *¿Qué es la Pedagogía? Una respuesta actual*. Barcelona: CEAC.
- Schón, A. (1947). *Das preventivsystem Don Busco*. Donauworth: Ludwig Auer.
- Sierra, R. (1983). *Ciencias Sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Teoría y Ejercicios*. Madrid: Paraninfo.

- Touriñan, J. M. (1989). Teoría de la educación: identificación de la asignatura y competencia disciplinar. *Revista de Ciencias de la Educación*, 137, 7-36.
- Touriñan, J. M. (1987). *Teoría de la Educación*. Madrid: Anaya.
- Usera y Alarcón, J. M. (1991). *Documentación para el estudio de su Pedagogía*. (Selecc. y Notas T. B. Vaz, R.A.D.). Madrid: Hnas. del Amor de Dios.
- Vázquez, G. (1981). Apuntes biográficos de la ciencia pedagógica. *Revista Española de Pedagogía*, 153, 9-36.
- Volpi, C. (1986). Tareas y funciones de la Pedagogía Social. *Revista de Pedagogía Social*, 1, 29-38.
- Wolf, A. (1977). *Zur Geschichte der Sozialpädagogik im Rahmen der sozialen Entwicklung*. Donauwörth: Ludwig Auer.

O *hip hop* como pedagogia das juventudes: Encontro possível entre o multiculturalismo crítico, a pedagogia social e a educação popular

Valentina Carranza Weihmüller; Vera Helena Ferraz de Siqueira; Marcell Rezende Silva *

Resumo. Em um período marcado por profundas mudanças sociais, culturais, políticas e tecnológicas, em que se acentuam os processos de exclusão social, é necessário avançar no entendimento de como a pedagogia e suas práticas podem contemplar os desafios colocados para o atendimento dos direitos de educação e de cultura, particularmente de sua juventude. Emergem novas perspectivas de educação pautadas por concepções multiculturais e críticas, comprometidas com os direitos dos indivíduos e com a problemática da inclusão social da juventude, como a *Pedagogia das Juventudes*. Esta, aliada aos elementos disponibilizados pela crescente produção acadêmica sobre o *hip hop* no Brasil e em outros países, em suas intersecções com a educação alimentam a nossa reflexão sobre o potencial pedagógico dessa manifestação. Neste artigo evidenciamos como esta expressão juvenil, entendida como um lugar de construção identitária dos jovens em que são mobilizados processos simbólicos, sociais e materiais, pode ser entendida e apropriada em processos de pedagógicos críticos, inclusive na educação escolarizada, não só pelo caráter cotidiano e problematizador dos *raps*, senão também, pelo tipo de interação e modelo educacional que o embasam em suas diferentes manifestações. Ganha relevo neste artigo, a partir da contribuição das mencionadas perspectivas pedagógicas, a centralidade da realidade e dos problemas juvenis e a ideia de que temas urgentes como o da violência e exclusão social – tão presentes nas manifestações do *hip hop* – devem ser contemplados, seja em espaços formais ou não formais, como um dos eixos orientadores para se pensar a pedagogia e as práticas pedagógicas.

Palavras-chave: *hip hop*; multiculturalismo crítico; pedagogia social; educação popular; pedagogia das juventudes.

EL HIP HOP COMO PEDAGOGÍA DE LAS JUVENTUDES: ENCUENTRO POSIBLE ENTRE MULTICULTURALISMO CRÍTICO, PEDAGOGÍA SOCIAL Y EDUCACIÓN POPULAR

Resumen. En un período marcado por profundos cambios sociales, culturales, políticos y tecnológicos, en el que subrayan los procesos de exclusión social, se hace necesario avanzar en la comprensión de cómo la pedagogía y las prácticas pueden contemplar los desafíos para cumplir

* Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Saúde (PPGECS), Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde (NUTES), Universidade Federal de Rio de Janeiro (UFRJ), Brasil.

con los derechos de educación y de cultura, en particular su juventud. Emergen nuevas perspectivas de educación basadas en conceptos multiculturales y críticos, comprometidos con los derechos de los individuos y la inclusión social de la juventud, como la Pedagogía de las juventudes. Esta, aliada a los elementos facilitados por la amplia difusión del hip hop en el ámbito académico en Brasil y otros países, y en sus intersecciones con la educación nutren nuestra reflexión sobre el potencial pedagógico de esta manifestación. En este artículo se muestra cómo esta expresión juvenil, caracterizada como un lugar de construcción de la identidad de los jóvenes en el cual se movilizan los procesos simbólicos, sociales y materiales, puede ser entendida y apropiada en procesos pedagógicos críticos, incluyendo en la educación escolar, no sólo por el contexto de la vida urbana cotidiana y caótica de los raps, pero también por el tipo de interacción y modelo educativo que subyacen en sus diferentes manifestaciones. Adquiere mayor relieve en este artículo, a partir de la contribución de la mencionada perspectiva pedagógica, la centralidad de la realidad y de los problemas juveniles y la idea de que las cuestiones urgentes como la violencia y la exclusión social –tan presentes en las manifestaciones del hip hop– deben ser entendidos, ya sea en espacios formales o no formales, como uno de los ejes rectores para pensar acerca de la pedagogía y de las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: hip hop; multiculturalismo crítico; pedagogia social; educação popular; pedagogia das juventudes.

46

HIP HOP AS A YOUTH PEDAGOGY: A POSSIBLE ENCOUNTER BETWEEN CRITICAL MULTICULTURALISM, SOCIAL PEDAGOGY AND POPULAR EDUCATION

Abstract. In a period marked by profound social, cultural, political and technological changes, in which social exclusion processes are accentuated, it is necessary to advance in the understanding of how pedagogy and its practices can contemplate the challenges posed to the fulfillment of the rights of education and culture, particularly of their youth. New perspectives of ongoing education emerge, committed to the rights of individuals and to the issue of social inclusion of youth, such as the so-called *Youth Pedagogy*. Such perspectives, plus the elements made available by the growing academic production on hip hop in Brazil and in other countries, particularly in its intersections with education, feed our reflection on the pedagogical potential of the hip hop. In this article, we bring into evidence how this cultural expression – as one of the places of identity construction of young people in which symbolic, social and material processes are mobilized – can be understood and used in relation to critical and reflective thinking in the learning process, given not only the problematizing character of rap lyrics, but also, by the type of interaction and pedagogical model that support it in its different manifestations. This article highlights the centrality of youth reality and problems with its urgent issues such as violence and social exclusion – much contemplated in the rap – to be taken as one of the guidelines for thinking about pedagogy and pedagogical practices.

Keywords: hip hop; critic multiculturalism; social pedagogy; popular education; youth pedagogy.

1. INTRODUÇÃO

Em um período marcado por profundas mudanças, em que se acentuam as exclusões sociais, é necessário avançar no entendimento da pedagogia e suas práticas e de como estas podem contemplar os desafios colocados para o atendimento dos direitos de educação e de cultura da população e, particularmente, de sua juventude.

Concebida a pedagogia de forma reducionista, tendo como foco a transmissão de conteúdos científicos por parte da escola, ou segundo concepções críticas que contemplam a capacitação do sujeito para uma leitura crítica do mundo, com um alargamento de suas fronteiras e interseções – como na visão de Paulo Freire e de algumas propostas atuais – múltiplas são as concepções e reflexões sobre seus sentidos, abrangência e motivações. Tensionar o termo pedagogia e entendê-lo de forma mais ampla, a nosso ver, introduz o desafio de pensar como se relaciona com a cultura, no sentido dado por Stuart Hall (1997), como terreno pedagógico e político estratégico, com grande poder no mundo moderno. O que levanta uma série de questões complexas: quem é esse jovem, sujeito/objeto da cultura e da educação? Como novas formulações sobre a educação e a pedagogia – e a noção de multiculturalismo – ajudam a pensar de forma mais articulada esses campos? Ao indagarmos sobre um movimento cultural específico – o *hip hop* – e como ele se desenvolve no Brasil, encontraríamos elementos para tal articulação e para pensar a partir de outros paradigmas a educação e a pedagogia? Estas são algumas questões que nos motivaram a escrever este artigo.

Políticas públicas equivocadas, modelos pedagógicos universalizantes, o encastelamento das instituições escolares sem abertura para a cultura e os saberes dos jovens, a dissociação entre contextos educativos formais e não formais, constituem um cenário que impede avanços e retroalimenta a pobreza e exclusão social. Mudanças não só nas políticas e nas práticas educativas, mas também nas formas de olhar e de conhecer parecem necessárias. A educação, a cultura, suas políticas, devem ter em vista sujeitos histórica e culturalmente situados, cujas vidas se dão em contextos concretos onde enfrentam conflitos, resistem e/ou são cooptados, encaminham suas demandas e reproduzem e/ou criam novas formas de se expressar e de se relacionar. Entretanto, é a partir de uma concepção essencializante de juventude, representada como uma idade de risco, e especialmente do jovem pobre e negro como um problema social, que as representações, políticas, educacionais e culturais da juventude se estruturam. Nessa perspectiva, a “condição juvenil” caracteriza-se como aquele modo em que:

[...] uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo de vida, refere-se a uma dimensão histórico-geracional, ao passo que a situação dos jovens revela o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc. (Abramo, 2008 em Brasil, 2014, p. 13).

Cruz (2001, p. 36) situa a virada construtivista e hermenêutica no olhar acadêmico sobre os/as jovens na região latino-americana no final dos anos 1980 e principalmente durante os anos 1990, quando passam a ser pensados como “sujeitos de discurso” por estarem “capacitados” para desenvolver uma construção objetivante sobre o mundo, e como “agentes sociais”, por terem recursos e competências para se apropriar e mobilizar processos sociais, simbólicos e materiais. Na mesma linha, Carrano (2012, p. 86) reconhece uma maior autonomia geracional e institucional dos jovens para construir seus próprios lugares, acervos e identidades culturais, movimento que se manifesta numa atitude juvenil de maior escolha sobre os marcos simbólicos que são introjetados para se reconhecerem e serem socialmente reconhecidos. É importante sinalizar que outras formas de olhar e conceber a(s) juventude(s) devem caminhar paralelamente com outros paradigmas da educação e pedagogia.

48

Com estas questões em vista, uma reflexão é feita neste artigo sobre a manifestação cultural do *hip hop*, entendido como um dos lugares de construção identitária dos jovens em que são mobilizados processos simbólicos, sociais e materiais e de suas possíveis relações com práticas pedagógicas. Trata-se de uma manifestação cultural com grande expressividade no Brasil, sobre a qual ainda recai um discurso incriminador, o que passa, entre outros aspectos, por estereótipos construídos principalmente sobre sua “inevitável” relação com a violência (Oliveira, 2015).

Com esses pressupostos, no presente artigo abordamos os (des) encontros entre cultura e educação a partir de uma reflexão sobre como o *hip hop* pode se constituir em um articulador entre esses campos. Em outras palavras, partindo do reconhecimento do *hip hop* como cultura popular emergente na contemporaneidade, pretendemos desenvolver uma reflexão sobre seu reconhecimento como um tipo de “pedagogia das juventudes”, sustentada por princípios do multiculturalismo crítico, da pedagogia social e da educação popular em prol de recuperar a função crítica, inclusiva e emancipadora das pedagogias culturais.

O trabalho se estrutura primeiramente com a caracterização de uma nova perspectiva de educação popular em curso no contexto brasileiro: a Pedagogia das Juventudes (PJs) e conexões entre os seus princípios e valores com o multiculturalismo crítico e a pedagogia social. A seguir, contextualizamos

o *hip hop* como movimento político-cultural de interessante repercussão nos grupos jovens urbano-periféricos do Brasil e apresentamos alguns estudos e reflexões que ilustram a relação entre *hip hop* e educação, evidenciando a sua crescente expressividade e contribuição. A ideia que ganha relevo neste artigo, a partir do aporte de outras formas de conceber a pedagogia, é que a questão da juventude e da cultura juvenil, levando em conta temas urgentes como o da violência e exclusão social, devem ser contemplados como aspectos estruturantes para se pensar a pedagogia e as práticas pedagógicas.

2. OS/AS JOVENS NA CONTEMPORANEIDADE... UMA PEDAGOGIA PRÓPRIA?

A fim de problematizar o *hip hop* como alternativa pedagógica, recuperamos a proposta de “Pedagogia das Juventudes” feita por Nonato, Almeida, Faria, Geber e Dayrell (2016) a partir de uma reflexão teórico-epistemológica sobre experiências educativas populares com jovens no marco do Observatório da Juventude (OJ)¹ da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Brasil. Os/as autores/as partem de um conceito amplo de pedagogia vista como campo científico que tem como objeto a reflexão ética, epistemológica e política sobre os princípios e metodologias envolvidas nos processos educativos nas diferentes fases da vida. Assim, para eles/as, a pedagogia é uma área interdisciplinar que dialoga com outros campos (Sociologia, Psicologia, Antropologia, História, etc.) a fim de elaborar e sistematizar reflexões capazes de conciliar os sujeitos do processo educativo e os objetivos das práticas nos diferentes contextos – formais ou não formais – em que estas se desenvolvem.

A Pedagogia das juventudes (PJs) seria então, uma proposta atualizada sobre os “princípios e metodologias que informam e dão vida, boniteza, como diz Freire, a uma determinada prática educativa desenvolvida com jovens”, o que vai ao encontro da perspectiva de educação popular, que enxerga os jovens como *sujeitxs* de desejos e de direitos, *produtorxs* de demandas, identidades e projetos de vida múltiplos (Nonato *et al.*, 2016, p. 250). Essa concepção de educação parte de uma visão antropológica da condição humana na qual o ser humano não é algo dado, senão um ser em permanente processo de construção a partir das possibilidades históricas, sociais e culturais dos contextos nas experiências de vida (Freire, 1987; Charlot, 2000).

¹ O OJ da UFMG foi criado no ano 2003 no marco das Políticas Públicas da Juventude desenvolvidas durante o primeiro governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2007).

Nonato *et. al.* (2016, p. 254-255) indicam que existem diversas formas de se constituir como sujeito jovem no Brasil, sendo majoritária aquela que se dá em contextos de “desigualdades sociais, de desumanização e de homogeneização, nos quais o ser humano é ‘proibido de ser’, privado de desenvolver as suas potencialidades, de viver plenamente a sua condição humana”. Em tal condição os jovens:

[...] amam, sofrem, divertem-se, pensam a respeito de suas condições e de suas experiências de vida, posicionam-se diante dela, possuem desejos e propostas de melhoria de vida. [...] é nesse processo que cada um/a delxs vai se construindo e sendo construídx como sujeito, como ser singular que se apropria do social, transformando-o em representações, aspirações e práticas, que são interpretadas e dão sentido aos seus mundos e às relações que mantêm (Nonato *et al.*, 2016, p. 255).

Com base nesses princípios, a PJs apresenta os seguintes pilares pedagógicos: a) “A centralidade das interações sociais e das sociabilidades nos processos formativos vendo nelas um potencial educativo que muito contribui para a formação humana dxs jovens”; b) “A construção de conhecimento, cujo processo parte do (re)conhecimento das realidades vividas pelxs educandxs como matéria-prima para as práticas educativas e projetos” (Nonato *et al.*, 2016, p. 300). Seguindo Paulo Freire, os autores também colocam como princípios: o trabalho coletivo como organizador do trabalho educativo, a pesquisa como princípio prático, a formação para a autonomia, uma atitude comprometida com a construção das identidades e o reconhecimento cultural para o desenvolvimento de projetos de vida.

50

3. PEDAGOGIAS DAS JUVENTUDES, MULTICULTURALISMO CRÍTICO E PEDAGOGIA SOCIAL

Buscando estabelecer conexões entre a PJs e o multiculturalismo crítico, identificamos que ambas as perspectivas focalizam a diversidade cultural, identitária e os processos discursivos que as constroem, problematizando relações de poder e construções históricas de desigualdades.

Louro (2004), ampliando essa reflexão, defende a necessidade de se pensar em novas formas de expressão dos sujeitos, com base na ambiguidade, na multiplicidade e na fluidez das identidades, o que nos permite expandir as formas de compreender a cultura, o conhecimento, o poder e a educação. Nessa perspectiva, as diferenças são compreendidas como constitutivas dos próprios sujeitos, tendo um caráter identitário complementar.

Defendemos que não há tipos identitários “puros”, mas sujeitos híbridos que se constroem a partir das relações, experiências e das significações que dão a essas, o que faz necessário desconstruir discursos que congelem identidades e “demonizem” o outro. A partir de uma visão multicultural, a educação deve valorizar a diversidade e questionar as diferenças, superando posturas dogmáticas e questionando os modelos normativos, sem cair em dogmatismos e radicalismos que perpetuem a separação eu/outro, normal/diferente (Canen, 2007).

A PJs, em diálogo com o multiculturalismo crítico, provoca questionamentos no caráter monocultural e no etnocentrismo presentes nas práticas pedagógicas, em busca do empoderamento dos menos favorecidos, minorias e excluídos, para que possam ser sujeitos de sua vida e atores sociais (Candau, 2008). A partir da necessidade de buscar a liberdade e a diversidade, gerar uma consciência coletiva para a transformação social e o rompimento das cadeias de opressão, a educação popular emerge como uma perspectiva possível.

Presenciamos, atualmente, o aumento de espaços de reivindicação de grupos específicos, da visibilidade do outro e da diversidade de interesses, fatos que geram tensões e conflitos que se tornam um campo de intervenção da educação popular. Para isso, é preciso compreender a diversidade cultural, isto é, as interações, a reciprocidade, a interdependência e o intercâmbio que regem as relações entre as culturas e influenciam às diferentes compreensões de mundo (Nahmías, 2006).

O contexto de abertura territorial e o fluxo da informação promovida pelo desenvolvimento tecnológico e pela globalização podem levar a uma consciência planetária e, como cidadãos deste mundo, todos temos direitos, deveres e responsabilidades compartilhadas. Nesse contexto globalizante, o respeito e a valorização da diversidade cultural e o desejo de um mundo igualitário e sustentável devem compor, dentre outros, os pilares da educação, o que encontramos nas propostas da PJs. A educação, portanto, deve desenvolver habilidades sociais que fortaleçam os indivíduos para a participação democrática, fomentando um espírito de responsabilidade pessoal e social e solidariedade para com as nações e culturas historicamente excluídas e vítimas de processos de submissão (Nahmías, 2006).

Segundo Nahmías (2006, p. 125):

Esses propósitos têm sua base no princípio de que a educação adquire significado na vida das pessoas quando o aprendizado fundamenta-se no cotidiano, quer dizer, sustentam-se na necessidade de mudar uma cultura que transmite a valorização do externo, do especializado, do profissional,

por uma cultura que reconhece nas situações concretas uma oportunidade educativa que potencializa o sentido de identidade e pertencimento com o entorno e com um contexto.

Uma educação que incorpore a diversidade compreende a participação como sinônimo de poder, onde os sujeitos, para além de participar, são capazes de tomar decisões. A compreensão dessa dinâmica torna-se importante na medida que em presenciemos, diante da globalização e de conjunturas homogeneizadoras, experiências e resistências locais, expressas no grande número de movimentos sociais, étnicos e de outras minorias que reivindicam respeito às diferenças e a garantia de direitos (Cruz, 2001; Nahmías, 2006; Carrano, 2012).

Nessa lógica, a educação popular bem como a PJs, podem ser concebidas como mecanismos de luta política, para além das formas tradicionais de mobilização. Como coloca Vasconcelos (1998), buscando resistir, os sujeitos lançam mão da criação de práticas alternativas irreverentes e transgressoras (humor, ironia, arte, silêncios, performances). Assim, as diversas manifestações de *hip hop*, podem representar um mecanismo de resistência e luta, visto que há o “reconhecimento e a valorização do potencial humano para a criatividade e a liberdade, mesmo no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras” (Vasconcelos, 1998, p. 53).

52

Com base nos ideais de educação popular, mudanças no contexto de alienação e opressão devem ser buscadas, pautadas em processos dialógicos nos quais os sujeitos interagem entre si em relações de igualdade. Como propõe a PJs, é preciso valorizar práticas educativas formais e/ou não formais, que permitam espaço para as diferenças, buscando gerar autonomia e emancipação dos sujeitos.

Estabelecendo pontos de contato entre a PJs e a pedagogia social, observamos que ambas as perspectivas se orientam na procura da inclusão social e cultural, no reconhecimento das alteridades e de “um mundo juvenil” com conhecimentos, lugares e ações formativas próprias. Quanto à pedagogia social seguimos a perspectiva espanhola, que segundo Núñez (2007b), a define como um campo disciplinar que discute a teoria e a prática pedagógica “nas complexas fronteiras da inclusão/exclusão” (p. 1, tradução própria). Trata-se “de um trabalho de ampliação – no político e no pedagógico – das dimensões de responsabilidades públicas na educação” que levam a pensar o educativo para além da escola, dialogando com outros espaços e saberes onde também circulam conhecimentos e práticas formativas (Núñez, 2007b, p. 1-2, tradução própria). Em definitivo “um espaço para pensar e, também

acionar questões que têm a ver com a igualdade e os direitos no marco das novas condições econômicas, a respeito do acesso à cultura, a participação social e a dignidade das pessoas” (Núñez, 2007b, p. 2, tradução própria).

Consideramos que a proposta da PJs enfrenta os desafios atuais da pedagogia social colocados pela mencionada autora. Por um lado, rejeita a postura tradicional dos programas sócio-educacionais de “pedagogização” que operam através de estratégias de “prevenção de riscos” e “integração social”, os quais, “de cima”, enxergam o jovem como “menor” (que não sabe e deve aprender através apenas do conhecimento transmitido pelos adultos), passivo (que carece de ação e interesses e projetos próprios) e “perigoso” ou “irresponsável” (pois não sabe se comportar conforme as regras e os hábitos entendidos como “corretos”). Por outro, permite preencher o “vácuo cultural” dos circuitos de políticas públicas educacionais que, ora estabelecendo muros entre as instituições e “a rua”, ora respondendo automaticamente às diretrizes neoliberais dos organismos internacionais, resistem à articulação em rede e ao reconhecimento de espaços pedagógicos nas culturas populares. Dessa maneira, como indica a autora, os avanços de programas e políticas orientados desarticuladamente aos jovens retroalimentam o círculo de exclusão e pobreza, pelo fato de não apostar na “democratização do acesso de amplos setores sociais aos circuitos onde se produz e se distribui o conhecimento socialmente significativo” (Núñez, 2007a, p. 5, tradução própria). Para a pedagogia social o reconhecimento do jovem como sujeito de ação, de conhecimento e de direitos, supõe a virada das tradicionais perspectivas pedagógicas universalizantes. Faz o chamamento a um trabalho em rede que conecte as escolas com outros espaços formais (serviços sociais, sanitários, ONGs, equipamentos culturais, clubes) e não formais (a rua, a praça, a esquina) com o intuito de gerar “lugares abertos, franqueáveis, amigáveis e exigentes, que convoquem a partir dos interesses de meninos e meninas, para lhes permitir a construção de diversos itinerários” (Núñez, 2007a, p. 7, tradução própria).

A partir dos cruzamentos fundantes da educação popular, do multiculturalismo crítico e da pedagogia social, podemos dizer que a PJs se apresenta como um modelo interessante para articular uma educação realocada nos interstícios da política, do trabalho cultural e da criação de identidades e autonomia das novas gerações.

Tendo feito essas aproximações, apresentamos a seguir uma contextualização da cultura *hip hop* no Brasil para então focalizar em alguns de seus desdobramentos no campo educativo, para com isso, viabilizar algumas reflexões que permitam compreender sua especificidade como um tipo de pedagogia juvenil em contextos de exclusão e violência social.

4. O HIP HOP NO BRASIL

Com origens na Jamaica, o *hip hop* surgiu nos bairros marginais da cidade de Nova Iorque nos Estados Unidos na década 1970, a partir da confluência entre imigrantes negros e latinos. Foi uma época caracterizada pelas repercussões socioeconômicas da crise de desindustrialização, fenômeno que afetou especialmente os jovens de estratos sociais mais baixos. Nessa realidade, apareceram práticas socioculturais inovadoras, entre elas, modos de fazer música que permitiam o encontro, a recriação coletiva e um espaço para “se expressar” (Blanchard, 1999; Felix, 2005; Oliveira, 2015).

Com o processo de globalização, o *hip hop* chega ao Brasil em meados dos anos 1980, configurando-se como prática cultural de lazer subalterna. A partir dessa época, inúmeros espaços urbanos começaram a recriar o *hip hop* à moda brasileira, seguindo a estética americana, mas incorporando elementos próprios (Oliveira, 2015; Andrade, 1999; Felix, 2005). Como indica Oliveira (2015), a reconfiguração do *hip hop* no Brasil trouxe um deslocamento particular numa prática que já, nas suas origens, se apresentava contra-oficial e híbrida. No Brasil dá-se uma complexa conjunção entre elementos que combinaram tradições afro-americanas com aquelas modernas mais “sofisticadas” (Oliveira, 2015, p. 36), ou seja, cultura ancestral com tecnologia, cultura popular com indústria cultural, realidades centrais (Estados Unidos) com periféricas (Brasil, Latino América).

54

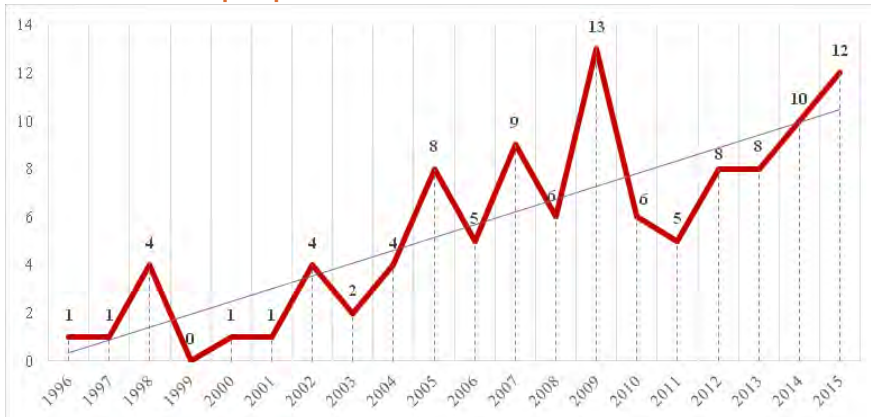
É a partir de meados dos anos 1990 que um estilo de “hip hop engajado e contestatário” se consolida no Brasil com a ampliação da circulação de bandas como Racionais MCs, GOG, Câmbio Negro, Faccção Central, DNMN, entre tantas outras, e também pelo surgimento de novos espaços e grupos em contextos sociais específicos. Hoje em dia é difícil conseguir dar conta do complexo circuito cultural do movimento *hip hop* e da quantidade de manifestações ligadas a ele. Rodas de rima, campeonatos de batalhas, literatura marginal, shows, produtoras independentes, MCs, DJs, etc., circulam, se relacionam, produzem e são consumidos em diferentes níveis (nacional, estadual, regional, local) e estratos sociais. Neste sentido, podemos dizer que atualmente o *rap contestatário*, o *rap de favela*, o *rap Nacional*, se apresenta como uma prática cultural rizomática e dinâmica, ligada a grupos sociais subalternos que expressam uma identificação multifacetada a partir do reconhecimento e da defesa de uma situação social (morar na favela, na periferia) de classe (popular/trabalhadora/oprimida) e de raça (negra).

5. O HIP HOP: CONTRIBUIÇÃO DE ESTUDOS PARA SE PENSAR A CULTURA COMO EDUCAÇÃO, AS JUVENTUDES COMO PEDAGOGIA

A partir de resultados de uma revisão bibliográfica exploratório-descritiva sobre a produção acadêmica referente ao *hip hop* no Brasil² observamos que nos últimos dez anos vem ocorrendo uma significativa evolução quantitativa.

GRÁFICO 1

Evolução quantitativa das teses e dissertações publicadas em instituições brasileiras sobre hip hop. 1996-2015



55

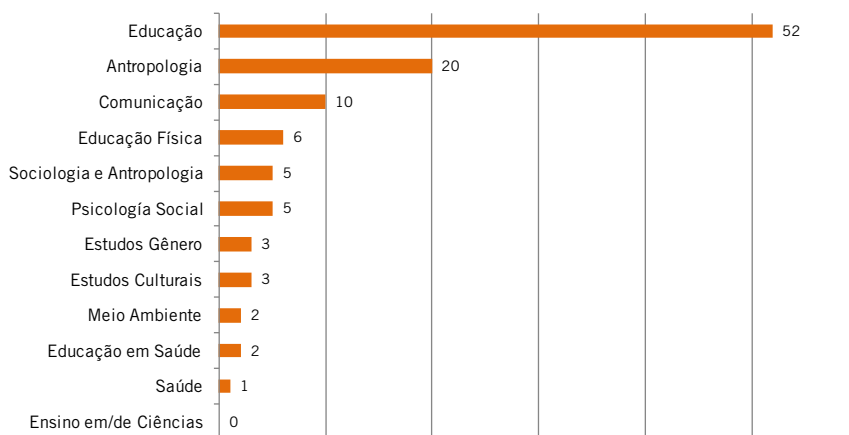
Como se observa no gráfico 1, a primeira investigação registrada corresponde a 1996, única naquele ano. A partir de 2005 a quantidade de investigações sobre o tema supera 6 na média bianual, sendo o ano de maior produtividade o 2009 com 13 trabalhos (11,9%). Não obstante, o maior período de crescimento contínuo acontece entre 2012-2015, acumulando 28 investigações, o que representa 25,6% do total da produção sobre o tema.

² A pesquisa bibliográfica foi realizada em janeiro de 2017. Como recorte empírico, o levantamento foi feito no banco de teses e dissertações da CAPES (<http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>). O descritor de busca foi “hip-hop, hip hop”, sem limitar por critérios temporais e/ou institucionais. Os resultados foram trabalhados com o software Excel, considerando entre outras categorias descritivas: “ano de publicação” e “área de concentração”. Para essa última categoria, sendo alta a variabilidade, criamos uma categorização própria, agrupando conforme grandes áreas. Posteriormente, selecionamos as teses e dissertações das áreas “educação em saúde”, “educação física”, “educação”, “ensino em/de ciências” e realizamos uma exploração do conteúdo temático a partir da análise dos títulos dos trabalhos. Para isso, aplicamos a técnica de *tageamento*/etiquetagem. A lista de termos produto dessa técnica foi tratada por meio da plataforma de geração de nuvens de palavras www.nubedepalabras.es/, disponível gratuitamente na internet.

Conforme observa-se no gráfico 2, outra questão de interesse, foi constatar que a área de “Educação” foi a de maior desenvolvimento, com um total de 52 investigações (47,7%). Se a esse dado somarmos os trabalhos correspondentes a áreas afins (“educação em saúde”, “educação física”) obtemos um total de 60 pesquisas (55%). A área de antropologia se coloca em segundo lugar com 20 trabalhos (18,3%), seguida por Comunicação com 10 (9,2%).

GRÁFICO 2

Quantidade de Teses e dissertações publicadas no Brasil sobre hip hop segundo área de concentração (período:1996-2015)



Em nossa análise dos trabalhos na área de “Educação” vimos observando que a abordagem disciplinar é diversa: ensino de língua e literatura, história, música, artes, educação física, filosofia, geografia. São problematizados, nessa literatura, objetos propriamente educacionais, tais como prática, didática, educação não-formal, educação popular, currículo, pedagogia, ensino fundamental.

Para ilustrar a caracterização temática de como está sendo abordado o hip hop no campo educacional brasileiro, mapeamos os termos contidos nos títulos dos trabalhos e geramos duas nuvens de palavras. A primeira inclui o descritor hip hop; na segunda nuvem, este foi suprimido.

A análise das figuras 1 e 2 permite constatar como a abordagem de pesquisa sobre *hip hop* também se desenvolve dentro de perspectivas culturalistas críticas, pois são apresentados conceitos problematizados por essas abordagens (identidades, representações, cultura, gênero, raça, discurso, experiências, linguagem, exclusão, subjetividade, corpo, arte, jovens, etc.).

Com base nessa primeira aproximação, concordamos com Ribeiro (2016, p. 78) quando observa a potencialidade da cultura *hip hop* para o trabalho pedagógico significativo e crítico, visto que, sendo um movimento sociocultural e político associado às identidades negro-juvenis-periféricas, atrela um potencial transformador, que se expressa no reconhecimento de realidades adversas que, além de ser denunciadas, são instigadas com propostas de mudança.

A maioria das pesquisas acadêmicas que tomam por objeto o *hip hop* coincidem em caracterizá-lo como cultura/movimento juvenil, pois desde seu início, além de uma estética e modo de vida particular, apresenta elementos de crítica social e protagonismo público, sendo central ao movimento a geração de espaços, relativamente autônomos, para interagir e intercambiar ideias por meio da mediação artística (Oliveira, 2015; Fonseca, 1999; 2011, Felix, 2005).

58

Num artigo recente que compila e sistematiza opiniões de diferentes pesquisadores brasileiros sobre a relação *hip hop* e educação, o movimento é visto como “alternativa, proposta, instrumento, necessidade, possibilidade” de gerar práticas pedagógicas significativas, reconhecendo seu valor multicultural e crítico (Ribeiro, 2016, p. 79). A pertinência pedagógica das manifestações do *hip hop*, fundamenta-se pelo fato de permitir a aproximação da escola (e do currículo) à cultura, aos modos de expressão e à realidade dos/das jovens. Neste sentido, colocam sua proposta como uma estratégia para ampliar a democratização a partir da inclusão da diferença (do cotidiano dos próprios jovens) e para trabalhar questões socioculturais constitutivas do ambiente urbano contemporâneo. Indicam também a falta de incorporação do *hip hop* nos currículos e discussões escolares, questionando essa exclusão, pois se estaria perdendo a oportunidade frente a um campo de práticas pedagógicas interessantes para “a sensibilização artística, a consciência identitária, o desenvolvimento da reflexão crítica e a mobilização política” (opinião de uma pesquisadora citada em Ribeiro, 2016, p. 79-80).

No mesmo artigo, além da visão positiva sobre o diálogo entre *hip hop* e educação, se assinalam algumas limitações, principalmente relacionadas a possíveis apropriações instrumentais que iriam reproduzir lógicas formativas superficiais, preconceituosas, próprias do tratamento hegemônico que liga o *hip hop* com estereótipos produzidos pela indústria cultural e os discursos

monoculturais tradicionalistas. Nesse sentido, é preciso articular as visões sobre essa prática às discussões sobre as relações desiguais de poder entre as diferentes culturas, questionando a construção de preconceitos e da hierarquização cultural (Canen, 2007), assumindo esse desafio com base num olhar multicultural crítico que gere debates sobre “questões fundamentais da sociedade brasileira [como] racismo, violência policial, desigualdade, favelização, etc.” (Ribeiro, 2016, p. 80).

No nível internacional, existe uma ampla produção acadêmica sobre as implicações educacionais da cultura *hip hop*. Retomamos aqui algumas pesquisas que consideramos relevantes conforme as questões aqui desenvolvidas.

Na literatura espanhola, o trabalho realizado por Rodríguez Álvarez e Iglesias da Cunha (2014) desenvolve uma interessante revisão sobre como o *hip hop* pode ser utilizado como uma ferramenta pedagógica crítica. Os autores percorrem as diferentes manifestações do *hip hop* (*break dance*, *grafitti* e *rap*) para focalizar nesse último e demonstrar como valores de solidariedade, honestidade, identidade, cooperação, cuidado, paz e celebração são representados no discurso do *rap espanhol*. Já no campo da educação social, Merino (2015) coloca o *hip hop* como potencial intervenção socioeducativa não-formal para o desenvolvimento da criatividade e do pensamento crítico na adolescência.

Nos Estados Unidos, como coloca Petchauer (2009, p. 946) “*Hip-hop has become relevant to the field of education because of its implications for understanding language, learning, identity, curriculum, and other areas*”. O trabalho de Petchauer (2009) desenvolve uma completa revisão integrativa e crítica da produção americana sobre “*hip hop* e educação” diferenciando três perspectivas de abordagem. A primeira corresponde aos estudos de “*educação baseada no hip hop*” composta por aqueles estudos que usam principalmente as letras de músicas de *rap* como recursos pedagógicos e curriculares. A segunda é “*hip hop, significados e identidades*” a qual compreende os estudos que trabalham a relação entre as mediações do *hip hop* e a produção de identidades dos/das jovens. A última, “*hip hop e formas estéticas*” incorpora os estudos que se debruçam sobre as formas de fazer, pensar e sentir no *hip hop* (2009, p. 952, tradução adaptada própria)³. O

³ No original: [In this section, I transverse across these categories to give a critical review of three major strands of work relevant to the field of education: (a) hip-hop-based education—studies that use hip-hop, especially rap songs and lyrics, as curricular and pedagogical resources; (b) hip-hop, meaning(s), and identities—studies that focus on how students mobilize these texts and how they intersect with identities; and (c) hip-hop aesthetic forms—studies that conceptualize the ways of doing or habits of mind produced by hip-hop practices.]

trabalho de Hill (2014, pp. 205-215) articula as duas primeiras categorizações ao propor uma pedagogia *hip hop* que reconhece o trabalho educativo crítico (na perspectiva de McLaren e Giroux) como uma forma de (re)negociação do conhecimento, do poder e das identidades. Dentro desse modelo indica três desdobramentos: a) as pedagogias *de hip hop* (com atenção no *hip hop* como cultura para fundamentar filosófica e politicamente as práticas educativas); b) pedagogias *sobre hip hop* (relevância do uso de produtos discursivos do *hip hop* em iniciativas educacionais orientadas à crítica e reflexão sociocultural); c) pedagogias *com hip hop* (com foco no uso de manifestações ligadas ao *hip hop* para desenvolver um trabalho cultural de aprendizagem significativo sobre diferentes assuntos em diversas áreas de conhecimento). Outro fato recente, que reivindica a legitimidade do *hip hop* na academia norte-americana, foi a aprovação com louvor pela Universidade de Harvard de um trabalho de graduação que apresentou um álbum de *rap* como produto final de licenciatura (Diário de Notícias, 22.jun.2017).

Já na América Latina os estudos que relacionam *hip hop* educação e cultura se espalham ao longo de toda a região. Além do Brasil, identificamos trabalhos interessantes principalmente na Colômbia (Jaramillo, 2013; Salgado 2016, Moncada y Jaramillo, 2016), no Chile (Bengoia e Sandoval 2006; Forno e Soto, 2015; Colinas e Bravo, 2017) e no México (Tickner, 2008, Londoño, 2017); mas também na Bolívia (Vargas, 2013), em Cuba (Tickner, 2008) e Equador (Picech, 2016; Yépez, 2014). A produção latino-americana reúne muitos outros trabalhos, sendo relevante desenvolver pesquisas futuras que aprofundem no mapeamento e análise do mencionado campo de estudos.

60

Tendo recuperado algumas experiências que se espalham por diferentes contextos, consideramos ter nos aproximado de como a cultura *hip hop* atrela todo um potencial pedagógico, inclusive no nível internacional, para ser considerado um dispositivo educacional específico no marco das PJs. Nesse sentido, uma estratégia educativa viável para “pôr na prática”, articuladamente, pedagogias multiculturais, críticas, populares e socialmente engajadas.

6. O HIP HOP E A VIOLÊNCIA COMO CULTURA E POTÊNCIA

Uma das questões transversais que aparece problematizada pela cultura *hip hop*, e que dialoga diretamente com os campos de ação pedagógica é a violência social. Importante lembrar que a bibliografia sobre jovens – tanto a oficial “desenvolventista” como a acadêmica crítica – é taxativa em indicar que são problemáticas juvenis: a exclusão social (por falta de

acesso à escolaridade e o desemprego), as privações materiais por causa da pobreza e a violência social manifestada principalmente no alarmante índice de homicídios nos jovens.

A respeito da violência, na América Latina as mortes por homicídios são preocupantes no setor jovem de 15 a 29 anos. Conforme dados da OMS, em 2010, a taxa de morte em jovens por essa causa, em países como Colômbia, Venezuela, Panamá, Guatemala e Brasil superavam os 60,9 casos a cada 100 mil habitantes⁴. No Brasil, o Atlas da Violência 2017 (IPEA, FBSP, 2017)⁵ indica que os jovens são as principais vítimas de homicídio no país. Entre 2012 e 2015, mais de 30 mil pessoas nessa faixa etária foram assassinadas por ano. De fato, a taxa de homicídios para cada 100 mil habitantes nessa faixa etária (60,9 casos) duplica a população em geral (28,9 casos). Se desagregamos os dados considerando sexo e raça, os jovens homens negros são o grupo mais afetado: “de cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras” (IPEA, FBSP, 2017, p. 30). Confirmando essa desigualdade racial, o Atlas questiona como entre 2005 e 2015, a taxa⁶ de homicídios de indivíduos não negros diminuiu em 12,2%, enquanto a de negros aumentou em 18,2%.

Conforme indica Minayo (2013), a violência deve ser compreendida a partir de um entendimento amplo, como uma *situação* inerente a uma *relação* unidimensional e instrumental entre pessoas (ou grupos de pessoas), na qual uma delas “perde o reconhecimento do seu papel de sujeito e é rebaixada à condição de objeto, mediante o uso do poder, da força física ou de qualquer outra forma de coerção” (p. 250). Desta forma, a violência vai para além da sua manifestação letal, se colocando no centro das práticas sócio-políticas inerentes à relação do homem com o mundo e com os outros homens. Pode-se assim conceber, como sinaliza a autora, a violência como um “fato social total”⁷, por envolver o “caráter tridimensional da experiência humana em sociedade”, configurada sincronicamente pela dimensão histórica, a dimensão fisiopsicológica e a dimensão social (Minayo, 2013, p. 250).

⁴ PLISA, Organização Mundial da Saúde, dados gerados em junho de 2017.

⁵ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada e Foro Brasileiro de Segurança Pública. As informações analisadas provêm dos dados de 2015 do Sistema de Informação sobre Mortalidade (SIM) e dos registros policiais publicados em 2016 no 10º Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

⁶ A taxa é calculada por cada 100 mil habitantes.

⁷ Conceito trabalhado pelo antropólogo M. Mauss (1974) *Sociologia e Antropologia*. São Paulo, Edusp, vol 1.

No contexto educativo brasileiro, em documentos recentes inseridos dentro do Programa Saúde Escola⁸, a violência é vista como um fator que deve ser “prevenido”, “reduzido”, sendo esta responsabilidade compartilhada pelas funções públicas da Educação e da Saúde. A ênfase na responsabilidade do Estado como garantia dos direitos dos jovens é aqui assumida, sendo considerado o marco jurídico que tem por objeto o “desenvolvimento integral dos jovens” (Brasil, Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990; Estatuto da Juventude, 2013). Observando os princípios desse programa retomamos o colocado por Núñez (2007b) sobre a tendência de uma “pedagogização” – inferiorizante, pacificante, preventiva e homogeneizante – das políticas orientadas aos jovens.

A respeito das relações entre violência e *hip hop* recuperamos os trabalhos realizados por Fonseca (2011; 2015), D’andrea (2013) e Takeiti (2014). A primeira pesquisa, da área dos estudos da Linguagem, tem como objetivo “justificar a didatização e a inserção curricular do *rap* nacional na grande área de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do Ensino Médio, sobretudo no tocante ao ensino de Língua e Literatura”. Após demonstrar o valor poético-linguístico de letras de *Rap Nacional*, a violência é colocada em foco, concluindo que “longe de incitar à violência, a análise dessas letras pode contribuir para uma melhor compreensão de suas causas e efeitos, possibilitando que o aluno desenvolva uma leitura crítica desse e de outros problemas do mundo contemporâneo” (Fonseca, 2011, p. 13). Em um artigo posterior (Fonseca, 2015), a autora aprofunda no debate sobre *hip hop* e currículo, manifestando seus argumentos a favor dessa articulação.

A pesquisa de doutorado em Sociologia de D’Andrea (2013) evidencia como o *Rap Nacional* vem influenciando crescentemente os processos de subjetivação nas periferias da cidade de São Paulo, Brasil. Indaga sobre os processos de apropriação simbólica da produção discursiva da banda Racionais MC’s, concluindo que, nos últimos vinte anos, a narrativa desse grupo de *rap* tem influenciado numa redefinição do termo “periferia”, já não só se limitando ao “binômio *pobreza e violência*”, senão também incorporando “elementos de *cultura e potência*” (D’Andrea, 2013, p. IX, itálico do autor). Tal como ele mesmo comenta, em entrevista realizada por Junkes, (2014, s.p), o impacto dos Racionais MC’s sobre a juventude das periferias paulistanas permitiu a toda uma geração dizer para si mesma: “pô, vamos fazer arte que é mais legal. Vamos ficar se matando? Vamos cantar rap”.

⁸ A afirmação se baseia na análise do documento Caderno Temático Direitos Humanos e Cultura de Paz, publicação conjunta entre o Ministério de Educação e o Ministério da Saúde no marco do programa Saúde Escola, no ano 2015.

Já Takeiti (2014), na sua tese doutoral em psicologia social, com o intuito de identificar modos de subjetivação de jovens na periferia paulistana, reconstrói as narrativas de vida de três sujeitos engajados em coletivos culturais, um deles ligado ao movimento *hip hop*. O trabalho analisa os efeitos das violências na produção de subjetividades, permitindo reconhecer como nas narrativas de vida apresentam-se “questões sociais como as migrações, ocupações, pobreza e violência, mas também produções coletivas, criativas, formas inéditas de vida tecidas por meio de invenções estéticas”. Afirma que a periferia se tem configurado como “um *território-vivo*” que tem “contribuído para a construção dos territórios existenciais dos jovens”, no sentido que o *estigma* (de jovem, negro e pobre) tem se convertido em *emblema*, em orgulho identitário. Outro resultado interessante é a constatação sobre o caráter de resistência dos coletivos culturais de *hip hop*, “transformando as experiências das violências e vulnerabilizações vividas em práticas éticas, estéticas e políticas” (Takeiti, 2014, p. ii).

Apresentando uma breve exemplificação do possível trabalho pedagógico do *hip hop* em relação a um tema urgente na agenda educativa e juvenil (a violência social), nos colocamos junto aos inúmeros esforços acadêmicos – e também aqueles que tomam corpo “no chão das escolas” e em muitos espaços não formais – que vêm valorizando o *hip hop* como cultura de saber e espaço alternativo de resistência que, partindo da experiência de vida dos próprios jovens, reclama um protagonismo político embasado na crítica sociocultural.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo de um enfoque crítico e multiculturalista sobre os/as jovens na contemporaneidade, começamos nossa reflexão indagando sobre a proposta da PJs para pensar um campo de *práxis* (Freire, 1987) no desenvolvimento de iniciativas educativas que integrem princípios do multiculturalismo crítico, a educação popular e a pedagogia social. A seguir, contextualizamos o surgimento do *hip hop* no Brasil retratando sua capilarização nos grupos jovens urbano periféricos. Indagamos também sobre o encontro entre *hip hop* e educação a partir de alguns dados e posicionamentos no campo acadêmico. Constatamos um aumento das pesquisas sobre o tema e a predominância do enfoque multicultural na área da Educação. Posteriormente, focalizamos algumas pesquisas que fundamentam a relevância do *hip hop* para trabalhar criticamente o fenômeno da violência social em contextos vulnerabilizados, observando o caráter positivo desse diálogo. Feito esse percurso, acreditamos ter argumentado sobre a relevância de valorizar a cultura *hip hop* como ponto de partida para o desenvolvimento de práticas pedagógicas significativas e

inclusivas, considerando sua potencialidade para o exercício do olhar crítico sobre os determinantes sociais, políticos e culturais em busca de uma educação transformadora, voltada para a justiça e igualdade social.

Como é colocado pela PJs, valorizar práticas educativas formais e não formais, dando lugar às diferenças, seria o primeiro passo para gerar autonomia e emancipação dos sujeitos envolvidos nos processos pedagógicos. Nesse sentido, consideramos o diálogo entre *hip hop* e educação como uma perspectiva que permite aproximações entre a escola e a cultura, reconhecendo as diversas formas de estar e pensar o mundo, sem hierarquizar os diferentes saberes e práticas que circulam (Moreira e Silva, 2016).

Educação não só para o “progresso econômico” nem a “homogeneização nacional”, senão, principalmente, para o desenvolvimento de processos pedagógicos críticos os quais gerem espaços culturalmente significativos, onde diversas formas de pensar, estar e ser no mundo consigam dialogar num marco justo (e equânime) de reconhecimento e poder.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andrade, E. N. de (Org.). (1999) *RAP e educação, RAP é educação*. São Paulo: Summus.
- Bengoa, J. e Sandoval, P. C. (2006). *Hip hop en Santiago de Chile. Estilo subcultural, arte y vida.: un acercamiento desde el estudio de casos de jóvenes hiphoperos* (Tese Doctorado). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Santiago de Chile, Chile.
- Blanchard, B. (1999). The Social Significance of Rap & Hip-Hop Culture. *Journal of Poverty & Prejudice*.
- Brasil (1990). Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. (Vide Lei nº 13.105, de 2015). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/LEIS/L8069.htm Acesso: 16.ago.2016.
- Brasil (2013). Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre (...). Disponível: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm Acesso: 16.ago.2016.
- Brasil (2014). Secretaria Nacional De Juventude (SNJ) *Estação juventude: conceitos fundamentais – ponto de partida para uma reflexão sobre políticas públicas de juventude* /organizado por Helena Abramo. Brasília: SNJ, .
- Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, 13(37).
- Canen, A. (2007). O multiculturalismo e seus dilemas: implicações na educação. *Comunicação e política*, 25(2), 91-107.
- Carrano, P. (2012). A participação social e política de jovens no Brasil: considerações sobre estudos recentes. *O Social em Questão*, 27, 83-99.

- Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*, trad. Bruno Magne, Porto Alegre: Artmed.
- Colinas, L. A. e Bravo, D. A. C. (2017). Análisis del rap social como discurso político de resistencia. Bakhtiniana. *Revista de Estudos do Discurso*. 12(2), 24-44.
- Cruz, R. R. (2000). *Emergência de culturas juvenis: estratégias del desencanto* (Vol. 3). Editorial norma.
- D'Andrea, T. P. (2013). *A formação dos sujeitos periféricos: cultura e política na periferia de São Paulo* (Tese doctorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Diário de Notícias (22.jun.2017) Aluno de Harvard apresenta álbum de rap como tese final e tem A- *Diário de Notícias*. Recuperado: <http://www.dn.pt/Common/print.aspx?id=8495831> Consultado: 28.jun.2017
- Felix, J. B. de J. (2005) *Hip hop: cultura e política no contexto paulistano* (Tese de doutorado) Universidade de São Paulo. São Paulo, Brasil.
- Fonseca, A. S. A. da (2011) *Versos violentamente pacíficos: o rap no currículo escolar* (Tese Doutorado) Universidade Estadual de Campinas. Campinas, Brasil.
- Fonseca, A. S. A. da (2015) Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, no. 62, p. 91-111.
- Forno, A. e Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Alpha (Osorno)*, (41), 177-190.
- Freire, P. (1987) *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 17º ed. V. Digital. Disponível: <<https://groups.google.com/forum/#!topic/computacao-ifm4/XXIFm66nxBE>> Acesso: 5.jul.2016.
- Hall, S. (1997) A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. *Educação & Realidade*. V.22, n.2 1997.
- Hill, M. L. (2009). Batidas, ritmos e vida escolar: Hip-Hop Pedagogia e as políticas de identidade. Trad. Amaral M. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes.
- IPEA-FBSP (2017) *Atlas da Violência 2017*. Rio de Janeiro. Disponível: http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf . Acesso 25.jun.2017
- Jaramillo, J. D. (2013). ¿"Entrar" o" salir" de la violencia?: Construcción del sentido de lo joven en Medellín desde el graffiti, el hip-hop y la violencia (Tese mestrado). Universidad Javeriana. Colômbia.
- Junkes, G. (11.jun.2014). Tese de doutorado analisa o Racionais e "comprova" que o Hip hopsalvou vidas. *Vai se Rimando*. Recuperado: <http://www.vaiserrimando.com.br/2014/06/11/racionais-tese-doutorado-hip-hop-salvou-vidas/> Consultado: 28.jun.2017
- Londoño, D. A. S. (2017). "Somos las vivas de Juárez": hip-hop femenino en Ciudad Juárez. *Revista mexicana de sociología*. 79(1), 147-174.
- Louro, G. L. (2004). *Um corpo estranho. Ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Merino, L. (2015). *El Hip-Hop como herramienta socio-educativa durante la adolescencia*. (Tese graduação). Universidad de Valladolid. Valladolid, Espanha.

- Minayo, M. C. de S. (2013). Violência e Educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, 15(31), 249-264.
- Moncada, J. C. A. e Jaramillo, L. A. (2016). *Colectivo Hip hop Innata Disensión, un estudio desde la perspectiva de educación ciudadana, referido a las dinámicas artísticas y de agrupamiento juvenil* (Tese mestrado). Universidad Tecnológica de Pereira. Medellín, Colômbia.
- Moreira, A. F. e Silva Júnior, P. M. (2016) Currículo, Transgressão e Diálogo: quando Outras Possibilidades se Tornam Necessárias. *Tempos e Espaços em Educação*, vol. 9, no 18, p. 45-54.
- Nahmías, M. T. (2006). Os Desafios da Educação Popular Frente à Diversidade e à Exclusão. In: pontual, P., & Ireland, T.. *Educación popular na América Latina: diálogos e perspectivas*. Brasília: Edições MEC.
- Nonato, S. P., Almeida, J. R. de, Faria, I., Geber, S. P., Dayrell, J. (2016). Por uma pedagogia das juventudes. Em: Dayrell, J. (org.) *Por uma pedagogia das juventudes: experiências educativas do Observatório da Juventude da UFMG*. Belo Horizonte: Mazza Edições. 249-304.
- Núñez, V. (2007a). Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social. Universidad de Barcelona, España. Disponível: http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf Consultado: 15.jun.2017.
- Núñez, V. (2007b). Pedagogía Social: un lugar para la educación frente a la asignación social de los destinos. In *Conferencia pronunciada en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología*. Buenos Aires, Argentina. Disponível: http://www.porlainclusionmercosur.edu.ar/documentos/violeta_N_educacion_incertidumbre.pdf Consultado: 15.jun.2017.
- Oliveira, R. (2015). *Rap e política: percepções da vida social brasileira*. Boitempo Editorial.
- Petchauer, E. (2009). Framing and reviewing hip-hop educational research. *Review of educational research*, 79(2), 946-978.
- Picech, M. C. (2016). *Prácticas culturales disputadas: los sentidos del hip-hop en la ciudad de Quito en el periodo 2005-2015* (Tese Mestrado). FLACSO. Quito, Equador.
- Ribeiro, W. de G. (2016) Currículo e hiphopologia: o que pensam pesquisadores brasileiros sobre Hip hop na escola? *Conhecimento & Diversidade*, 8(15), 72-83.
- Rodríguez Álvarez, A. e Iglesias Da Cunha, L. (2014). La «cultura hip hop»: revisión de sus posibilidades como herramienta educativa. *Teoría de la Educación; Revista Interuniversitaria*, 26(2), 163.
- Salgado, M. F. S. (2016) *La Universidad de la calle y de la vida. El hip hop como experiencia educativa* (tese doctorado). Universidad Nacional de Colombia. Bogotá, Colômbia.
- Takeiti B. A. (2014). *Juventudes, subjetivação e violências: inventando modos de existência no contemporâneo*. São Paulo: Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC SP), Tese. Doutorado em Psicologia Social. São Paulo.
- Tickner, A. B. (2008). Aquí en el Ghetto: Hip hop in Colombia, Cuba, and Mexico. *Latin American Politics and Society*, 50(3), 121-146.

- Vargas, V. S. T. (2013). *“No somos rebeldes sin causa, somos rebeldes sin pausa”: raptivismo: construyendo prácticas de ciudadanía artístico cultural, interculturalidad y educación desde el movimiento hip hop de El Alto y La Paz.* (tese mestrado). Universidad Mayor de San Simón. La Paz, Bolivia.
- Vasconcelos, E. M. (1998). Educação popular como instrumento de reorientação das estratégias de controle das doenças infecciosas e parasitárias. *Cad. Saúde Pública*, 14(2), 39-57.
- Yépez, S. U. (2014). *La contracultura Hip-Hop: como movimiento social en la ciudad de Quito* (tese graduação). Universidad Central del Ecuador. Quito, Ecuador.

Misiones interculturales: responsabilidad social universitaria y desarrollo local sostenible *

Joan Andrés Traver Martí; Tomás Segarra Arnau; María Lozano Estivalis **

Resumen. Misiones interculturales es un proyecto de investigación y acción comunitaria impulsado desde la universidad Jaume I de Castellón que responde a un doble objetivo: cumplir con el compromiso de la institución educativa con el desarrollo local sostenible, y desarrollar una investigación capaz de propiciar el análisis crítico de la realidad y la concientización colectiva desde un diálogo igualitario entre diferentes agentes sociales. El estudio se ha llevado a cabo en dos municipios castellonenses y se centra en la potencialidad que los espacios de aprendizaje no formales e informales tienen para construir una ciudadanía inclusiva, crítica, solidaria y comprometida con la mejora de su entorno. La metodología utilizada se inscribe en la investigación acción participativa y el equipo de trabajo incluye personal de la universidad, estudiantado, voluntariado de diversa procedencia y colectivos ciudadanos de las redes locales. De las conclusiones del proceso se deriva una mejora en la percepción de los participantes sobre dos cuestiones: las posibilidades transformadoras de la acción colectiva igualitaria sobre los territorios, y la incidencia de la universidad como elemento dinamizador del desarrollo y la responsabilidad social.

Palabras clave: responsabilidad social universitaria; educación para la sostenibilidad; aprendizaje informal; desarrollo local; interculturalidad.

MISSÕES INTERCULTURAIS: RESPONSABILIDADE SOCIAL UNIVERSITÁRIA E DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL LOCAL

Resumo. *Missões interculturais é um projeto de pesquisa e de ação comunitária promovido pela Universidade Jaume I de Castellón, que atende a um duplo propósito: cumprir o compromisso da instituição de ensino com o desenvolvimento sustentável local e desenvolver uma pesquisa capaz de proporcionar uma análise crítica da realidade e a conscientização coletiva por meio de um diálogo transparente entre os diferentes agentes sociais. O estudo foi conduzido em dois municípios castelhanos e centra-se no potencial que os espaços de aprendizagem não formal e informal possuem para construir uma cidadania inclusiva, crítica, solidária e comprometida com a melhoria de seu meio ambiente. A metodologia utilizada é baseada na pesquisa-ação participativa e a equipe de trabalho inclui funcionários da universidade, estudantes, voluntários de diversas origens e grupos de cidadãos de redes locais. As conclusões do processo resultam em uma mel-*

* Este trabajo es parte de un Proyecto de Investigación OPI - UJI " Migración e Interculturalidad", subvencionado por la Oficina de Cooperación al Desarrollo y la Solidaridad de la Universidad Jaume I (OPI04A/13).

** Universidad Jaume I de Castellón, España.

horia na percepção dos participantes sobre duas questões: as possibilidades transformadoras de ação coletiva igualitária nos territórios e a incidência da universidade como um elemento catalizador para o desenvolvimento e a responsabilidade social.

Palavras-chave: responsabilidade social universitária; educação para a sustentabilidade; aprendizagem informal; desenvolvimento local; interculturalidade.

INTERCULTURAL MISSIONS: UNIVERSITY'S SOCIAL RESPONSIBILITY AND SUSTAINABLE LOCAL DEVELOPMENT

Abstract. Intercultural Missions is a community research and action project promoted by the University Jaume I of Castellon which serves a double target: to fulfill the commitment of the higher education institution towards a sustainable local development, and to develop a research project aiming to promote critical analysis of reality and collective awareness, by means of an egalitarian dialogue among a variety of social agents. This study has been carried out in two towns in the province of Castellon, and focuses non-formal and informal learning as potential spaces to help building an inclusive, critical, solidary and committed citizenship through the improvement of their environment. The methodology used is part of the participatory action research model, and the working team includes university staff, students, volunteers from different backgrounds and citizen groups from local networks. Our conclusions show that there is an improvement in the participants' perception on two issues: the transformative possibilities of collective action on egalitarian grounds, and the impact of the university as a driving force for development and social responsibility in local communities.

Keywords: university social responsibility; education for sustainability; informal learning, local development and interculturality.

1. INTRODUCCIÓN

La dimensión ético-moral es sustancial para la mejora de la sociedad. Como sostienen Moreno y Bolarín (2015, p. 36), “Si entendemos la sostenibilidad como el intento de mantener la vida en nuestro planeta, deberíamos buscar un enfoque que nos permita lograr la armonía entre los aspectos ambientales, sociales, educativos, culturales, políticos y económicos y orientarlos a formas de organización que permitan mitigar la situación de cambio global en la que nos encontramos”. Las alternativas incluyen necesariamente a la educación: “El reto que plantea el desarrollo sostenible es hoy mayor que nunca, por lo que cada vez se tiene más conciencia de que los avances tecnológicos, las legislaciones y los marcos políticos no bastan. Tienen que acompañarse de cambios en las mentalidades, los valores y los estilos de vida, y del fortalecimiento de la capacidad transformadora de las personas” (UNESCO, 2012, p. 5).

Si la principal finalidad de la educación superior es formar profesionales y titulados capaces de construir sociedades justas, la formación del criterio moral, es decir, la autonomía intelectual, la independencia crítica reflexiva, y la asunción de la propia responsabilidad con la realidad, constituyen sus objetivos principales. La universidad pública tiene que garantizar su compromiso con un desarrollo sostenible social y medioambientalmente (Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Para hacer efectiva esta misión universitaria resulta imprescindible enraizar sus propuestas formativas y de investigación en el territorio. Tal y como sostiene Vallaey (2014; pp. 108), analizando críticamente el modelo de los *Massive Open Online Courses*, “Una universidad socialmente responsable significa por definición una universidad anclada en su territorio, o sea, todo lo contrario de este modelo multinacional del conocimiento masivo desanclado” (Vallaey, 2014, p. 109).

En este sentido, cobra especial relevancia el Plan de Acción o Programa de las Naciones Unidas para conseguir entre todos un desarrollo más sostenible en el Siglo XXI, conocido también como Agenda 21 (ONU, 1992). Más de 5000 ciudades han comenzado su propia A21 Local, un plan municipal donde el desarrollo y el medio ambiente son esenciales en las decisiones económicas, sociales y políticas a nivel local. Como señala Murga-Menoyo (2015, p.55), toda educación (formal, no formal o informal) debe posibilitar formar a la ciudadanía en las siguientes competencias: “análisis crítico, reflexión sistémica, toma de decisión colaborativa y sentido de responsabilidad hacia las generaciones presentes y futuras”.

Tomando como referentes la A21 y el concepto de responsabilidad universitaria, el Programa de Extensión Universitaria de la Universitat Jaume I (UJI) de Castelló (España), desarrolla una línea de colaboración con los municipios de su entorno rural basada en procesos de Investigación Acción Participativa (IAP), que busca promover una mayor participación ciudadana y un desarrollo local sostenible (Alberich, López y Martín, 2006). Es en este contexto donde tiene su génesis y desarrollo el proyecto de las Misiones Interculturales. Su finalidad es iniciar un proceso de participación ciudadana en condiciones de igualdad de trato y oportunidades que propicie la construcción de una sociedad más inclusiva económica, social, cultural y políticamente, mediante un cruce de miradas entre lo local y lo global que facilite el diálogo intercultural.

2. LAS MISIONES INTERCULTURALES (UN PROYECTO DE LA UNIVERSIDAD PARA UN DESARROLLO LOCAL SOSTENIBLE SOCIAL Y AMBIENTALMENTE).

Las «Misiones Interculturales» (Segarra, Trilles, Lozano y Traver, 2014; Alcañiz, Segarra y Trilles, 2014; Segarra, Traver y Lozano, 2015) es un proyecto de participación comunitaria en educación, cultura y desarrollo local, que se llevó a cabo a lo largo del año 2013 en dos poblaciones rurales de la provincia de Castellón: San Mateo, con 2100 habitantes, y Villanueva de Alcolea, con 700 habitantes. Este proyecto se inspira parcialmente en las Misiones Pedagógicas de la segunda República Española, las Misiones Rurales Culturales de México y las Brigadas Serranas de Cuba (Segarra, Ortells, Traver y Lozano, 2014).

El proyecto parte de la «problematización de lo cotidiano», mediante un diálogo entre las comunidades locales y agentes externos para buscar soluciones de manera conjunta. El proyecto incide en los espacios de aprendizaje no formales e informales y en la potencialidad que éstos tienen para construir una ciudadanía intercultural, inclusiva, crítica y solidaria. La propuesta se conceptualiza desde los presupuestos del aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Sagástegui, 2004; Wenger, 2011) y pretende generar contextos de interacción social que propicien el análisis crítico de la realidad así como la concientización personal y colectiva desde el diálogo igualitario.

72

En el estudio han participado cerca de cincuenta personas distribuidas en tres sectores: la red local, los nómadas culturales y el grupo coordinador. El proceso se inicia por un equipo de investigación conformado por profesorado universitario y técnicos de desarrollo local vinculados al Servicio de Actividades Socioculturales (SASC) de la UJI, que constituyen el grupo coordinador. Este equipo contacta con la red local de los dos municipios, conformada por el Grupo Promotor de la A21 de las dos poblaciones (donde están representados todos los colectivos y asociaciones locales), con el propósito de compartir el proyecto y realizar una propuesta de trabajo comunitaria que, siguiendo procesos de IAP, facilite el desarrollo práctico de los principios y objetivos de las A21 locales (Alberich, López y Martín, 2006). Finalmente, la propuesta se abre desde la red territorial con la voluntad de ser compartida con otras voces diferentes a las de los municipios. Se incorporan, de esta manera, voluntarios y voluntarias de la Cruz Roja y del Casal Popular de Castellón y estudiantado de los grados de maestro y del Máster Internacional en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI. Este colectivo, al que se denominó «nómadas culturales», aporta, como agentes externos al territorio, el punto de vista de la alteridad.

La heterogeneidad en la composición del grupo humano es una nota constitutiva del proyecto. Vecinos y nómadas, participan desde miradas diferentes: una interna y rural, y otra externa y de carácter más urbano. Ambas miradas confluyen en el espacio local como escenario donde observar, debatir, reflexionar y definir los proyectos de futuro. Este hecho da dinamismo, complejidad y problematización al proyecto original, que se convierte en un proyecto inclusivo y “glocal” (González, 2000), incorporando los valores y experiencias propias y ajenas. La intervención conjunta surge como respuesta a una demanda de la ciudadanía de estas poblaciones. El proyecto problematiza las necesidades de la vida cotidiana mediante un diálogo entre la comunidad local y las personas de fuera para, posteriormente, buscar soluciones compartidas.

El proyecto se estructura en cinco fases:

- a) *Fase de diagnóstico local.* Los colectivos locales analizan la realidad local y proponen acciones de mejora. En Vilanova d'Alcolea los temas elegidos son: la participación ciudadana (mejorar las relaciones entre las asociaciones, incrementar las vías de comunicación y los puntos de cooperación entre los colectivos); la inmigración (mejorar el nivel de inclusión de la población extranjera favoreciendo la apertura de los procesos participativos del municipio); medioambiente (sostenibilidad mediambiental, recuperación de espacios naturales, etc.). En la localidad de San Mateo se opta por: la inmigración (promocionar los valores de vivir en sociedades diversas); las cuestiones laborales (generar trabajo); la participación ciudadana y relaciones intergeneracionales (fomentar las relaciones intergeneracionales e interculturales y potenciar los saberes locales).
- b) *Fase de sensibilización.* Se compone de un conjunto de talleres formativos para favorecer la participación de los actores implicados, dotarlos de los conocimientos y herramientas para mejorar el trabajo en grupo, y transmitir las bases teóricas que guían el proyecto. En esta fase los colectivos nómadas y locales reciben la misma formación por parte del equipo de investigación sobre aprendizaje cooperativo, los antecedentes históricos del proyecto, el paradigma del pensamiento complejo y los saberes locales como herramientas para interpretar y entender la realidad.
- c) *Fase de intervención.* Los nómadas, divididos en dos grupos según la población de referencia, son acogidos en las casas de los voluntarios de las redes locales. En cada pueblo se sigue la misma metodología de trabajo: por la mañana los nómadas

realizan visitas a diferentes lugares o instituciones relacionadas con las temáticas a trabajar, o se entrevistan con vecinos o colectivos locales para conocer de primera mano y ampliar su comprensión de la realidad local. Por la tarde, contrastan sus miradas con los miembros de las redes locales en un seminario donde problematizan y analizan los temas elegidos y proponen líneas de acción para un desarrollo local sostenible.

d) *Fase de evaluación.* Se utiliza una técnica participativa conocida como la bola de nieve (García *et al.*, 2002). Dividimos a los protagonistas en cinco grupos de trabajo: nómadas y redes locales de las dos poblaciones y equipo de investigación. La evaluación se hace desde la perspectiva de cada equipo. Los grupos van recogiendo y contrastando sus valoraciones, hasta llegar a unirse en una asamblea donde confrontaron las diferentes aportaciones y extraen una visión conjunta de la problemática trabajada. Los resultados se plasman en una serie de propuestas de acción. En Vilanova d'Alcolea se apunta la conveniencia de mejorar la participación con una comunicación más directa y fluida y la colaboración entre colectivos. En cuanto a la integración de los recién llegados, se propone utilizar la escuela como elemento integrador del municipio incluyendo a algunos padres en el AMPA y facilitar la implicación de los jóvenes inmigrantes en el Casal Jove. Respecto a la concienciación medioambiental, se sugiere la creación de un grupo de voluntariado medioambiental, para hacer salidas de limpieza, y recuperación de parajes. En San Mateo, para la problemática de la inmigración se propone crear una asociación intercultural y proyectar actividades conjuntas para difundir los valores de vivir en una sociedad diversa. Para evitar la despoblación, se acuerda proponer al ayuntamiento la creación de un banco de tierras para que las personas con pocos recursos económicos tengan acceso a una fuente de trabajo y sostenimiento familiar. Y, en el tema de la participación ciudadana, se apuesta por crear un centro social abierto en el que propiciar las relaciones intergeneracionales e interculturales, potenciando los saberes locales.

e) *Fase de análisis y difusión de los resultados:* Esta fase se divide en dos acciones: en primer lugar se realiza el análisis de la experiencia por parte del equipo de investigación mediante herramientas de corte cualitativo y se comparte con los demás grupos de trabajo. Posteriormente se pasa a la difusión de los resultados en distintos canales y eventos asociados a los grupos y colectivos participantes en la experiencia. En este sentido

diferenciamos dos ámbitos de difusión comunitarios: institucionales (Jornadas Locales o Comarcales de Desarrollo Local, webs institucionales, etc.) y académicos (reportajes, revistas científicas, congresos, etc.)¹.

3. DISEÑO Y METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

El proyecto se ha abordado como un único estudio de caso. Esto se debe a la existencia de unos límites temporales muy bien definidos que contribuyen a reforzar este enfoque y al hecho de que nos encontramos ante una situación que Stake (1998) clasifica dentro de los estudios de caso de tipo intrínseco: el contexto del proyecto viene dado, y es necesario investigar sobre ese caso en particular. Pérez Serrano (1994) describe un conjunto de características inherentes a los estudios de caso con los que se coincide plenamente: el interés por la comprensión de una realidad única, la naturaleza descriptiva de la investigación, el uso de herramientas cualitativas para obtener descripciones profundas, la importancia del contexto, la incidencia en la búsqueda de significados que amplíen o confirmen saberes anteriores y la inducción como base en la generación de las preguntas de investigación.

El desarrollo material del proyecto fue parejo a la secuencia que habitualmente siguen los estudios de caso según León y Montero (2002): definición del caso, formulación de las preguntas de investigación, localización de las fuentes de información y redacción del informe.

Siguiendo este esquema, las preguntas de investigación que se plantearon en relación a la temática de este artículo fueron:

- ¿Cuál ha sido el impacto del proyecto Misiones Interculturales en el territorio y en los agentes participantes: redes locales y nómadas?
- ¿Qué papel ha tenido la universidad implicada en el proyecto, en tanto que agente clave para contribuir a un desarrollo local sostenible desde el punto de vista social y ambiental?

¹ En este sentido cabe remarcar todo el trabajo de difusión realizado tanto en el ámbito institucional (Jornada de participación de Vilanova de Alcolea del año 2014, webs institucionales de los ayuntamientos de Vilanova d'Alcolea y Sant Mateu y web de la UJI), como en el ámbito académico (como por ejemplo el reportaje de Terol (2016) de la revista *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 470, o los artículos ya referenciados sobre este proyecto en las revistas *Profesorado*. *Revista de currículum y formación del profesorado*, núm. 19, vol. 2, o *kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, núm. 1, vol. 1).

Para localizar las fuentes de información se partió de una muestra compuesta por 34 personas: 20 de las redes locales y 14 del colectivo nómada. Este segundo colectivo se caracterizaba por la heterogeneidad en cuanto a su procedencia: voluntariado de la Cruz Roja, estudiantado de las titulaciones de magisterio y del Máster en Estudios de Paz, Conflictos y Desarrollo de la UJI, y miembros del Casal Popular de Castellón. Tenían en común el deseo de colaborar en el proceso participativo de las localidades a las que se desplazarían. Este colectivo aportaba al proyecto el punto de vista de la alteridad, en tanto que agentes externos al territorio.

La red local era más homogénea al estar compuesta íntegramente por vecinos y vecinas de las localidades de Villanueva de Alcolea y San Mateo, implicados de forma habitual en los procesos de participación ciudadana y, en especial, en la A21 de la Cultura. Este colectivo tenía la capacidad de establecer cuáles eran los deseos de transformación de sus comunidades y podían acoger en su casa a los miembros del grupo nómada.

En último lugar, hay que añadir al grupo investigador / coordinador como una fuente de información más, dado el carácter del proyecto en tanto que proceso de investigación participativa (Alatorre, 2014). Todo ello permitió realizar, en la fase de análisis de los datos, un proceso de triangulación que nos asegurara la credibilidad y confirmabilidad del mismo (Guba, 1985; Lincoln y Guba, 1995; Cisterna, 2005). De este modo, la triangulación combinó la triangulación de métodos de producción de la información y la triangulación de las fuentes.

76

A continuación, se estableció la IAP y emancipatoria en tanto que proceso básico de investigación, mejora y transformación social (Alatorre, 2014; Jociles y Poveda, 2014; Villasante, Montañés y Martí, 2000; etc). Este enfoque cualitativo nos permitió estudiar el caso de forma plural, sistemática y rigurosa, así como profundizar en el sentido de las situaciones y en el significado que las personas participantes en el proyecto les dieron (Massot, Dorio y Sabariego, 2009).

Para la recogida de información hemos utilizado herramientas de corte cualitativo: observación participante, entrevistas y grupos de discusión, diarios de las personas participantes –cuya accesibilidad por parte del grupo de investigación se negoció previamente– registros audiovisuales, y el diario de campo del equipo investigador que recogía la observación participante de sus miembros². En el proyecto, a lo largo de las cinco fases, se realizaron

² Codificación seguida en los registros: Diario de campo del equipo investigador (DCEI); Diarios de los nómadas (DN); Diarios Red Local (DRL); entrevistas individuales nómadas (EIN); entrevistas individuales red local (EIRL); grupo de discusión nómadas (GDN); grupo de discusión red local (GDRL); Registro audiovisual asamblea final (RAAF-...), matizado según la voz recogida (N: nómadas; RL: red local; EI: equipo investigador).

tres tipos de diarios: el del equipo investigador, los de la red local y los de los nómadas. El último día de convivencia, en la fase de evaluación se realizó una asamblea final de valoración y balance crítico del proyecto en la que participaron todos los grupos implicados. Entre otros asuntos, se valoró el impacto del proyecto en la población y en el conjunto de las personas que formaban parte de su grupo (nómadas, redes locales, grupo coordinador), como también la transformación personal: ¿qué se llevaba del grupo y que dejaba de sí mismo en el territorio y el grupo cada uno de los participantes en la experiencia? Durante la última fase del proyecto se llevaron a cabo entrevistas focalizadas semiestructuradas (Angrosino, 2012; Massot *et al.*, 2009) a varios miembros del colectivo nómada y dos grupos de discusión: uno con las redes locales y otro con el grupo de nómadas.

Los datos recogidos fueron transcritos y categorizados por el equipo de investigación y analizados de manera participativa. La categorización partió de los criterios temáticos derivados de las preguntas de investigación siguiendo una doble lógica inductiva y deductiva, que permitió identificar los temas más relevantes según su saturación y su potencialidad para responder a las preguntas de investigación (Massot *et al.*, 2009). El procedimiento de validación de las categorías ha seguido el criterio de credibilidad de la investigación cualitativa (Guba, 1985), mediante la utilización de la observación persistente, la comprobación con los participantes y la triangulación (Dorio, Sabariego y Massot, 2009; Cisterna, 2005). El análisis cualitativo de los datos tuvo la finalidad de simplificar y extraer a la información recogida el significado relevante en relación a las preguntas de investigación planteadas, y de decidir si los objetivos se habían alcanzado.

4. RESULTADOS

La exposición de los resultados la hemos organizado atendiendo a las dos preguntas de investigación: el desarrollo sostenible y la responsabilidad social universitaria.

4.1 *¿Cuál ha sido el impacto del proyecto Misiones Interculturales en el territorio y en los agentes participantes: redes y nómadas?*

Se han producido transformaciones en la percepción de los participantes que afectan a la manera de mirar el mundo, a la importancia de problematizar lo que ya se cree sabido, a la forma de entender la inclusión, la solidaridad o los temas identitarios. Cuestiones que sintetizan las principales categorías explicativas que responden a esta primera pregunta de investigación.

En relación a cómo ha cambiado la *manera de mirar el mundo* uno de los nómadas lo expresa de la siguiente forma: “Unos días que sirvieron para conocer otras formas de vivir, de conversar y de ver el entorno más próximo” (DN). Hecho también constatado por los miembros de las redes locales: “Cuando comenzó el proyecto, se suponía que todos íbamos a aprender muchas cosas, pero una vez finalizado, el aprendizaje obtenido ha sido superior al que esperábamos: los participantes hemos aprendido a mirar de otra forma, a valorar aspectos que antes no considerábamos o a buscar alternativas frente a los problemas que se enquistan” (GDRL). Aunque no todos los flujos que se dan son fáciles: “Encontramos resistencias, concepciones arraigadas de cómo son y serán las cosas en los pueblos, ideas que nos hacen creer que el mundo no es modificable, pero de las reflexiones conjuntas surgieron las propuestas” (EIN).

78

Con respecto al valor dado a *problematizar o cuestionar lo que creemos ya sabido*, la práctica totalidad de las aportaciones subrayan que este proyecto hay que entenderlo como una experiencia abierta. Esto nos ofrece nuevas posibilidades de respuesta frente a los problemas que tenemos: “Las Misiones nos desplazaron a todos de los lugares comunes donde habitualmente trabajamos y construimos conocimiento. En ese sentido, nos permite analizar la realidad desde otros puntos de vista, con otras miradas” (DCEI). En relación a esta cuestión cabe remarcar la importancia de introducir la alteridad en nuestras formas de pensar y ver ya que nos ayuda a realizarnos preguntas nuevas sobre los temas que nos preocupan: “La llegada de los nómadas ha traído nuevas preguntas: ¿A qué vienes a mi pueblo? Ellos traen también sus preguntas. Se interesan por cosas y las hacen visibles cuando nosotros ya no reparamos en ellas, no las hemos visto antes de que ellos las hicieran visibles con sus preguntas” (GDRL). De esta manera aprendemos a construir una mirada más compleja de la realidad. “Ha sido un proyecto donde verbalizar muchas cosas que en otros procesos quedan ocultas, esa cocina escondida de los comensales” (DCEI). Y esta puerta que se abre hacia los demás, como subraya una de las personas nómadas nos acerca a nosotros mismos, nos ayuda a entendernos en nuestras formas de pensar y sentir: “Convivir de modo tan cercano con otras personas, tanto nómadas como acogedores, me ayuda a comprender mejor mis formas de pensar, identificándolas o no con las de los compañeros y compañeras. Se aprende haciendo, y nada como convivir para aprender a hacerlo, y es este entendimiento con los otros, con los amigos, en el trabajo, en las relaciones sentimentales, lo que nos aporta bienestar” (DN).

Otra de las cuestiones que también se ha visto afectada ha sido *la forma de entender la inclusión*, cómo acogemos y convivimos con nuestros semejantes cuando los creemos tan diferentes. En un principio, los miembros de los colectivos locales mostraban cierto recelo en los momentos

previos a la llegada de los nómadas: “Abrir la puerta de mi casa a personas desconocidas y no saber si se adaptarían a las costumbres que tenemos me generaba intranquilidad y un poco de ansia” (EIRL). Pero este sentimiento de desconfianza se transformó en otro de acogida. Como afirma un miembro de la red local de Sant Mateu, “Uno de los aspectos que más nos impactaron fue el hecho de que un grupo de desconocidos se desplazará a nuestros pueblos para compartir las cosas que nos preocupan y colaborar para buscar soluciones” (EIRL). En la sesión de evaluación llevada a cabo en las Cuevas de Vinromá, todos los colectivos señalan como una gran conquista la creación de nuevos vínculos entre las personas participantes de ambos grupos (RAAF). Como ejemplo, encontramos un claro sentimiento de pertenencia al territorio de los miembros del colectivo nómada: “al finalizar la semana de convivencia y trabajo en los pueblos nos considerábamos vilanovinos o vilanovines y santmatevans o santmatevanes, respectivamente. Además, por efecto contagio, este sentimiento de pertenencia ha hecho que mejoraran las relaciones sociales entre todos, los de aquí y los de allá, aumentando el cariño por la tierra y el municipio que nos acoge” (GDN).

Al cambiar la forma de mirar, sentir y estar con los que identificamos como diferentes, también cambia la *forma de articular y entender la solidaridad* entre las personas. Así se refleja en la transcripción de una entrevista individual realizada a un nómada: “Me he transformado como persona, sobre aquello que se puede hacer. Miro de otra manera. Veo las capacidades de trabajar en red [...]. A nivel humano ha sido un aprendizaje de personas a personas. Soy más solidaria. Me ha enseñado a mostrar lo que hago y a tener curiosidad por lo que se hace, por lo que hacen otras personas” (EIN). Esta forma tan altruísta de entender la vida en sociedad no ha dejado indiferentes al vecindario de los dos municipios y ha contribuido a entender el proyecto de manera abierta y compartida. Como señalaban en el grupo de discusión realizado con las redes locales: “La mirada colectiva ve mucho más y puede aportar más que el punto de vista individual. Una suma de miradas basada en el diálogo, la comunicación y el intercambio. Haciéndolo desde la divergencia y la discrepancia marcadas por el respeto y el objetivo común de crecer y mejorar” (GDRL). En este sentido es interesante reseñar el siguiente comentario: “Después de esta aventura, creemos más que nunca en las posibilidades del ser humano. (...) Para transformar a mejor el mundo, lo primero es tomar conciencia de que esta transformación comienza en uno mismo. Un crecimiento personal que siempre, queramos o no, está mediatizado socialmente: juntos crecemos y creamos, juntos podemos llegar hasta donde deseemos” (DN).

Otra cuestión afectada por el desarrollo del proyecto ha sido la de *la identidad*. Una idea que expresa contundentemente una de las personas integrantes de las redes locales. “Hay que cambiar el concepto ideológico

sintetizado en la frase ‘yo soy de un país’ y pensar en que ‘yo soy de este planeta’; hay que caminar, con otras palabras, hacia una conciencia terrenal” (GDRL). Conciencia de identidad terrenal que pasa por tomar conciencia de los otros, de nuestra identidad social: “Una experiencia así, de pura convivencia, me hizo repensar cuáles son las cosas verdaderamente importantes, y estas tienen que ver siempre con los otros. Somos seres sociales, influenciados por el entorno del ‘compra y consume’. Hay que recordar qué experiencias nos aportan sentido a la vida” (DN). Como comentábamos, los resultados superaron todas las suspicacias iniciales. Los miembros del colectivo local aprendieron a observar la realidad que les rodea con otra mirada, como por ejemplo cuando en Vilanova d’Alcolea los miembros del colectivo nómada restauraron y adecentaron un paraje natural del municipio y lo mostraron con fotografías en la plaza del pueblo (DCEI). Y los nómadas descubrieron la esencia y las posibilidades de este territorio y de sus gentes, hasta tal punto que tres voluntarios del proyecto evolucionaron en su papel de nómadas culturales para llegar a participar en las fiestas navideñas como Reyes Magos (DCEI). Aptitudes motivadoras, con un claro efecto contagio, que se traducen en la toma de conciencia ciudadana, reforzando la identidad local. “No hay nada mejor que hacer pueblo y cultura de manera conjunta, con personas que sepan valorar el significado y la estima por la tierra y las gentes que lo habitan” (GDRL).

4.2 ¿Qué papel ha tenido la Universidad implicada en el proyecto en tanto que agente clave para contribuir a un desarrollo local sostenible desde el punto de vista social y ambiental?

Tal y como comenta el director del SASC (RAAF-EI), la UJI reconoce en sus estatutos la necesidad de intervenir en su territorio. Esta institución educativa ha mantenido desde su nacimiento un vínculo con instituciones, agentes sociales y culturales que la han consolidado como un referente de prestigio en el territorio. El SASC encontró en el proyecto un referente para algunos de sus objetivos: el compromiso con la cooperación al desarrollo, la transformación social y cultural, y la creación y difusión de formas culturales críticas, participativas y solidarias.

Del análisis de los datos recogidos emergen cuatro categorías explicativas que responden a la segunda pregunta de investigación: libertad en la investigación, la misión de la universidad, el estatus del investigador y de la propia investigación y el valor humano del trabajo desinteresado. Los miembros del equipo de investigación destacan que el proyecto les hizo *sentir más libres*. Aunque existía la necesidad de rendir cuentas y redactar informes de carácter administrativo por tratarse de un programa con financiación pública, el equipo decidió encarar la propuesta sin obsesionarse por

la productividad. Decidió afrontar el reto de un modo mucho más cercano a las realidades del contexto de investigación y de sus gentes, pues un proyecto de estas características lo merecía y lo precisaba. Como comenta un miembro del equipo de investigación, “el proyecto nos dio la libertad y, al mismo tiempo, la responsabilidad de reinventarlo todo, de cuestionarlo todo, y de hacer visible que todo está por hacer y todo es posible” (DCEI).

El proyecto contribuyó a que el grupo investigador se cuestionase su papel, así como *la misión de la universidad* en el mundo actual, en tanto que agente para la transformación con capacidad para contribuir a un desarrollo sostenible social y ambientalmente. Pero para ello es necesario que se replantee su vínculo con el territorio que la acoge y donde cobra pleno sentido su servicio a la comunidad: “la universidad tiene que satisfacer las necesidades sociales de su entorno” (RAAF-N). Como comenta una de las personas integrantes del equipo de investigación “la universidad o hace estas cosas o se muere” (RAAF-EI). En la investigación académica, normalmente el investigador tiene un estatus de especialista y experto que guía y lleva adelante su trabajo desde su saber hegemónico. Queda así relegado el investigado a sujeto pasivo o, en el mejor de los casos, a receptor de la iniciativa. Pero también queda relegado el investigador a un ser frío y entregado al análisis de los datos. De manera paradójica a este hecho, el proyecto “ha tenido una carga emocional muy grande para todas las personas participantes. Las emociones han jugado un papel muy importante para explicar qué nos ha pasado a lo largo del proyecto, incluso para definir la investigación y nuestro posicionamiento como investigadores. De modo que no podemos entender la investigación sin el juego de emociones que se ha puesto en marcha” (DCEI).

Frente a esta situación, el proyecto y, por ende, la Universidad que lo respaldaba, apostó por una definición diferente de lo que es *el estatus del investigador y de la propia investigación*, más horizontal, con mayor diversidad de voces. Se partía de la idea de que la condición investigadora es atribuible a cualquier persona. La investigación pertenece a todos y todas, dado que es una capacidad humana que se aprende y enseña, y su desarrollo nos otorga mayor autonomía, independencia crítica y capacidad de transformación de la realidad. La universidad asumió como propio el enfoque por capacidades, en el sentido que atribuye a esta palabra Amartya Sen (2000) en su Teoría del Desarrollo Humano. La capacidad se entiende como aquello que nos permite elegir y llevar a cabo el tipo de vida que queremos porque tenemos nuestras propias razones para escoger. Esto nos empodera y nos convierte en agentes activos de transformación, y no en receptores pasivos de los procesos de desarrollo y mejora social. En relación a esto, un miembro del equipo investigador comenta que “para mí una de las fortalezas del proyecto es provocar la convivencia. Cuando convives, las cosas dejan de ser iguales. Esto debe hacer replantearnos la implicación del grupo investigador en el

proyecto, sin buscar ningún tipo de culpabilidad y reconociendo la implicación de todos. El investigador tiene que ser uno más, y como investigadores tenemos que replantearnos el papel que tenemos, que tiene que ser más horizontal” (RAAF-EI).

El papel de los investigadores va más allá del simple hecho de investigar. Como agentes de una universidad implicada en el desarrollo social y ambiental de su territorio, el equipo investigador no contaba con “la seducción intrínseca que llevan escondida estos proyectos, lo que nos lleva a querer quedarnos de alguna forma en ellos” (DCEI). Los equipos de investigación comprometidos en el proceso de IAP, se sienten parte de aquellos procesos que están investigando. En las Misiones Interculturales, el equipo de investigación se sintió muy interpelado por un proyecto que devolvía a sus miembros al espíritu de curiosidad e interés por saber y estar con los demás en una tarea común donde separar teoría de práctica resultaba difícil: “las Misiones Interculturales es un proyecto de compromiso, y por lo tanto nos hace implicarnos. Pasa primero por el corazón y los intestinos, para después digerirlo intelectualmente” (DCEI).

82

Un compromiso que fue asumido por todos los colectivos implicados, enfatizando *el valor humano del trabajo desinteresado*. Así, un miembro del grupo nómada destacaba que “los proyectos como éste, que son humanos y humanizadores, sin grandes pretensiones ni medios, aportan crecimiento personal difícil de cuantificar para todos los participantes”. (EIN). Los nómadas se veían como una excusa para que pasaran cosas. Eran una mirada fresca, una mirada que sólo el que viene de fuera puede aportar sobre los problemas ya conocidos por las redes locales (DN).

Para las redes locales, el valor humano y el trabajo desinteresado por aquel grupo de “desconocidos” supuso una toma de conciencia colectiva. Como recuerda un miembro de los colectivos locales, “no hay nada mejor que hacer pueblo y cultura junto a gente que sabe valorar el significado y la estima por el territorio y las personas que lo habitan” (EIRL).

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como comenta el técnico de desarrollo local del ayuntamiento de Vilanova d’Alcolea, “entre los resultados obtenidos, que son extrapolables a ambos municipios, cabe citar la consolidación de un espacio participativo, para la discusión y el consenso de propuestas ciudadanas. Por otra parte se ha introducido una nueva metodología de trabajo, más participativa, que propone a la población una participación más activa en la gestión y el diseño

de las políticas culturales. Una metodología que, al mismo tiempo, se puede aplicar en la gestión interna de los colectivos representados en la A21, y que se ha convertido en un ejemplo claro de experiencia en aprendizaje no formal” (DCEI). Pero para ello, tal y como se refleja en los resultados, es necesario que cambie nuestra manera de mirar el mundo.

Hay que empezar a entender que las soluciones a los problemas que tenemos no pueden conseguirse mediante actuaciones parciales que sólo tienen en cuenta nuestra percepción, en la que torpemente esquivamos, ignoramos u olvidamos otras formas de concebir la realidad. Las teorías sobre la percepción llevan décadas advirtiendo que ver no es una mera acción refleja ante determinados estímulos. La visión es un proceso complejo en el que también participan la subjetividad y el contexto, en la que el significado se construye a través de la interacción de nuestra consciencia con los sentidos (Dennett, 1995; Ramachandran y Blakeslee, 1999). Para mirar es necesario tomar consciencia de lo que vemos. Y, en este acto consciente, la memoria, el contexto y las emociones constituyen tres pilares básicos que nos ayudan a entender por qué viendo lo mismo, nuestras miradas no son idénticas. Ahí radica una de las principales riquezas de la diversidad humana.

Los nómadas y quienes los acogían tuvieron que desplazar su mirada tanto sobre sí mismos, como sobre el proyecto y sobre el territorio en el que iban a intervenir. Y en esta empresa, fue fundamental cruzar sus miradas, percibir que la realidad que les acompañaba podía ser leída de múltiples maneras. La formulación de preguntas, el no dar por hecho lo que ven los demás fueron las herramientas con las que se construyó el itinerario cognitivo de quienes participaron en las discusiones de grupo. La propia actividad conjunta entre nómadas y agentes locales, conviviendo, dialogando en las sesiones de trabajo, recorriendo y reconociendo los territorios locales, puso en movimiento los saberes construidos en función de la situación y del significado que cada cual atribuye a la experiencia. Como bien señala Sagástegui (2004), nuestro mundo contemporáneo se caracteriza por el exceso de información, de signos, de hibridaciones culturales y de “acercamientos” entre todos los habitantes del planeta. En este contexto, las Misiones Interculturales, como experiencia de aprendizaje situado (Lave y Wenger, 1991; Sagástegui, 2004; Wenger, 2011), supone un proceso de experimentar “transculturación”, una articulación entre miradas culturales que trata de descifrar cómo lo incierto se torna una ocasión de aprendizajes.

Esta constituye la primera puerta a abrir para construir proyectos radicalmente solidarios. Proyectos presididos por “la relación de fraternidad, de recíproca ayuda, que vincula los diversos miembros de una comunidad, colectividad o grupo social en el sentimiento de pertenencia a un mismo grupo y en la conciencia de unos intereses comunes” (Trayer, 2005: 41).

Estos proyectos precisan definirse desde los parámetros de la inclusión educativa y social, entendiéndola como un sistema que reconoce el derecho de todas las personas a compartir un entorno común en el que son valoradas por igual (Armstrong, 1999). Una primera señal de apertura, flexibilidad y conciencia solidaria que nos lleva a entender que los principales problemas que nos afectan no los tenemos en exclusividad un territorio y que cuando somos capaces de establecer diálogos igualitarios se abren más oportunidades para aprender. Un primer paso que constituye un cambio de perspectiva y un requisito de la red local para compartir su mirada y sus preocupaciones en el proyecto, para pasar de ser una red local a conformarse como una red “glocal” González (2000: 264). Entendemos, por tanto, la glocalización como aquel proceso que consiste en la aceptación de los elementos comunes que le son ajenos, que provoca la reconstrucción de los espacios y del tiempo, y que implica que las formas de vida específicas de cada zona pierden parte de su identidad ganando otras. En las Misiones Interculturales, abogamos por avanzar hacia el horizonte de la justicia social desde la vía de la solidaridad “glocal” abriendo las problemáticas locales en un diálogo igualitario entre las miradas del propio territorio y las ajenas a él, las nómadas. Un punto de partida para iniciar una toma de mayor “concientización” sobre el desarrollo humano, la cultura y la identidad terrenal (Freire, 1989, 2002; Morin, 2001).

En relación a la misión de la universidad este proyecto, que partió de los supuestos del aprendizaje situado, de la horizontalidad y de la participación, supuso una ampliación de las fronteras del trabajo que se lleva a cabo desde la institución universitaria. Al establecer una relación horizontal con su territorio, la universidad dejó de ser prestadora de servicios para adentrarse en el campo de la práctica educativa en base a un compromiso ético por la formación y la implicación social (Segarra y Lozano, 2015). Desde un punto de vista ético, Martínez (2010) alude a la necesidad de compromiso que en lo humano, lo personal y lo social, debe tener la educación superior para profundizar en la comprensión de nuestro mundo. Esto se conseguirá a través de la promoción de situaciones de aprendizaje y contextos de convivencia donde se practique el ejercicio de la ciudadanía activa y el sentido crítico. Unos espacios que, a la luz de la propuesta de Moneva y Martín (2012) todavía no han sido suficientemente tenidos en cuenta por unas instituciones universitarias incapaces de integrar en sus planes de investigación y enseñanza el concepto de sostenibilidad.

Aquí subyacen dos de las principales aportaciones de esta investigación a la comunidad científica. En primer lugar, la necesidad de profundizar en la responsabilidad social universitaria a través de un ejemplo de acción que la materializa. Recordemos que la universidad pública tiene que garantizar su compromiso con un desarrollo sostenible social y medioambientalmente

(Gasca-Pliego y Olvera-García, 2011). Por otro lado, este ejemplo de acción supone un modelo o experiencia sistematizada de proceso participativo en el desarrollo local, susceptible de ser adaptado a otros contextos y realidades.

En cuanto al estatus del investigador y de la propia investigación, hay que mencionar los condicionamientos subjetivos inherentes al enfoque cualitativo (Cruz, Reyes y Cornejo, 2012), que conducen a un conocimiento compartido entre personas investigadoras e investigadas que son, por tanto, coparticipantes en la construcción de ese conocimiento. El establecimiento de una relación compartida implica que el posicionamiento de las personas no puede ser neutral, ya que conduce a un compromiso ético para conducir los contextos en los que se investiga hacia situaciones más dignas (Kreusburg, 2011). Este planteamiento nos acerca a la libertad en la investigación y, concretamente, a dos enfoques: la Investigación Acción Participativa, que hemos usado en el proyecto, y la investigación militante. En cuanto a la IAP, Barham y Fals Borda (1992) señalan que puede ser básica para promover la acción popular para provocar cambios sociales hacia la igualdad y la democracia. Por su parte, la investigación militante (Rojas, 1989) busca convertir las ciencias sociales en una vía de análisis para concientizar a los individuos sobre su realidad histórica. Esta línea de investigación pone el énfasis, precisamente, en alejarse de la neutralidad para implicarse directamente en la problemática que se investiga.

Nos encontramos aquí ante otra de las aportaciones que realiza esta investigación, dado que la experiencia supone una profunda inmersión en el campo de la investigación participativa y contribuye a poner de manifiesto los dilemas que afectan al posicionamiento de las personas investigadoras y al sentido de la propia investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Alatorre, G. (2014). Investigación desde y para la acción transformadora: Metodologías participativas. En B. Ballesteros (coord.), *Taller de investigación cualitativa*. Madrid: UNED, pp. 103-132.
- Alberich, T., López, A. y Martín, M. A. (2006). *Un instrument per al desenvolupament. Principis, metodologies i estratègies per a la implantació de l'Agenda 21 de la cultura en el territori*. Castelló de la Plana: Servei de Comunicació i Publicacions. Universitat Jaume I. Recuperado de <http://www.uji.es/bin/serveis/sasc/ext-uni/oferim/inter/dos05.pdf>.
- Alcañiz, N., Segarra, T. y Trilles, E. (2014). Missions Interculturals: una experiència de desenvolupament comunitari a les comarques de Castelló. *Kult-ur. Revista interdisciplinària sobre la cultura de la ciutat*, 1 (1), 203-214.

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Armstrong, F. (1999). "Inclusion, curriculum and the struggle for space in school". *International Journal of Inclusive Education*, 3(1), 75-87.
- Barhman, A. y Fals Borda, O. (1992). La situación actual y las perspectivas de la IAP en el mundo. En C. Salazar, *La investigación Acción Participativa. Inicios y Desarrollos*. Madrid: Editorial Popular.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14 (1), 61-71.
- Cruz, M., Reyes, M. y Cornejo, M. (2012). Conocimiento situado y el problema de la subjetividad del investigador/a. *Cinta moebio*, 45, pp. 253, 274.
- Dennett, D.C. (1995): *La conciencia explicada: una teoría interdisciplinar*. Barcelona, Paidós.
- Freire, P (1989). *La educación como práctica de la libertad*. Ed: Siglo XXI. Madrid.
- Freire, P (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Madrid: Siglo XXI.
- García, R. et al. (2002). *Necesari@s*. Madrid: FAD.
- Gasca-Pliego, E. y Olvera-García, J. C. (2011). Construir ciudadanía desde las universidades, responsabilidad social universitaria y desafíos ante el siglo XXI. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, núm. 56, pp. 37-58. Recuperado de <http://convergencia.uaemex.mx/article/view/1119>
- González, E. A. (2000). Mundialización y glocalización. *Revista Tierra Firme*, vol. XVIII, 70, 257-266.
- Guba, E. G. (1985). *Criterios de credibilidad en la investigación naturalista*. En J. Gimeno y A. Pérez (Comps.) *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Jociles, M. I. y Poveda, D. (2014). Anthropology and Ethnography of Education in Spain: Recent trends. *Jahrbuch für Europäische Ethnologie / European Ethnology Journal* (9), 118-135. Recuperado de <http://ldei.ugr.es/javiergarcia/wp-content/uploads/2014/10/GarciaCastano2014a.pdf>
- Kreusburg, R. (2011). Cuestiones éticas en torno a la investigación sobre y con historias de vida. En F. Hernández, J. M. Sancho y J. I. Rivas (coords.). *Historias de vida en educación. Biografías en contexto*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- León, O. y Montero, I. (2002). *Métodos de Investigación en Psicología y Educación*. Madrid: McGraw Hill.
- Lincoln, Y. S. y Guba, E. G. (1995). *Naturalistic Inquiry*. Londres: Sage.
- Martínez, M. (2010). Aprendizaje servicio y construcción de ciudadanía activa en la universidad: la dimensión social y cívica de los aprendizajes académicos. En M. Martínez (ed.). *Aprendizaje servicio y responsabilidad social de las universidades*. Barcelona: Octaedro, pp. 11-26.

- Massot, I., Dorio, I. y Sabariego, M. (2009). Estrategias de recogida y análisis de la información. En R. Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 329 - 366). Madrid: La Muralla.
- Moneva, J. M. y Martín, E. (2012). Universidad y desarrollo sostenible: análisis de la rendición de cuentas de las universidades públicas desde un enfoque de la responsabilidad social. *RIGC*, X (19), pp. 1 – 18.
- Moreno Yus, M. A., & Bolarín Martínez, M. J. (2015). Análisis de los procesos educativos y organizativos para la sostenibilidad: una propuesta de cambio. *Foro de Educación*, 13(19), 35-53. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.003>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.
- Murga-Menoyo, M. A. (2015). Competencias para el desarrollo sostenible: las capacidades, actitudes y valores meta de la educación en el marco de la Agenda global post-2015. *Foro de Educación*, 13(19), 55-83. doi: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.019.004>
- ONU (1992). *Declaración de Río sobre Medio Ambiente y Desarrollo y Agenda 21*. Conferencia de Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo, Río de Janeiro, 3-14 junio.
- Pérez Serrano, G. (1994). *Investigación cualitativa. retos e interrogantes I. Técnicas y análisis de datos*. Madrid: La Muralla.
- Ramachandran, V.S. y Blakeslee, S. (1999). *Fantasmas en el cerebro*. Madrid: Debate.
- Rojas, R. (1989). *Teoría e investigación militante*. México: Plaza y Valdes.
- Sagástegui, D. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Revista Electrónica Sinéctica*, (24), 30-39.
- Segarra, T. y Lozano, M. (2015). La universidad como agente educativo para la transformación. El caso del proyecto “Misiones Interculturales”. En E. Nos, A. Arévalo y A. Farne (eds.). *Comunicación y Sociedad Civil para el Cambio Social*. Madrid: Fragua.
- Segarra, T., Ortells, M., Trayer, J. y Lozano, M. (2014). Referentes histórico - educativos del proyecto “Las Misiones Interculturales”. Un proyecto de desarrollo local y educación informal vinculada al territorio. En A. Sales y O. Moliner (Presidencia), *XI Congreso Internacional y XXXI Jornadas de Universidades y Educación Inclusiva: La escuela excluida*. Universidad Jaume I, Castellón de la Plana.
- Segarra, T., Trayer, J. y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y transformación social: las Misiones Interculturales, un estudio de caso. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), 165-183.
- Segarra, T., Trilles, E., Lozano, M. y Trayer, J. (2014). Construction of local development through education: Intercultural Missions, a project on community participation. En P. Guimaraes (Ed.), *Local Change, Social Actions and Adult Learning: Challenges and Responses - Proceedings of the Conference* (pp. 188-200). Lisboa: Instituto de Educação - Universidade de Lisboa.
- Sen, A. (2002). *Desarrollo y libertad*. Barcelona: Planeta.
- Stake, R. E. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.
- Terol, E. (2016). Nómadas culturales. *Cuadernos de Pedagogía*, 470, 16-22.

- Traver, J. A. (2005). *Trabajo cooperativo y aprendizaje solidario. Aplicación de la Técnica Puzzle de Aronson para la enseñanza y el aprendizaje de la actitud de solidaridad*. Tesis Doctoral. Departament d'Educació. Facultat de Ciències Humanes i Socials. Publicacions de la Universitat Jaume I: Castelló.
- UNESCO (2012). *Forjar la educación del mañana*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002191/219155s.pdf>
- Vallaes, F. (2014). La responsabilidad social universitaria: un nuevo modelo universitario contra la mercantilización. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*, vol. V, núm. 12, pp. 105-117. Recuperado de <http://ries.universia.net/index.php/ries/article/view/439>.
- Villasante, T. R.; Montañés, M. y Martí, J. (2000). *La investigación social participativa. Construyendo ciudadanía 1*. Barcelona: El viejo topo.
- Wenger, E. (2011). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*. Barcelona: Paidós.

Assistência social educativa para a infância desvalida (Brasil, 1822-1889)

Maria Inês Sucupira Stamatto *

Resumo. Abordam-se, neste texto, experiências escolares para a infância desvalida no Brasil Imperial. Teve-se como objetivo sistematizar conceitos sobre a *infância desvalida* bem como realizar uma reflexão sobre o atendimento social com ações educativas para as crianças consideradas desvalidas, no período de 1822-1889. Para a pesquisa trabalhou-se com a legislação de época referente ao tema como fonte histórica. A partir do estabelecimento do Código Criminal em 1830, que fez parte do conjunto de leis que primeiramente organizaram a estrutura administrativa do Estado brasileiro, passou-se a tratar os indivíduos menores de 14 anos que não estavam sob os cuidados de suas famílias, em categorias distintas: órfãos, infratores, abandonados e desvalidos. Para as crianças desvalidas, aquelas em que a família atestasse pobreza, ou que tivessem sido criadas por instituições de caridade, foram instauradas dois tipos de estabelecimentos educacionais, de caráter profissionalizante, as Escolas de Educandos Artífices e as Companhias de Aprendizes Artífices, para a carreira militar. Os diversos estabelecimentos para acolher órfãos e abandonados foram fundados ora por iniciativa do Estado, ora por iniciativa particular. Destaca-se a estreita relação entre o governo e as ordens religiosas educativas, bem como entre a administração governamental e a marinha e o exército brasileiro no esforço de levar essas crianças ao mundo do trabalho.

Palavras-chave: infância desvalida; Brasil império; instituições escolares; orfanato.

ASSISTÊNCIA SOCIAL EDUCATIVA PARA A INFÂNCIA DESVALIDA (BRASIL, 1822-1889)

Resumen. Se abordan, en este texto, experiencias escolares para la infancia desvalida en Brasil Imperial. Se ha tenido como objetivo sistematizar conceptos sobre la infancia desvalida así como realizar una reflexión sobre la atención social con acciones educativas para los niños considerados desfavorecidos, en el período de 1822-1889. Para la investigación se ha utilizado la legislación de la época referente al tema como fuente histórica. A partir del establecimiento del Código Penal en 1830, que formó parte del conjunto de leyes que organizó por primera vez la estructura administrativa del Estado brasileño, se pasó a tratar a los individuos menores de 14 años que no estaban bajo los cuidados de sus familias en categorías distintas: huérfanos, infractores, abandonados y desvalidos. Para los niños desvalidos, aquellos en que su familia certificara pobreza o que hubieran sido creados por instituciones de caridad, se instauraron dos tipos de establecimientos

*Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

educativos de carácter de formación profesional: las Escuelas de Educandos Artífices y las Compañías de Aprendices Artífices para la carrera militar. Los diversos establecimientos para acoger huérfanos y abandonados fueron fundados por iniciativa del Estado y por iniciativa privada. Se destaca la estrecha relación entre el gobierno y las órdenes religiosas educativas, así como entre la administración gubernamental, la marina y el ejército brasileño en un esfuerzo por llevar a estos niños al mundo del trabajo.

Palabras clave: infancia desvalida; Brasil Imperio; instituciones escolares; orfanato.

EDUCATIVE SOCIAL SERVICE FOR DESTITUTE CHILDHOOD (BRAZIL, 1822-1889)

Abstract. This text approach school experiences of destitute childhood from the Imperial Brazil epoch. The aim of this study was to systematize concepts about the destitute childhood as well as make a reflection on the social work with educative actions for children considered destitute in the 1822-1889 period. The epoch legislation on the subject was used as historic source for this research. Since the establishment of the Criminal Code in 1830 – which was part of a set of laws that organized for the first time the administrative structure of the Brazilian State – individuals less than 14 years old that were not in the care of their families started being treated in different categories: orphans, offenders, abandoned, and the ‘destitute’. Destitute children were those whose family attested poverty or that had been raised by charity institutions. For those children two kinds of educational establishments were created: the vocational focused ‘Escolas de Educandos Artífices’ and the military career focused ‘Companhias de Aprendizes Artífices’. The diverse establishments for sheltering orphans and abandoned children were founded some times by the State and other times by private initiatives. The present work highlights the close relationship between government and educative religious orders as well as between governmental administration and the Brazilian navy and army forces in the effort of sending those children to the job market.

Keywords: destitute childhood; imperial Brazil; educational establishments; orphanage.

1. INTRODUÇÃO

Abordam-se, neste texto, experiências escolares para a infância desvalida no Brasil Imperial. Teve-se como objetivo sistematizar conceitos sobre a *infância desvalida* bem como realizar uma reflexão sobre o atendimento social com ações educativas para as crianças consideradas desvalidas, no período de 1822-1889. Para a pesquisa trabalhou-se com a legislação de época referente ao tema como fonte histórica¹.

¹ Resultados parciais desta pesquisa foram divulgados no I Seminário Pedagógico Hispano-Brasileiro Práticas Escolares e Socioeducativas realizado em Madrid, de 3 y 4 de noviembre de 2015 e anais publicado.

Com a independência oficializada em 1822, houve necessidade de estruturação do Estado brasileiro. Neste sentido a preocupação imediata foi com o estabelecimento da Assembleia Nacional Constituinte para a elaboração da primeira Constituição brasileira, que de fato foi outorgada em 1824. A partir dessa data, até aproximadamente 1834, passou-se a legislar as leis maiores da Nação, organizando e estabelecendo-se serviços, tais como o dos Correios e Telégrafos, o do Banco do Brasil, o do sistema jurídico, o da educação, o das Câmaras Municipais, entre outros. Assim, o Código Criminal instituído em 1830, no qual se definia a etapa da infância, fez parte desse conjunto de leis que primeiramente organizaram a estrutura administrativa do Estado brasileiro.

2. A INFÂNCIA DESVALIDA

No século XIX, no Brasil, o que se considerava como infância variava de acordo com a legislação. Observando-se a jurisdição, antes de 1830, não havia diferença em relação a quem cometia o delito, entre o adulto e a criança. Poderia haver atenuantes ou a diminuição da pena, “era o sistema que compreendia o “jovem adulto”, estando configurada a imputabilidade penal àqueles que ultrapassassem a barreira dos 21 anos” (Garcia, 2011).

O Código Criminal brasileiro estabelecido em 1830 era explícito quanto à idade em que o indivíduo poderia ser punido: “Também não se julgarão criminosos: 1º Os menores de quatorze anos” (Art. 10). Este Código Criminal vigorou até 1890.

Portanto, em termos de responsabilidade civil, por esse Código Criminal, os indivíduos menores de 14 anos eram considerados inimputáveis, não podendo ser punidos por qualquer ato ilícito. Dessa forma, “a responsabilidade penal plena foi prevista para todos os indivíduos a partir dos 14 anos de idade, marco jurídico na passagem para a vida adulta” (Schuler, 2002, p. 378).

Entretanto, o mesmo Código permitia que os indivíduos menores de 14 anos que cometessem delitos, dependendo das circunstâncias, poderiam ser encaminhados às casas de correção. Isso significava que competia aos juízes criminais a avaliação do discernimento ou não do acusado, e por conseguinte, do seu status como criança ou adulto.

Já as leis que regulamentavam a educação no país recém independente, apresentaram distintas determinações sobre a idade para frequentar as escolas elementares, variando conforme a região. A primeira lei sobre o ensino

primário de 15 de outubro de 1827, válida para todo o território nacional, referia-se a ‘meninos’ e ‘meninas’ não especificando qualquer idade. Já o Regulamento da Instrução Primária e Secundária da Corte de 1854 (Decreto nº 1.331-A de 17 de fevereiro), estipulava como idade para a escola primária entre 5 e 14 anos e para a secundária entre 14 e 21 anos.

Em geral no período imperial, determinava-se pela legislação escolar que somente as pessoas livres poderiam frequentar as escolas públicas. Também se excluía aqueles que sofressem de doenças contagiosas e os não vacinados.

A partir do estabelecimento do Código Criminal, passou-se a tratar os indivíduos menores de 14 anos que não estavam sob os cuidados de suas famílias, em categorias distintas: órfãos, infratores, abandonados e desvalidos. No vocabulário da época, desvaler significava “faltar com a proteção”; desvalido utilizado como adjetivo era alguém “desprotegido, desamparado” e como substantivo era o “pobre, desgraçado.” Portanto, desvalimento correspondia a “falta ou perda de favor, de proteção, de valimento” (Aulete, 1881, p. 520). A diferença em relação a um abandonado, que também era alguém desprotegido e desamparado, era a condição familiar. O desvalido era o indivíduo menor, desamparado, porque sua família não tinha condições sociais de fornecer-lhe as condições necessárias à sua sobrevivência, era pobre. O abandonado não tinha família ou um adulto responsável por ele, por isso estava desamparado, estava na pobreza e sem moradia.

A criança desvalida seria aquela materialmente pobre, mas que contava com o apoio de alguém de sua família. Era um indivíduo cujos pais, por sua condição miserável, não podiam lhe dar aquilo que necessitava. Não eram consideradas infratoras, pois não haviam cometido nenhum crime contra a sociedade ou o Estado. Configuram-se enquanto crianças pobres, convivendo em meio à miséria e à ignorância, desprovidas de apoio social, cultural e econômico. Não eram escravas, porém eram filhos de escravos considerados livres pela Lei do *Ventre Livre* (de 28 de setembro de 1871), de ex-escravos ou de homens brancos livres e pobres. Boa parte deles eram filhos de mães viúvas, ou abandonadas pelos maridos ou pela sorte. (Lima, 2008, p. 29).

A criança abandonada “se configurava como aquela desprovida da assistência da família e do Estado, que ignorava e tratava como simples caso de polícia” (Lima, 2008, p. 29). Deveria ser encaminhada a instituições que a cuidassem, como asilos ou casas de assistência, pois não contava com nenhum adulto para dar-lhe sustento. O Decreto nº 1.133-A, de 17 de fevereiro de 1854, por exemplo, estipulava:

Art. 62. Se em qualquer dos distritos vagarem menores de 12 anos em tal estado de pobreza que, além da falta de roupa decente para frequentarem as escolas, vivam em mendicidade, o Governo os fará recolher a uma das casas de asilo que devem ser criadas para este fim com um Regulamento especial.

Em quanto não forem estabelecidas estas casas, os meninos poderão ser entregues aos párocos ou coadjutores, ou mesmo aos professores dos distritos, com os quais o Inspetor Geral contratará, precedendo aprovação do Governo, o pagamento mensal da soma precisa para o suprimento dos mesmos meninos.

O indivíduo menor infrator “se referia à criança desprovida materialmente que havia cometido alguma infração, na maioria das vezes pequenos roubos ou furtos” (Lima, 2008, p. 29), e neste caso, seria encaminhada a juízes criminais: “Se se provar que os menores de quatorze anos, que tiverem cometido crimes, obraram com discernimento, deverão ser recolhidos às casas de correção, pelo tempo que ao Juiz parecer, com tanto que o recolhimento não exceda á idade de dezessete anos” (Código Criminal, 1830, Art. 13).

Aos órfãos era dado tratamento específico. As crianças de qualquer idade que tendo família haviam perdido o pai e a mãe, podiam pertencer a qualquer segmento social, ter ou não herança, ficavam sob a responsabilidade do Juiz de Órfãos, autoridade judiciária que existia desde a época da colônia. Este cargo havia sido criado pelo rei de Portugal D. João V, nas vilas com mais de 400 moradores, entre os anos de 1709 e 1711. No período imperial, a função foi mantida e em 1832, foi estendida para cada comarca. “Cabia ao Juiz de órfãos encaminhar os expostos [recém-nascidos abandonados] para o recrutamento pelas tropas militares e para a aprendizagem de ofícios, além de cuidar de sua herança e outros interesses” (Botelho e Reis, 2008, p. 115).

De qualquer forma, qualquer que fosse a categoria em que estivessem enquadradas, havia crianças sem o acompanhamento de adultos, circulando nas ruas e espaços públicos das cidades e vilas do país. Estariam perambulando, mendigando, vendendo diversos produtos, trabalhando em pequenos serviços. Para Schuler, (2002, p. 377) as crianças de famílias pobres, livres ou libertas costumavam trabalhar desde os sete anos buscando a aprendizagem de um ofício ou um trabalho, o que significava entrar no mundo dos adultos já nessa idade.

Para as autoridades constituídas esta situação trazia problemas já que poderia acarretar desordens de todo o tipo, bem como proporcionar aos menores oportunidades de cometerem delitos e sofrerem violências. Além disso, os desocupados eram passíveis de punição pelo Código Criminal, considerado delito:

Não tomar qualquer pessoa uma ocupação honesta, e útil, de que passa subsistir, depois de advertido pelo Juiz de Paz, não tendo renda suficiente. (Art. 295).

Andar mendigando:

1º Nos lugares, em que existem estabelecimentos públicos para os mendigos, ou havendo pessoa, que se ofereça a sustenta-los.

2º Quando os que mendigarem estiverem em termos de trabalhar, ainda que nos lugares não hajam os ditos estabelecimentos. (Art. 296).

Além do que, para os segmentos sociais que estavam organizando o aparato estatal, faltava mão-de-obra para muitas atividades. Para as elites brasileiras no século XIX:

Uma sociedade sã, no sentido moral e físico, implicava o estabelecimento de uma população sem doenças, sem revoltas e sem crimes. Para isso, era necessário eliminar das ruas os vadios, os contagiosos e os degenerados. Antes de estimular a mendicância, era preciso evitar o seu desenvolvimento. Dar uma ocupação através do trabalho, tornando os indivíduos úteis para a sociedade, passava a ser uma preocupação do Estado brasileiro no século XIX. Estado que começava a desenvolver-se economicamente, precisando de homens bons, honestos e trabalhadores. (Silva, 2011, p. 2).

94

As escolas de primeiras letras, criadas “nos lugares mais populosos” e de acordo com as leis provinciais e da Corte não tiveram capacidade de alcançar todas as crianças em idade escolar, como atestam os inúmeros estudos sobre este período. Igualmente, não foram instituídas visando atingir as crianças que andavam soltas nas ruas. Em geral, as crianças que frequentavam as escolas públicas eram oriundas das redondezas, com famílias ou tutores designados pelos Juízes de Órfãos.

Dessa forma, ocorreram no país outras experiências escolares destinadas às crianças desvalidas e abandonadas visando atender não apenas a sobrevivência, mas também promovendo ações educativas que possibilitassem o sustento desses indivíduos ao atingir a idade adulta. Para além da assistência caritativa, foram encontrados quatro tipos de instituições educativas fundadas no Brasil imperial reservadas à infância desvalida: a) instituídas pelo Estado; b) relacionadas à carreira militar; c) associadas a estabelecimentos religiosos; d) constituídas por iniciativa da sociedade civil, com ou sem subsídios governamentais.

3. EXPERIÊNCIAS ESCOLARES PARA OS DESVALIDOS INSTITUÍDAS PELO ESTADO

Durante todo o período imperial, a questão da infância desvalida na sociedade brasileira foi um problema social denunciado, questionado, debatido, registrado nos diversos documentos do século XIX, quer fossem oficiais, como Relatórios e Falas governamentais, quer fossem de outra natureza, como a imprensa periódica, relatos de viajantes, discursos laicos ou religiosos. Considerava-se que as crianças, com família ou não, que perambulavam nas ruas causavam distúrbios nas vilas e cidades. Dessa forma, as autoridades precisaram tomar medidas, além da legislação mencionada acima, para a guarda e educação das crianças desvalidas ou abandonadas.

Para as crianças desvalidas, aquelas em que a família atestasse pobreza, ou que tivessem sido criadas por instituições de caridade, foram instauradas dois tipos de estabelecimentos educacionais, um de caráter profissionalizante, as Escolas de Educandos Artífices e as Colônias Agrícolas; outro, de forma assistencialista como os asilos, os internatos e os orfanatos. As primeiras contemplavam obrigatoriamente a preparação para um ofício; as segundas visavam o recolhimento e manutenção das crianças, podendo ou não oferecer alguma formação profissional.

As experiências educativas instituídas pelo Estado brasileiro destinadas à infância desvalida não se restringiram a escola pública. Logo nos primeiros anos da Nação independente, os governantes legislaram e estabeleceram as Rodas de Expostos e as Casas de Misericórdia, que contavam entre as suas funções, com a tarefa do recolhimento dos expostos, da acolhida de órfãos e da manutenção dessas crianças sob sua guarda.

As Casas de Misericórdia, onde também funcionavam as Rodas dos Expostos, não eram novidades no século XIX no Brasil, pois anteriormente o governo português havia criados estes estabelecimentos em todo o Reino para atendimento aos doentes, aos idosos, às crianças abandonados, enfim, aos necessitados e destituídos de recursos. “As primeiras Rodas foram instaladas em Salvador (1726), no Rio de Janeiro (1738) e no Recife (1789), e depois em várias vilas, e algumas existiram até 1950” (Botelho e Reis, 2008, p. 181).

Em São Paulo, a Roda dos expostos foi instalada em 1825, com duas instituições que acolheriam as crianças, uma para meninos – Seminário de Santana; e outra para meninas – *Meninas órfãs e educandas de Nossa Senhora da Glória*, também chamado de Seminário da Glória. (Trufem e Etchebéhère-Júnior, 2010, p. 117). Em geral, no Brasil, essas instituições

eram denominadas de Educandários ou Seminários, e recebiam, além dos órfãos e abandonados, pensionistas que pagavam mensalidades. Eram internatos onde as crianças recebiam instrução a partir dos 7 anos e permaneciam até atingirem a idade determinada pela instituição, podendo ser entre dos 15 aos 21 anos. Em alguns casos, as aulas funcionavam também em regime de externato.

As Escolas de Artífices, igualmente denominadas de Colégios de Educandos Artífices ou Casas de Educandos Artífices, eram em regime de internato e desde o início foram destinadas ao ensino elementar e profissionalizante para os meninos. Rosilda Germano da Silva, ao estudar sobre o Colégio de Educandos Artífices fundado na província de Alagoas lembra que “o regime de internato, não era apenas a preparação para o trabalho que importava, era preciso à vigilância sobre as crianças, pois havia algo de “perigoso” nelas por isso o confinamento era indispensável” (Silva, 2010, p. 29).

A primeira Casa de Educandos Artífices foi estabelecida na província do Pará em 1840 (Lei nº 79 de 21 de outubro de 1840) e “deve ter funcionado como paradigma das demais” (Cunha, 2005, p. 113) que foram criadas em todo o Império brasileiro a partir dessa data. Em 1841 foi instituída a do Maranhão e em 1847, a do Piauí. Na década seguinte foram criados os colégios de Alagoas em 1854, o do Ceará, Amazonas e Sergipe em 1856; o do Rio Grande do Norte em 1858 e o da Paraíba em 1859. Nos anos seguintes ainda foram fundadas mais duas dessas instituições em Goiás (1861) e em São Paulo (1874) (Cunha, 2005, p. 113; Lima, 2008, p. 42).

96

Ensinavam-se, nessas casas, as primeiras letras, escultura, desenho, aritmética, noções gerais de álgebra, geometria e mecânica aplicada às artes e formava-se para os ofícios de alfaiate, músico, carpinteiro, marceneiro, pedreiro, ferreiro, serralheiro, canteiro, funileiro, espingardeiro, tanoeiro, caldeireiro, maquinista e sapateiro (Cunha, 2005, p. 113-114).

Além de instituições que preparassem os meninos desvalidos para os ofícios industriais houve a criação de estabelecimentos que tinham como principal objetivo oferecer ensino elementar e o ensino de conhecimentos agrícolas para o trabalho na lavoura. A questão da abolição da escravatura suscitava a preocupação com a mão de obra para o trabalho nas propriedades rurais. Neste contexto, defendia-se o encaminhamento de órfãos, de abandonados e de ingênuos para o ensino agrícola. “E o meio principal aventado para atingir esse objetivo era a criação de escolas agrícolas, às vezes também chamadas de fazendas-escolas ou colônias agrícolas, aparecendo, ainda, a expressão ‘colônias orfanológicas’” (Saviani, 2007, p. 163). Dessa forma,

A ênfase no ensino agrícola se devia ao fato de a instituição receber crianças ingênuas num momento em que o fim da escravidão se aproximava e a agricultura necessitava de mãos para garantir o “progresso do país”. (Arantes, 2009, p. 20).

FIGURA 1
Experiências escolares para meninos desvalidos



Fotografia da sede da Fazenda Santana de 1915, onde funcionou entre os anos de 1825 e 1868 o Seminário de Santana. Em 1874 foi transformado em Instituto dos Educandos Artífices (São Paulo).

Fonte: Autor desconhecido – UOL Foto Blog: Saudade de Sampa. www.saudadesampa.nafoto.net/photo20061103022935.html (Acesso: 16/03/2012), in: Silva 2015. p. 207.

Assim, o governo brasileiro incentivou a criação e auxiliou com subsídios diversos Institutos Agrícolas que mantinham uma escola ou um asilo agrícola, como foi o caso dos Institutos Imperial de Agricultura da província do Rio de Janeiro (1860) e da Bahia (1875). O primeiro citado tinha como anexo o Asilo Agrícola, que recebia órfãos da Santa Casa da Misericórdia para instruir no trabalho da lavoura.

Os asilos, os internatos e os orfanatos com caráter assistencialistas mantidos pelos governos provinciais destinavam-se mais ao recolhimento dos menores abandonados ou órfãos, e posterior encaminhamento a outra instituição quando chegassem à idade de aprender algum ofício. Entretanto, em alguns casos, abriam uma aula para o ensino das primeiras letras, e poderiam receber também pensionistas.

Ao final do Império, estavam funcionando um asilo com a escola primária nas províncias: do Amazonas, com 27 meninos; do Pará com 208 meninos; de Alagoas com 30 meninas; de Sergipe com 18 meninas; do Rio Grande do Sul com 45 meninos; 2 asilos na província de São Paulo com

67 meninos; 4 asilos na província da Bahia, 1 masculino, 2 femininos e um misto, com 214 meninos e 329 meninas; e 5 asilos na província do Rio de Janeiro, 3 masculinos com 121 alunos e 2 femininos com 72 meninas. No Município Neutro havia o Asilo de Crianças Abandonadas com 300 rapazes, o Asilo da Sociedade Portuguesa Beneficente com 70 meninos, o Asilo de São Francisco de Paula com 100 meninas e o Asilo do Hospital da Misericórdia com 600 alunos (Almeida, 1989, pp. 277-292).

Além disso, para as famílias que não pudessem custear o ensino de seus filhos, restava a escola de primeiras letras pública, onde as meninas podiam aprender 'as prendas domésticas', para posteriormente poderem sustentar-se como costureiras, bordadeiras, cozinheiras, entre outras atividades 'da casa'. Para os meninos que frequentavam as aulas públicas, a legislação vigente não determinava nenhum ensino prático ou aprendizagem de ofício, ficando com a possibilidade de, quando concluíssem os estudos, se tornarem professor ou de conseguirem outro emprego em que fosse exigida alguma escolarização, como, por exemplo, o de funcionário público.

A partir de 1868 surgem no país as escolas noturnas mantidas pelos cofres públicos, destinadas àqueles que não pudessem frequentar as escolas diurnas. Antônio de Almeida de Oliveira afirma que já havia 136 escolas noturnas públicas em 1874, no Brasil, todas ao público masculino. As matrículas nesses estabelecimentos, neste ano, chegavam ao total de 2.113 alunos (Oliveira, 2003, p. 180). Eram destinadas ao ensino primário.

98

Embora fossem criadas para um público adulto, havia a frequência de meninos, nas aulas noturnas, como apontam os números de matrículas da escola noturna da Sociedade Propagadora da Instrução dos Operários da Lagoa. Em 1887, a escola teve 262 alunos, dos quais 113 tinham a idade de 6 a 13 anos (Almeida, 1989, p. 244). A exemplo dessa escola, outras recebiam meninos, principalmente os libertos, nas aulas noturnas, tornando-se, assim, uma outra alternativa para as crianças desvalidas.

4. INSTITUIÇÕES ESCOLARES PARA OS DESVALIDOS RELACIONADAS À CARREIRA MILITAR

As Companhias de Aprendizes Artífices ou Companhias de Aprendizes Marinheiros, relacionadas à carreira militar, eram do tipo profissionalizante. Essas escolas recebiam crianças pobres, desvalidas, abandonadas e também podiam aceitar órfãos designados pelo Juiz de Órfãos.

Essas instituições profissionalizantes foram estabelecidas por Alvará Régio de D. Maria I de 1764. “Em 1799, à época de D. João, foram transformados em Companhias de Aprendizes do Arsenal de Guerra, voltados à instrução elementar e à aprendizagem de ofícios como marceneiros, tanoeiros, entre outros” (Botelho e Reis, 2008, p. 52). Dessa forma, a prática de enviar meninos desvalidos e órfãos para as oficinas da Marinha já havia sido instituída no Brasil desde o período colonial.

Ao que parece essas Companhias continuaram existindo em funcionamento mesmo a partir do processo de independência brasileiro. Luiz Antônio Cunha apresenta o Arsenal de Guerra do Rio de Janeiro “com duzentos jovens praticando os mais diversos ofícios”, em 1834, tendo sido admitidos por “regulamento baixado por decreto de 21 de fevereiro de 1832” (2005, p. 110). Indica também a existência de outros Arsenais, em 1836, no Pará, Pernambuco, Bahia, Mato Grosso e Rio Grande do Sul, todos “com menores aprendendo ofícios artesanais e manufatureiros” (Cunha, 2005, p. 110).

Eram estabelecimentos militares, instituídos em diversos locais, no país, e que foram reorganizados nos anos de 1840, pela Lei n. 243 de 30 de Novembro de 1841 (artigo 39) e o Regulamento n. 113 - de 3 de Janeiro de 1842. Visavam explicitamente o ensino e a preparação profissional dos meninos pobres e desvalidos, acima dos sete anos, muitos deles oriundos da Roda de Expostos:

Nenhum menor poderá ser alistado nas sobreditas Companhias antes de oito anos de idade, nem depois que houver completado doze (Art. 2º).

Só podem ser admitidos nas mesmas Companhias:

- 1º Os expostos.
- 2º Os órfãos indigentes.
- 3º Os menores, que viverem abandonados sem superior que vele na sua educação.
- 4º Os filhos de pais, que, por sua pobreza, não tiverem meios de os alimentar e educar (Art. 3º).

As crianças, chamadas de Aprendizes Menores, eram obrigadas a frequentar a escola de primeiras letras até saberem ler e escrever, e as quatro operações de aritmética. Nas horas vagas deveriam aprender nas diversas oficinas trabalhos próprios a sua capacidade (Art. 9º).

Ainda, as Instruções para execução, do Regulamento n. 113 de 3 de Janeiro de 1842, determinava cuidados para que os menores andassem sempre limpos, e decentemente vestidos, assistidos á mesa, e acompanhados sempre que se achassem reunidos, “e muito principalmente quando saírem em Corpo para fora do Arsenal” (Art. 12).

Os Aprendizes Menores precisavam, igualmente, estar em condições de saúde para serem aceitos e permanecerem matriculados na instituição. Devido aos ofícios que eram oferecidos nestas instituições, como Sílvio Takeshi Tamura (2013, p. 7) explica, as atividades que os menores desempenhariam tinham finalidades manufatureiras, e, assim:

Outro critério para admissão dos menores era sua aptidão para o trabalho, por isso a partir de 1857, a robustez física passou a ser condição para permanência na Companhia de Aprendizes. Aviso do Ministério da Guerra determinou inspeção de saúde nos meses de janeiro e julho, com o objetivo de desligar os menores quando se julgarem incuráveis. (Crudo, 1999, p. 128)

A determinação do Ministério da Guerra foi observada, como Matilde Araki Crudo demonstra com vários casos sobre a Companhia de aprendizes em Mato Grosso, entre eles:

100

Em maio de 1866, o diretor do Arsenal de Guerra concorda com a exclusão menor Antônio Ferreira (admitido a 9/08/59) julgado por mais de uma vez sofrer de moléstia incurável (...). Apesar da mãe não ter meios de pagar à Fazenda Nacional a importância da criação de seu filho, o diretor acha que é uma boa aquisição aos cofres públicos dispensá-lo para não continuar semelhante dispêndio sem o menor proveito. (Crudo, 2000, p. 11).

Com a fundação da primeira Companhia de Aprendizes Marinheiro do Brasil (decreto de nº 14 de 1840), sediada na Corte, foram criadas gradativamente mais 17 escolas de preparação de marinheiros em diversas províncias do país: Pará (Decreto nº 1517 de 4 de janeiro de 1855); Bahia (Decreto nº 1543 de 27 de janeiro de 1855); Mato Grosso (Decreto nº 1987 de 7 de outubro de 1857); Pernambuco (Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857); Santa Catarina (Decreto nº 2003 de 24 de outubro de 1857); Maranhão (Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861); Rio Grande do Sul (Decreto nº 2725 de 12 de janeiro de 1861); Espírito Santo (Decreto nº 2890 de 8 de fevereiro de 1862); Paraná (Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864); Ceará (Decreto nº 3347 de 26 de novembro de 1864); Sergipe (Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868); Santos (Decreto nº 4112 de 29 de fevereiro de 1868); Parayba do Norte (Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871); Amazonas (Decreto nº 4680 de 17 de janeiro de 1871); Rio Grande do Norte (Decreto nº 5181 de 16 de dezembro de 1872); Piauí (Decreto nº 5309 de 18 de junho de 1873); e Alagoas (Decreto nº 5847 de 2 de janeiro de 1875) (Silva, W., 2011, p.7).

No quadro a seguir, é possível verificar a quantidade de alunos atendidos pelas escolas primárias relacionadas à carreira militar nos anos finais do Império:

QUADRO 1

Instituições escolares militares com ensino primário para a infância desvalida

| Nome* | Província | Total |
|---|--|--------------|
| Aprendiz de Marinheiro | Amazonas e Pará | 53 |
| | Piauí | 42 |
| | Rio de Janeiro, Minas Gerais e São Paulo | 11 |
| | Alagoas | 55 |
| | Paraíba e Rio Grande do Norte | 52 |
| | Maranhão | 59 |
| | Ceará | 131 |
| | Mato Grosso e Goiás | 43 |
| | Santa Catarina | 42 |
| | Bahia, Sergipe e Espírito Santo | 181 |
| | Pernambuco | 124 |
| | Rio Grande do Sul | 22 |
| | Paraná | 27 |
| | Município Neutro | 193 |
| Regimento Militar | Piauí | 22 |
| | Maranhão | 54 |
| | Ceará | 59 |
| | Bahia | 187 |
| | Pernambuco e Alagoas | 172 |
| | Espírito Santo | 31 |
| | Paraná | 90 |
| | Goiás | 54 |
| Arsenal de Guerra | Ceará | 133 |
| Arsenal da Marinha | Bahia | 179 |
| Aprendiz de Artilharia | Município Neutro | 286 |
| Aprendiz de Soldado | Bahia | 65 |
| | Goiás | 39 |
| Aprendiz Militar | Pernambuco | 61 |
| Escolas de Colônias Militares (Chapecó, Chopina e Jataí) | Paraná | 111 |
| Total | | 2.578 |

Instituições militares que acolhem órfãos pobres, crianças abandonadas, e crianças livres de mães escravas. Dados dos anos finais do Império.

*A nomenclatura corresponde àquela que consta no documento.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados de Almeida (1989, p. 276-292).

5. EXPERIÊNCIAS ESCOLARES PARA OS DESVALIDOS ASSOCIADAS A ESTABELECIMENTOS RELIGIOSOS

Para as meninas desvalidas, que não podiam frequentar nem os Colégios de Educandos Artífices, nem as Companhias de Aprendizes da Marinha, havia os asilos e casas de assistência esparsamente existentes no país. Foram fundados também Educandários femininos geralmente ligados a alguma ordem religiosa em que se ensinavam às meninas o ensino elementar, de acordo com sua condição social, e as preparavam seja para a vida religiosa, seja para o casamento.

Durante o século XIX se estabeleceram no Brasil algumas ordens religiosas que entre outras atividades dedicaram-se ao ensino. Fundaram colégios que eram pagos, porém, em alguns se aceitavam crianças pobres; e outros eram destinados desde a origem ao atendimento aos desvalidos e órfãos, mas em alguns casos aceitavam pensionistas que pagavam mensalidades.

Chegaram ao país a ordem dos salesianos que fundaram o colégio Santa Rosa em Niterói, província do Rio de Janeiro, em 1883, e o Colégio Sagrado Coração de Jesus em São Paulo, em 1884; a dos dominicanos e a Congregação da Missão dos padres Vicentinos em Minas Gerais; e regressaram a dos jesuítas que havia sido expulsa do Brasil em 1759, por ordens do Marques de Pombal. Em 1849 vieram as Irmãs Vicentinas em Mariana, Minas Gerais e fundaram o convento Casa da Providência; as Irmãs de São José de Chamberry que dirigiram a Santa Casa de Misericórdia de Itu em 1867 e a de São Paulo em 1872; as Irmãs de Santa Doroteia em Olinda, Pernambuco em 1873; as Irmãs Franciscanas em Porto Alegre, Rio Grande do Sul em 1872; e as Dominicanas em Minas Gerais e Goiás cuidando das crianças do educandário (Gumieiro, 2013).

102

Em algumas dessas instituições destinadas ao público feminino pobre ou órfão aprontava-se também para o magistério ou para o serviço doméstico em casas de família, como foi o caso do Seminário da Glória, fundado na cidade de São Paulo em 1825, por iniciativa governamental, mas que em 1870 passava aos cuidados das freiras da Irmandade São José Chamberry.

Este seminário funcionaria durante Império com 40 vagas, colocando 73 moças no exercício do magistério neste período (Moraes, 2000, p. 79). Entre 15 e 20 anos, as jovens deveriam deixar o estabelecimento, casadas ou empregadas.

Também ocorrerem situações ao inverso do caso do Seminário da Glória, como foi o caso do Colégio Nossa Senhora do Amparo, em Belém, na província do Pará. Sabino (2012) explica que a ideia da Casa de Caridade,

um estabelecimento para meninas órfãs e pobres, “partiu de Frei D. Caetano Brandão em 1788, também fundador do Hospital do Senhor Bom Jesus dos Pobres Aflitos” (p. 94).

Todavia, por falta de recursos, a instalação do Recolhimento das Educandas, como a Casa ficou conhecida, aconteceu em 10 de junho de 1804, feita pelo Bispo D. Manoel de Almeida Carvalho, com acolhimento a 15 meninas indígenas. O atendimento às meninas era feito pelas as irmãs da congregação Filhas de Santana e a direção ficava por conta do bispado.

Em 1851, porém, houve uma reforma com a Lei nº 205, de 2 de novembro, que “deu ao Governo da província toda a responsabilidade de manutenção do Asilo” (Sabino, 2012, p. 96). A instituição passava a ser chamada de *Colégio de Nossa Senhora do Amparo* e, embora as irmãs continuassem como mestras, a administração passou ao governo provincial e à Câmara Municipal de Belém.

Além do ensino da doutrina cristã, deveres morais e religiosos, leitura, escrita, aritmética e frações, haveria “exercícios de agulha de todo gênero e de todos os outros misteres próprios do sexo feminino” (Sabino, 2012, p. 96), bem como canto de piano, dança e desenho.

103

FIGURA 2

Experiências escolares para meninas desvalidas



Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)
Instituição pública para a *assistência e a educação de meninas desvalidas* na Província do Grão Pará, no período de 1860 a 1889.

Fonte: Sabino (2012, capa).

Dessa forma, a instituição criada pela Igreja passa aos domínios do Estado, situação inversa da ocorrida com o Seminário da Glória que estabelecido pelo governo passa, posteriormente, aos cuidados de uma ordem religiosa.

No Pará, igualmente sob a direção de religiosas, as irmãs Doroteias, foi fundado um asilo, em 1871, que funcionava nas dependências do Convento de Nossa Senhora do Carmo, e depois, passou para as dependências do Colégio de Santo Antônio. Era destinado à educação de meninas órfãs e, como no caso do Seminário da Glória, visava a formação para o magistério.

Ainda nesta mesma província foi instalado em 1882 o Instituto Industrial e Agrícola Providência, como Colônia Orfanológica, pelo bispo D. Macedo Costa. A instituição destinava-se ao público masculino e visava à preparação para diversos ofícios, especialmente os relacionados à agricultura.

A província de Pernambuco também contou com um estabelecimento deste tipo, com a atuação dos missionários capuchinhos. Inicialmente foi criado como o Colégio dos Órfãos, em Recife, em 1835, sob o governo provincial.

[A instituição] aceitava órfãos filhos legítimos, ilegítimos, expostos, órfãos de ambos os pais ou só de um. Havia menores na categoria de gratuitos e também os pensionistas, que eram admitidos mediante o pagamento de uma mensalidade, estipulada pelo Presidente da Província. Só poderiam ser admitidos, no colégio, menores livres, de sete a nove anos de idade, que não sofressem moléstias contagiosas ou incuráveis; também não seriam admitidos os idiotas e alienados.” (Arantes, 2007, p. 3).

Posteriormente, a Lei provincial nº. 1.053 de 6 de junho de 1872 converte o Colégio dos Órfãos na Colônia Orfanológica Agrícola e Industrial Isabel e, em 1874, “foi transferido definitivamente para a região da extinta Colônia Militar de Pimenteiras” (Arantes, 2007, p. 3).

Para as meninas pobres os capuchinhos fundaram o Colégio de Bom Conselho. Outra escola para moças desamparadas foi fundada em Petrópolis, na província do Rio de Janeiro, em 1871, por iniciativa do Padre João Francisco de Siqueira Andrade, com o nome de Escola Doméstica de Nossa Senhora do Amparo. O ensino era voltado para a educação doméstica e a docência. Estava funcionando em 1888 com 75 órfãs, sendo que neste ano deixaram a escola “13 moças para o se casar e 39 para se colocar nas casas particulares ou nos estabelecimentos de educação, como domésticas ou como institutoras, segundo suas aptidões” (Almeida, 1989, p. 266). A escola em seus anos de existência contou com a ajuda governamental.

Aos poucos escolas ou estabelecimentos fundados por religiosos foram se expandindo por todo o país. A partir de 1870 há também a vinda para o Brasil de ordens religiosas protestantes que igualmente se dedicaram ao ensino e fundaram instituições escolares, como, por exemplo, o Colégio Piracicabano em São Paulo (1881) e o Colégio Americano em Porto Alegre (1885).

6. INSTITUIÇÕES ESCOLARES PARA OS DESVALIDOS CONSTITUÍDAS POR INICIATIVA DA SOCIEDADE CIVIL

Com a Guerra do Paraguai e a promulgação da Lei do Ventre Livre, de 28 de setembro de 1871, o contingente de órfãos e crianças desvalidas no Brasil aumentou ainda mais, inclusive com a inserção nesse grupo dos ingênuos, filhos de escravas nascidos depois desta lei. Isso faria com que diversas associações surgissem provenientes da sociedade civil, com o objetivo de ensinar e preparar as crianças necessitadas, entre outras, por exemplo, a Associação Protetora da Instrução à Infância Desvalida em 1871; a Sociedade Propagadora da Instrução às Classes Operárias da Lagoa em 1872; a Associação Promotora da Instrução de Meninos e Meninas em 1874; e a Associação Promotora da Infância Desamparada em 1883.

105

Igualmente, apareceram as escolas noturnas - escolas elementares para os ingênuos, e outras escolas mantidas por entidades filantrópicas “como a Escola Central (1887), instituição que recebia crianças negras para ensinar primeiras letras e um ofício, o Asilo Nossa Senhora do Bom Conselho (1877), criado para educar e cuidar de meninas cujos pais foram vitimados pela Guerra do Paraguai” (Silva, 2010, p. 41).

Almeida Oliveira aponta para 53 escolas particulares no ano de 1874, em todo o país, com 3.607 alunos (p. 180). Possivelmente a maioria teria auxílio financeiro de entidades mantenedoras ou seriam subvencionadas por governos provinciais ou da Corte, desde que admitissem gratuitamente alunos pobres.

Em 1871, no Município Neutro, a Sociedade Propagadora da Instrução dos Operários da Lagoa criava dois cursos noturnos às suas custas, um deles para as mulheres, irmãs ou filhas de operários. Embora as aulas fossem mantidas pela Sociedade, ela recebeu subsídios governamentais durante seu funcionamento (Almeida, 1989, p. 244).

QUADRO 2

Instituições escolares com ensino primário para a infância desvalida

| Nome | Local | Meninos | Meninas | Total | |
|--|-----------------------------|-----------|----------|----------------|-----|
| Instituto Imperial de Agricultura (Asilo Agrícola) | Província do Rio de Janeiro | - | - | 200 | |
| Instituto Imperial de Agricultura | Província da Bahia | - | - | | |
| Granja Modelo S. Pedro de Alcântara | Província do Piauí | - | - | | |
| Colônia Santa Isabel* | Província de Rio de Janeiro | - | - | - | |
| Asilo Agrícola Mesquita* (Casa de São José) | | - | - | - | |
| Colégio dos Educandos | Província do Maranhão | - | - | 150 | |
| Orfanato de São Joaquim | Província da Bahia | - | - | 82 | |
| Asilo da Imperial Sociedade Amante da Instrução | Município Neutro | - | 60 órfãs | 60 | |
| Asilo para crianças pobres ou abandonadas ou Asilo dos Meninos Desvalidos | | - | - | 300 | |
| Associação Protetora da Instrução da Freguesia do Engenho Velho | | - | - | 151 | |
| Escola da Sociedade Auxiliadora da Indústria Nacional | | 162 | - | 162 | |
| Escola do Imperador, no pátio do Palácio de Boa Vista em São Cristóvão e dentro da quinta imperial de Santa Cruz | | 200 | 180 | 380 | |
| Escola de Diferentes Nações | | 201 | 96 | 297 | |
| Escolas da Sociedade Promotora da Instrução | | 599 | 251 | 850 | |
| Escolas de ofícios da estrada de Ferro D. Pedro II | | 70 | 62 | 132 | |
| Liceu Filantrópico da Instrução Primária Santa Isabel | | - | 92 | 92 | |
| Liceu Brasileiro (Ensino Primário) | | 79 | - | 79 | |
| Liceu Brasileiro do Grande Oriente (Ensino Primário) | | 59 | - | 59 | |
| Asilo da Sociedade Portuguesa de Beneficência | | 70 órfãos | - | 70 | |
| Asilo de S. Francisco de Paula | | | | 100 (25 órfãs) | 100 |
| Asilo do Hospital da Misericórdia | | - | 600 | 600 | |
| Asilo dos Órfãos da Santa Casa* | | - | - | - | |

| Nome | Local | Meninos | Meninas | Total |
|---|-------------------------|-----------|----------|-------|
| Instituto Providência (para indígenas) | Província do Pará | 60 órfãos | - | 60 |
| Colégio Nossa Senhora do Amparo | | - | 75 órfãs | 75 |
| Asilo Colônia Isabel | Província de Pernambuco | - | - | 231 |
| Asilo de Mendicância | | - | - | |
| Total | | 1.500** | 1.516** | 4.130 |

Instituições fundadas por particulares, subvencionadas pelo Estado, que acolhem órfãos pobres, crianças abandonadas, e crianças livres de mães escravas. Dados dos anos finais do Império.

*Instituições que não apresentaram informações sobre o número de matrícula, mas que estavam em funcionamento ao final do Império.

**Somente com os dados disponíveis apresentados no quadro.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com dados de Almeida (1989, pp. 276-292).

Experiências escolares do tipo das Colônias Agrícolas também foram fundadas por iniciativa particular, individual ou societária, e procuravam alcançar os filhos libertos das mulheres escravas, os ingênuos. Uma delas, como exemplo, foi a Colônia Blasiana estabelecida na província de Goiás. Funcionava como escola agrícola acolhendo crianças negras órfãs.

No quadro 2 pode-se perceber a variedade de instituições criadas por iniciativa da sociedade civil no Brasil e a quantidade de crianças atendidas por elas.

107

7. CONCLUSÃO

Durante o período imperial no Brasil (1822-1889) as crianças pobres, desvalidas, as crianças abandonadas, as crianças órfãs, as crianças libertas filhas de escravas foram consideradas como um grave problema social por várias instâncias da sociedade brasileira.

No intuito de solucionar a questão da infância desvalida foram estabelecidas normas legais que transformaram em delitos, ações de sobrevivência deste grupo social destituído de recursos, como a mendicância e o perambular nas ruas. Foram igualmente criados vários tipos de instituições com a finalidade seja a de recolher e manter essas crianças, seja a de ensinar um ofício.

Os diversos estabelecimentos para acolher órfãos e abandonados foram fundados ora por iniciativa do Estado, ora por iniciativa particular. Destaca-se a estreita relação entre o governo e as ordens religiosas educativas, bem como entre a administração governamental e a marinha e o exército brasileiro no esforço de levar essas crianças ao mundo do trabalho.

Uma das experiências escolares para a infância desvalida foi a prática estabelecida antes do período imperial, no século XVIII, na América Portuguesa, com a utilização de menores nas oficinas da Marinha. Essa prática permaneceu no país independente, sendo reorganizada na década de 1840.

Outra experiência foi a das Escolas Artífices, também em regime de internato e que igualmente preparava para ofícios. Porém, essas escolas existiram por períodos efêmeros. A instalada na capital da província do Rio Grande do Norte, por exemplo, durou apenas quatro anos, de 1858 a 1862.

Ambas as experiências eram excludentes em muitos sentidos: destinavam-se a clientela masculina, não permitiam escravos, os não vacinados, os doentes ou os que portassem alguma característica ou deficiência considerada inapta ao trabalho.

108

Para as meninas desvalidas, fora as escolas elementares que obrigatoriamente ensinavam as artes domésticas para o público feminino, havia alguns educandários e asilos que as formavam ‘para o lar’, e, em alguns casos, para o magistério.

O que se percebe é que estas formas escolares estavam relacionadas ao mundo do trabalho. Destinavam-se a formação de mão-de-obra para vários ofícios que se faziam necessários à sociedade brasileira recém independente, e, inclusive para o recrutamento militar. Visavam também retirar das ruas as crianças que perambulavam sem ocupação, para evitar desordens.

Todavia, apesar de possibilitarem um ofício à infância desvalida, eram majoritariamente excludentes visto que, ao final do Império, para uma população de ao redor de 14 milhões de habitantes, menos de 2% frequentavam algum tipo de escola.

REFERÊNCIAS

Almeida, J. R. P. de (1989). *História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)*. São Paulo: EDUC; Brasília, DF: INEP/MEC.

- Arantes, A. S. (2008). *Educação de Crianças Desvalidas na província de Pernambuco no Século XIX*. In ANPED. Caxambu. Disponível em: <http://31reuniao.anped.org.br/1trabalho/trabalho21.htm>
- Arantes, A. S. (2009). Colônia Orfanológica Isabel: uma escola para negros, índios e brancos (Pernambuco 1874-1889). *Revista Brasileira da História da Educação*, 20, maio/ago. p. 105-135.
- Aulete, Caldas F. J. (1881). *Diccionario Contemporâneo da Lingua Portuguesa*. Lisboa: Imprensa Nacional.
- Brasil (1854). Decreto nº 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>
- Brasil (1878). Lei de 15 de outubro de 1827. *Collecção das Leis do Império do Brazil de 1827*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Brasil (1830). Lei de 16 de dezembro de 1830. Manda executar o Codigo Criminal. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1830.htm
- Brasil (1841). Lei nº 243, de 30 de Novembro de 1841. Fixando a Despeza, e Orçando a Receita para o Exercicio do anno financeiro de 1842 - 1843. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/legin/fed/lei/1824-1899/lei-243-30-novembro-1841-561093-publicacaooriginal-84470-pl.html>
- Brasil (1842). Instruções para execução, do Regulamento n. 113 de 3 de Janeiro de 1842, que deu nova organização às Companhias de Aprendizizes Menores do Arsenal de Guerra. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: <https://www.diariodasleis.com.br/legislacao/federal/202102-dando-nova-organizacao-as-companhias-de-aprendizes-menores-dos-arsenaes-de-guerra-em-conformidade-do-art-39-da-lei-n-243-de-30-de-novembro-de-1841.htm>
- Brasil (1842). Regulamento n. 113 - de 3 de Janeiro de 1842. Dando nova organização às Companhias de Aprendizizes Menores dos Arsenaes de Guerra. *Coleção de Leis do Império do Brasil*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LIM/LIM-16-12-1842.htm
- Botelho, A. V. e Reis, L. M. (2008). *Dicionário Histórico Brasil, Colônia e Império*. (6ª ed.) Belo Horizonte: Autêntica.
- Crudo, M. A. (1999). *Os Aprendizizes do Arsenal de Guerra de Mato Grosso: Trabalho Infantil e Educação*. (Tese de Doutorado), Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, Cuiabá, Mato Grosso, Brasil.
- Crudo, M. A. (2000). *Resistência e Disciplina em Mato Grosso (1842-1899)*. III Congresso Luso-brasileiro de História da Educação. Escola, culturas e identidades. Coimbra. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe2/pdfs/Tema7/0763.pdf>
- Cunha, L. A. (2005). *O Ensino de Ofícios artesanais e manufatureiros no Brasil escravocrata*. (2. ed.) São Paulo: Editora UNESP.

- Garcia, D. M. (2011). Desenvolvimento histórico da responsabilização criminal do menor infrator. *Âmbito Jurídico*, (XIV) n. 94. Disponível em: http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=10594
- Gumieiro, F. (2013). As ordens religiosas e a construção sócio-política no Brasil: Colônia e Império. *Tuiuti: Ciência e Cultura*, 46, 63-78.
- Lima, G. M. de (2008). *O Colégio de Educandos Artífices – 1865-1874: A Infância Desvalida da Parahyba do Norte*. (Dissertação de Mestrado), Programa de Pós-graduação em História, do Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, Brasil.
- Moraes, C. S. V. (2000). A Normatização da Pobreza: Crianças abandonadas e crianças infratoras. *Revista Brasileira de Educação*, 15, 70-96.
- Oliveira, A. de A. (2003). *O Ensino Público*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial.
- Sabino, E. B. (2012). *A Assistência e a Educação de Meninas Desvalidas no Colégio Nossa Senhora do Amparo na Província do Grão-Pará (1860-1889)*. (Dissertação de Mestrado), Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, Pará, Brasil.
- Saviani, D. (2007). *História das Ideias Pedagógicas no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Schuler, Alessandra (2002). Infância. In: Ronaldo Vainfas (org.). *Dicionário do Brasil Imperial (1822-1889)*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Silva, R. R. (2015). O cotidiano dos meninos internados no Seminário de Santana na cidade de São Paulo (1825-1874). *Faces da História*, 2(1), jan.-jun., 202-222.
- Silva, R. G. da (2010). *O Colégio de Educandos Artífices no Brasil-Império: As Raízes do Ensino Profissional para as crianças pobres em Alagoas (1854-1861)*. (Trabalho de Conclusão de Curso Pedagogia), Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFA, Maceió, Alagoas, Brasil. Disponível em: <http://www.cedu.ufal.br/grupopesquisa/gephec/ocolegiodeeducandosartifices.df>
- Silva, Wa. F. da (2011). *O destino dos filhos pobres, órfãos e enjeitados de Pernambuco: as Companhias de Aprendizizes da Marinha (1847-1857)*. In Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1296683656_ARQUIVO_TrabalhoDoSimposioNacionalrevisadoIII.pdf
- Tamura, S. T. (2013). *De Aprendizizes do Arsenal de Guerra (1842-1899) a Aprendizizes da Escola de Artífices (1909-1941): algumas observações sobre a educação profissional de jovens e meninos na História da Educação de Mato Grosso*. In Anais do VII Congresso Brasileiro de História da Educação, Circuitos e Fronteiras da História da Educação no Brasil. Cuiabá. Disponível em: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/04%20HISTORIA%20DA%20EDUCACAO%20DAS%20CRIANCAS%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20NO%20BRASIL/DE%20APRENDIZES%20DO%20ARSENAL%20DE%20GUERRA%20%281842-1899%29.pdf>
- Trufem, S. F. B. e Etchebère-Júnior, L. (2010). O Ensino Profissionalizante na Imperial cidade de São Paulo, Brasil (1823-1889). *História da Educação*, 14(32) ASPHE/FaE/UFPEL. 109-141.

Uma história da pedagogia da cidade: sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (Brasil, século XIX)

Olivia Morais de Medeiros Neta *

Resumo. A temática pedagogia da cidade é a demarcação investigativa desse trabalho, cujo objeto de estudo acena às sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (século XIX). E, o objetivo do trabalho é problematizar como a relação entre cidade e sociabilidades religiosas constituem educabilidades no Príncipe no século XIX, a partir de espaços de veiculação de enunciados pedagógicos. O corpus documental é composto por fontes eclesíásticas, político-administrativas, cartoriais e judiciárias. Este trabalho se inscreve na dimensão da história cultural aqui empreendida, de conformidade com Roger Chartier e Peter Burke enquanto estudo dos processos com os quais se constrói sentidos, pois é preciso aproximá-la das configurações sociais e conceituais de um tempo e de um espaço próprios. Pelas análises, concluímos que as educabilidades decorrentes das instâncias religiosas no Príncipe tinham em Santa Ana uma temática central, mas essas educabilidades também se processavam através de símbolos e signos diversos como as insígnias e estatutos das irmandades, os livros religiosos, os oratórios particulares e outros elementos que também estavam presentes no *modus vivendi* no Príncipe.

Palavras-chave: pedagogia da cidade; sociabilidades; educabilidades.

UNA HISTORIA DE LA PEDAGOGÍA DE LA CIUDAD: SOCIABILIDADES Y EDUCABILIDADES RELIGIOSAS EN PRÍNCIPE, RÍO GRANDE DEL NORTE (BRASIL, SIGLO XIX)

Resumen. La temática pedagogía de la ciudad es la demarcación investigativa de este trabajo, cuyo objeto de estudio plantea las sociabilidades y educabilidades religiosas en Príncipe, Río Grande del Norte (siglo XIX). Además, el objetivo del trabajo es problematizar cómo la relación entre ciudad y sociabilidades religiosas constituyen educabilidades en Príncipe en el siglo XIX, a partir de espacios de difusión de principios pedagógicos. El corpus documental está compuesto por fuentes eclesíásticas, político-administrativas, notariales y judiciales. Este trabajo se inscribe dentro de la dimensión de la historia cultural aquí emprendida, de conformidad con Roger Chartier y Peter Burke como el estudio de los procesos con los que se construye sentidos, pues se hace necesario acercarla a las configuraciones sociales y conceptuales de un tiempo y de un espacio propio. Por el análisis, se concluye que las educabilidades derivadas de las instancias religiosas en Príncipe tenían en Santa Ana una temática central, pero estas

* Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação, Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil.

educabilidades también se procesaban mediante símbolos y signos diversos como las insignias y los estatutos de las cofradías, los libros religiosos, los oratorios particulares y otros elementos que también estaban presentes en el modus vivendi en Príncipe.

Palabras clave: pedagogia da cidade; sociabilidades; educabilidades.

A HISTORY OF THE PEDAGOGY OF THE CITY: SOCIABILITIES AND RELIGIOUS EDUCATIONS IN PRÍNCIPE, RIO GRANDE DO NORTE (BRAZIL, 19TH CENTURY)

Abstract. The thematic pedagogy of the city is the research demarcation of this work, whose object of study beckons to sociabilities and religious educations in Príncipe, Rio Grande do Norte (19th century). And, the objective of the work is to problematize how the relationship between city and religious sociabilities constitutes education in the Prince in the nineteenth century, from spaces of placement of pedagogical statements. The documentary corpus is composed of sources ecclesiastical, political-administrative, administrative and judicial. This work is inscribed in the dimension of cultural history undertaken here, in accordance with Roger Chartier and Peter Burke as a study of the processes with which one constructs meanings, since it must be brought closer to the social and conceptual configurations of a time and space of their own. From the analyzes, we concluded that the educations derived from the religious instances in the Prince had a central theme in Santa Ana, but these educations were also carried out through various symbols and signs, such as the insignia and statutes of the brotherhoods, religious books, private oratories and others Elements that were also present in the modus vivendi in the Prince.

Keywords: pedagogy of the city; sociabilities; educabilities.

1. INTRODUÇÃO

A urbe é passível de leituras através de sua disposição cartográfica, dos agentes produtores do espaço e de sociabilidades, das segregações dos sujeitos, dos sentidos e de outros temas possíveis, pois múltiplos podem ser os olhares direcionados para as cidades e suas histórias escritas em seu espaço e nas práticas de homens, mulheres e crianças que as habitam. Assim, a temática pedagogia da cidade é a demarcação investigativa desse trabalho, cujo objeto de estudo acena às sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (século XIX).

O entendimento de educabilidade perpassa as análises deste trabalho, sendo construída a partir das problematizações referentes às aprendizagens decorrentes da relação entre os espaços e as sociabilidades. Para tanto, objetivamos problematizar como a relação entre cidade e sociabilidades constitui educabilidades no Príncipe no século XIX, a partir de espaços de veiculação de enunciados pedagógicos.

A educabilidade é uma constante dessa orientação pedagógica, pois o processo educativo não acontece apenas e nem principalmente nos bancos de nossas escolas. A dinâmica urbana como um todo é educativa. Nesse sentido, o pensar sobre a temática, *pedagogias da cidade no Príncipe no século XIX*, é o de historiadora e, mais especificamente, de uma historiadora da educação, cuja trajetória acadêmica vem sendo marcada pela busca de compreensão da *escrita da história* dos saberes e dos espaços.

Esta investigação se inscreve na dimensão da história cultural da cidade e relaciona as sociabilidades às educabilidades. Sendo os vetores desse estudo delineados a partir do contexto histórico específico do século XIX, quando o Príncipe estava assistido por instituições de natureza política, representada pela Câmara Municipal que teve sua instituição redefinida pela Lei de 1º de outubro de 1828;¹ de natureza militar, representada pela Guarda Nacional, criada, em 1831, em substituição às antigas Milícias e Ordenanças, mas também por instituições de natureza religiosa, expressas pela Freguesia da Senhora Santa Ana² e na organização das irmandades religiosas cujos Compromissos foram aprovados pela Assembleia Provincial em 1836.

Quanto às instituições de natureza educacional, podemos citar as escolas domésticas e as públicas, estas últimas reguladas pela Resolução nº 27, de 5 de novembro de 1836, que aprovou os Estatutos para as aulas de primeiras letras da Província. A partir da qual, o Príncipe foi contemplado com uma Aula de Primeiras Letras para o sexo masculino (1836) e uma Aula de Primeiras Letras para o sexo feminino (1860). Antes, em 1803, por iniciativa do Padre Francisco de Brito Guerra foi instalada em sua residência, uma Cadeira de Gramática Latina (tornada pública por um projeto de resolução apresentado à Assembleia Geral Legislativa, em 1832). (Araújo e Medeiros, 2003).

A territorialidade da Vila do Príncipe e, posteriormente, da Cidade do Príncipe no século XIX, compreendia os limites da Freguesia da Senhora Santa Ana, que teve desmembrado de seu território a Freguesia de Nossa Senhora da Guia (Patos, Paraíba), em 1788, e a de Nossa Senhora das Mercês da Serra do Cuité, em 1801.

¹ O Príncipe, instituído como vila em 1788 já dispunha de um *status* político particular que se caracterizava por dispor de um poder político local, o Senado da Câmara, constituindo desse modo, a sede de uma jurisdição territorial.

² Por vezes, as expressões Freguesia de Santa Ana ou Freguesia do Seridó apareceram como formas diminutas de Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó, criada em 1747 e instalada em 1748.

Da cartografia colonial com suas delimitações territoriais é que se deu a construção das cartografias regionais, como por exemplo, a assumida pelo Seridó. Essa cartografia lançou mão do complexo físico (ribeiras: Seridó, Piranhas, Acauã e Espinharas), religioso (Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó) e político (Vila do Príncipe). É nesse espaço geo-histórico que iremos investigar as sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (século XIX).

Escolhemos como primeiro balizamento o ano de 1801, por ter sido nesse ano que a Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana teve desmembrado parte de seu território para a formação da Freguesia da Nossa Senhora das Mercês da Serra do Cuité. Com isso, a área de abrangência da freguesia vai confundir-se com a do Príncipe, num primeiro momento. Pois, à área de ação religiosa correspondia, também, a área da administração político-administrativa do Príncipe.

Como marco cronológico final, destacamos fins do século XIX, quando o Príncipe passa a chamar-se Seridó e, posteriormente denominar-se Caicó num contexto em que o Brasil deixa sua condição de Império com a Proclamação da República a 15 de novembro de 1889, sendo estabelecida a separação entre a Igreja e o Estado e o fim efetivo do sistema do padroado.

114

A cidade, suas sociabilidades e educabilidades podem ser visibilizadas a partir de fontes como constituições, leis, decretos e posturas que regulam os vínculos entre a urbe e a vida societária e a própria estruturação do espaço urbano que é dada na forma de texto. Nesses termos, a cidade é detentora de uma instrução socializadora e investida de uma função pedagógica, em que se moldam valores e modelos de conduta, pois podemos dizer que a cidade detém uma função social advinda da experiência da urbanidade, das vivências, das práticas e projetos citadinos.

No Príncipe, século XIX, a praça se constituía como instância de veiculação dos enunciados pedagógicos do Príncipe e como espaço de destaque, um terreiro, um largo, não necessariamente dotado de mobiliário urbano que se apresentava em uma forma circular na qual “[...] a igreja ocupa um ponto central da praça, distanciada das casas que definem os lados desse espaço aberto [...]” (Teixeira, 2009).

A Casa de Câmara e Cadeia Pública, a Matriz de Santa Ana e a praça do Mercado se constituíam no Príncipe como instâncias de referências e veiculação dos enunciados pedagógicos ao longo do século XIX. Mas, quais as sociabilidades religiosas no Príncipe no século XIX? Como estas se estabeleciam? Para buscarmos respostas a tais questionamentos, ressaltamos que essa busca terá como (de)marcação as instâncias religiosas, uma vez

que quanto mais as relações interpessoais são numerosas e diversas, mais grupos elas põem em jogo: a família, a igreja, a comunidade, as agremiações, a sociedade beneficente, ou ainda, tudo o que podemos imaginar. (Aguilhon, 1977, 1984).

Nessa perspectiva, ressaltamos que as sociabilidades se dão em um conjunto de relações tecidas pelos indivíduos e as formas como estas são estabelecidas seja nas famílias, nas escolas, nas igrejas, nos mercados ou em outros espaços. E, por isso, as sociabilidades no Príncipe, século XIX, se constituem mediante um elo entre as interações sociais cotidianas e as relações sociais efêmeras – relações sociais tecidas por esses indivíduos em suas vidas cotidianas.

2. A MATRIZ DE SANTA ANA E A CIDADE

A Matriz de Santa Ana ganhava destaque como instância de veiculação dos enunciados pedagógicos do Príncipe no século XIX, pois a cidade era sede da Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó e por tal lugar assumido assistia a congregação de fregueses em ritos e cerimônias religiosas e sociais diversas.

A Freguesia era um dispositivo de poder que pelas deliberações religiosas ditava aos seus fregueses formas de ver e sentir, de viver e conviver em sociedade, enfim, podemos dizer que projetava, também, a exemplo da Câmara Municipal, pedagogias à cidade e seus moradores. A Matriz de Santa Ana, como sede da Freguesia, teve sua história associada à colonização e povoamento da Ribeira do Acauã.

A edificação de uma capela dedicada a Senhora Santa Ana fez com que as populações que já frequentavam o local durante os perigos da Guerra dos Bárbaros³ pudessem fixar-se de forma definitiva na ribeira, formando um arraial (Medeiros, 2002).

A fundação do arraial dar-se-ia em 1700, por Manoel de Souza Forte, podendo inclusive ser compreendido como uma resposta aos anseios do Senado da Câmara da Cidade do Natal em favor do povoamento do sertão com os vassalos do Rei de Portugal. (Macêdo, 2007).

³ A Guerra dos Bárbaros foi a mais prolongada resistência indígena do Brasil colonial, durando do último quartel do século XVII até a segunda década do século XVIII, podendo ser considerada símbolo do maior empecilho à expansão da pecuária no Nordeste. (Pires, 1990).

A Capela da Senhora Santa Ana era subordinada ao Bispado de Olinda, fazendo parte da Freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso até o ano de 1748, quando é instalada a Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó, com sede na Povoação do Caicó. Ainda em 1748, foi demarcado o local onde deveria ser “[...] fundada e erecta a Matriz com a invocação de Senhora Sant’Ana, por ser este o lugar mais cômodo e para onde podia concorrer o povo com conveniência comum para todos.” (Freguesia..., 1748-1906, f. 2).

Com a “[...] instalação da freguesia, a outrora Capela da Senhora Santa Ana, contígua à antiga Casa-forte do Cuó, ficou reduzida eclesiasticamente à condição de Capela de Nossa Senhora do Rosário.” (Macêdo, 2007, p. 179). Ainda sobre a fundação e a construção da Matriz de Santa Ana, em cópia do termo de designação do lugar, realizado pelo Padre Francisco Alves Maia, ficou registrado que o Tenente Antônio Francisco dos Santos e sua esposa Dona Ana Teresa de Jesus doaram “[...] terra necessária e conveniente para se levantar dita Matriz, assim como para a casa do Reverendo Pároco d’ela e seus sucessores [...]” (Freguesia..., 1748-1906, f. 2).

A Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana, implantada em 1748 compreendia três ribeiras, a do Piranhas, a do Espinharas e a do Sabugi, e sua organização bem poderia ser observada e representada conforme seu templo. Os setores fundamentais dessa podiam ser

116

[...] representados e visibilizados no próprio desenho dos templos cristão, que tinham seu território demarcado da seguinte forma: 1) o coro e a capela-mor, partes em que o *sacro* era mais evidente, indo desde o arco até o altar e a capela-mor, sob responsabilidade do pároco; 2) do arco para baixo até o adro (ou átrio), ou seja, a nave, cujos pontos de sustentação eram ‘o campanário com os seus sinos que eram o símbolo da solidariedade comunitária e o adro onde normalmente se reuniam os fregueses para tratar de assuntos comunitários’; 3) um número variável de confrarias e irmandades, que combinavam elementos das duas partes anteriores, transfigurando-se em minúsculas freguesias, em microcosmos da religiosidade popular, muitas vezes; confrarias essas que mantinham altares colaterais ou mesmo capelas subsidiárias. (Macedo, 2007, p. 192).

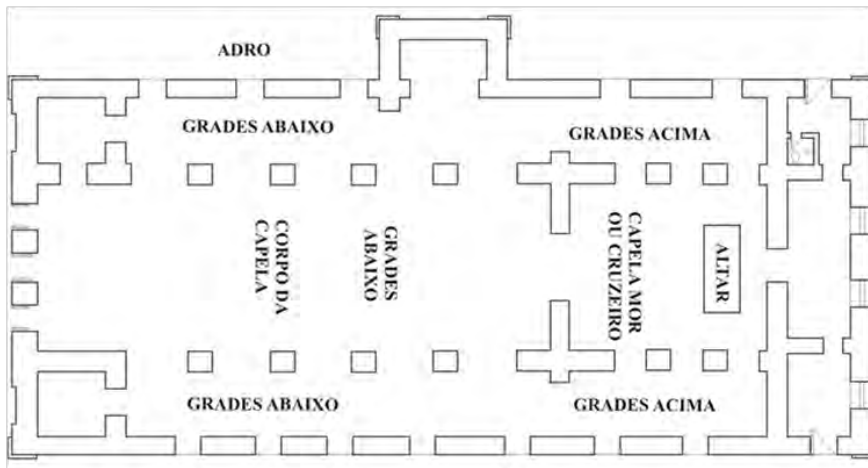
Macedo (2007) ainda atenta para outro ponto de aproximação do modelo metropolitano de freguesia com a realidade da metrópole: a presença das confrarias ou irmandades, associações de leigos que costumam selar por devoções particulares e também pela manutenção de determinados altares dentro dos templos cristãos.

Com a Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana esboçavam-se os limites territoriais da primeira unidade administrativa municipal da ribeira, a Vila Nova do Príncipe. Dessa forma, a vila foi estabelecida sobre dois contornos “[...] o da Freguesia de Santa Ana e o da Povoação do Seridó, abrangendo, portanto, glebas da Capitania do Rio Grande e da Paraíba.” (Macêdo, 2007, p. 195).

Na Freguesia ou no Príncipe, a Matriz de Santa Ana tinha lugar de destaque. Lá se congregava sociabilidades em ritos de vida e morte, chegando inclusive pelas práticas de enterramento no interior da matriz a configurar uma geografia da morte. (Reis, 1999).

A Matriz de Santa Ana apresentava já no século XIX uma estrutura bastante próxima da disposta na figura 1:

FIGURA 1
Planta baixa da Matriz de Santa Ana de Caicó com os locais de enterramento



Fonte: Macedo (2002, p. 127).

Ladeando a Matriz foram erguidas casas que, uma a uma, deram formas às ruas que a circundavam, como a rua Marques de Herval. Medeiros Filho (2002) informa que no ano de 1805 o padre Francisco de Brito Guerra, efetuou melhoramentos no prédio da Matriz que era a principal referência no Príncipe, no que tange à instância religiosa, pois representava a materialização da sede da Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó.

Essa Matriz, como outras no período colonial e imperial do Brasil, serviam como locais de enterramentos produzindo uma geografia da morte que se sustentava e se demarcava por pedidos e registros de enterramentos, ora nos testamentos, ora nos livros de óbito, em locais específicos – como os apresentados na figura 1.

Registravam-se sepultamentos no corpo da Matriz de Santa Ana, nas grades acima ou abaixo, no cruzeiro, na capela-mor, nas portas centrais e laterais, no adro, nas proximidades da pia batismal. Conforme figura 1, podemos observar as coordenadas dessa geografia da morte.

Essa geografia dos enterramentos no interior da Matriz ganharia novas coordenadas, pois na década de 1850 com a deflagração do *cólera morbus* na ribeira do Seridó, ficou estabelecida a proibição de enterramentos no interior das igrejas.

De acordo com Santos (2011) a teoria desenvolvida sobre os *miasmas* veio confirmar a mudança dos enterramentos das igrejas aos cemitérios fora das cidades, pois os cadáveres humanos estavam entre as principais causas da formação de *miasmas* mefíticos, e afetavam, com particular virulência, a saúde dos vivos, devido ao fato de serem depositados em igrejas e cemitérios paroquiais nos centros urbanos.

118

As pestes e grandes epidemias como a bexiga, o sarampo e o *colera morbus* presenciadas a partir de 1850 na Província do Rio Grande do Norte motivaram a criação de cemitérios. A Câmara de Vereadores do Príncipe, em 27 de setembro de 1873, aprovou o Regulamento para o cemitério local e, em 3 de agosto de 1874 o mesmo foi referendado pela Assembleia Legislativa Provincial. O Regulamento ficou assim disposto:

CAPITULO I

Art. 1. O cemitério fundado na cidade do Príncipe, em virtude da lei provincial n. 664 de 21 de Julho de 1873 art. 32, é determinado a sepultura de pessoas falecidas dentro, ou fora da Freguezia, precedendo guia do presidente da câmara, como o visto de alguma autoridade policial, ou na falta, judiciária.

Art. 2. As inhumações serão feitas em sepulturas comuns, reservadas ou em catacumbas.

Art. 3. A inspeção do cemitério pertence á câmara municipal. (Cidade Do Príncipe, 1873, f. 1).

Com o Regulamento para o cemitério, a geografia da morte estava ganhando novos contornos, essa estaria associada aos discursos médico-higienistas proliferados em combate a epidemias como a do *colera morbus*.

Os espaços públicos haviam de ser higienizados, os miasmas tinham que ser afastados e combatidos, para tanto, a higiene do espaço público e dos *habitus* dos habitantes da urbe deviam ser asseados.

No caso, a cidade e seus habitantes estavam diante da associação do saber médico, que exigia a salubridade necessária a novas formas de vida saudável, com outros saberes como o educacional, o político e o religioso formando um batalhão contra a sujeira, a insalubridade e projetando um disciplinamento das práticas urbanas e sociais.

O enterramento no interior dos templos cristãos católicos torna-se alvo de interdição e a criação de cemitérios extramuros das cidades entra na ordem do dia. Na Província do Rio Grande do Norte, essa interdição é fortalecida com a presença da *colera morbus*. (Santos, 2005).

Assim, a Matriz de Santa Ana no Príncipe expressou delineamentos de enunciados pedagógicos do Príncipe no século XIX, pois essa se constituiu um espaço de sociabilidade aos moradores do Príncipe que lá escutavam sermões, participavam dos ritos de vida e morte, eram envolvidos em educabilidades católicas reguladas por decretos, pastorais e usos e costumes expressos por párocos, membros de irmandades e demais fregueses.

3. ESPAÇOS E SOCIABILIDADES RELIGIOSAS NO PRÍNCIPE (RIO GRANDE DO NORTE), SÉCULO XIX

As igrejas e outros espaços de culto e celebrações eram igualmente (se não principalmente) voltados ao convívio social, onde religiosidade e sociabilidade se (con)fundiam e se interpenetravam. (Bochi, 2006). Com isso, as sociabilidades apresentam-se como manifestação do social que formava e ditava *habitus* à vida, sobretudo, no caso dos habitantes do Príncipe com suas atitudes e relações públicas.

Missas, novenas, ofícios solenes, sepultamentos, visita de covas, as palavras ouvidas nos sermões, as reuniões e eleições das irmandades, as visitas pastorais eram ritos e celebrações que faziam da Igreja e de seus representantes dispositivos de poder e de sociabilidades.

A exemplo, observamos pelos testamentos escriturados por tabeliães, escrivães ou mesmo por familiares, pelos ritos e registros de solenidades de irmandades religiosas, pelos registros do Livro de Tombo algumas das sociabilidades religiosas presentes no Príncipe, século XIX, pois,

Católico que honrasse o nome não se limitava a cumprir a obrigação pascal e os mandamentos da Santa Madre Igreja: convinha alimentar sua vida espiritual privada e comunitária. [...] participar das cerimônias e devoções públicas, umas dentro, outras fora dos templos, tais como celebrações da Semana Santa, as freqüentes procissões, bênçãos do Santíssimo, trezenas, novenas e tríduos dedicados aos múltiplos oragos de sua freguesia [...]. (Mott, 1997, pp. 159-160).

Um sintoma da propagação dessa postulação encontrava-se no *modus vivendi*, no que se refere às práticas de sociabilidades do Príncipe seja nos templos ou fora deles. No Príncipe, a Matriz de Santa Ana se constituía como *Casa de Deus* que compreendia “[...] tudo que lhes diz respeito, tanto o seu patrimônio como a sua fabrica, tudo pertence ao juiz eclesiástico, não só por Direito Canônico, mas também por Direito Régio.” (Freguesia..., 1748-1906, f. 20 v). Mas, também se podia compreender como “[...] um certo número de Missas, legados pios, aniversários, Cura de enfermos [...]” (Freguesia..., 1748-1906, f. 21).

Esses dois entendimentos orientavam atuações às sociabilidades religiosas de usos e costumes referentes do patrimônio eclesial da Freguesia como “[...] dos salários de enterros, ofícios de duzentos, licenças de Batismo e de casamento, Missas, Festas, Conhecenças, e tudo o mais que pertencer aos Direitos Paroquiais” (Freguesia..., 1748-1906, f. 15) e usos e costumes dos seus fregueses que se expressavam em um conjunto de saberes e orientações pastorais que ditava como e que santos deveriam ser celebrados e isso expressaria como os fiéis deveriam se sociabilizar em tempos festivos, sempre de acordo com a *honra e a glória* as quais são devidas aos santos.

Considerando que novenas, missas e ofícios faziam parte das sociabilidades referentes às festividades dos santos padroeiros no Brasil império, no Príncipe não foi diferente e, o calendário religioso além das festividades à Gloriosa Senhora Santa Ana no mês de julho, ainda marcavam as festas às Almas no mês de novembro e a de Nossa Senhora do Rosário no mês de dezembro. Outras festas ainda foram noticiadas pelo *O Povo*, a saber: a festa de São Sebastião realizada no mês de janeiro e a festa de São José realizada no mês de março.

Referente à Festa de São José realizada em março de 1889, *O Povo* noticiou que houve véspera (novenas) e dia (missa e procissão) com solenidade. Já na Festa da Gloriosa Senhora Santa Ana desse mesmo ano houve “[...] novenas solenes com cantoria e exposição do Sacramento” e de véspera “[...] ao dia da festa tivemos, como de costume, missa solene da irmandade do Sacramento [...]” (Medeiros, 1988, p. 115). Sobre a festa da padroeira do ano seguinte foi noticiado que:

As novenas foram abrilhantadas com fogos de artifícios, salientando-se a 7^a, 8^o e 9^o em que eles mais abundaram, queimando-se 12 a 14 peças em cada uma. Houve missa solene nos dias 25, 26 e 27, com procissão à tarde do último dia. [...] Os festejos exteriores abundaram também. O comércio teve a sua semana de animação, e os pobres pais de família gereram deveras nas unhas dos negociantes, para poderem dar conta das meninas trajadas no rigor. (Festa De Santana, 1988, p. 119).

Assim foi noticiada a Festa de Santa Ana do ano de 1890 que iniciou em 17 de julho com o hasteamento da bandeira. Esse levantamento da bandeira marcava o início do tempo festivo e era um dos ritos da *solenidade de costume*. Nessas, as celebrações de devoção eram congregadas nos ofícios e novenas, nas missas e sermões e nas procissões.

Nobre (1971, p. 76) participou da Festa de Santa Ana no ano de 1861, aproximadamente três décadas antes da notícia d'*O Povo*, e relatou que a mesma “[...] em magnificência e esplendor esteve na altura do objeto a que era destinada. Além da população da cidade e das freguesias vizinhas, a ela concorrem muitos negociantes e famílias da província da Paraíba do Norte.”

As Festas das Almas e do Rosário se destacavam pelas sociabilidades concernentes às irmandades religiosas. A Irmandade das Almas foi fundada em 1791 e a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário em 1775. Sendo presente ainda na Ribeira do Seridó a Irmandade de Santa Ana, de 1754, a do Santíssimo Sacramento de 1756. (Medeiros, 1983).

Os compromissos das irmandades das Almas, do Santíssimo Sacramento, de Santa Ana foram aprovados pela Assembleia Legislativa Provincial do Rio Grande do Norte em outubro de 1836. Nesses compromissos se ditava o perfil dos *irmãos*, as contribuições anuais de cada membro, os cargos da *mesa* e os procedimentos para sua eleição, os livros que cada irmandade teria e quais suas finalidades, os paramentos e utensílios possuídos, as obrigações da irmandade para com seus irmãos vivos e mortos, as festividades e sua organização.

Conforme seu compromisso e com as exéquias solenes a Irmandade das Almas anualmente comemorava as festividades às almas, para as quais concorriam os *irmãos*, os fiéis e sacerdotes das proximidades do Príncipe. À véspera da festa das Almas era realizada a eleição da *mesa* que deveria conter dois juízes, dois escrivães, um tesoureiro, doze irmãos de *mesa* e no mínimo seis procuradores. Quanto à festa, o compromisso expressa que:

Dos rendimentos dos annaes e mordomagens, e de quaes que outros bens da irmandade, havendo-os, se fará anualmente a festa no dia trez de novembro, ou ainda mesmo antes, ou depois desse dia, havendo urgente necessidade,

com tanto que seja sempre em dia *semiduple*, a festa constará de hum officio solene à canto-chão com os Padres que commodamente poderem assistir, e o Reverendo Pároco, o qual cantará a Missa e todos os mais em dito dia dirão Missa pelas Almas dos Irmãos fallecidos da Irmandade [...] (Rio Grande Do Norte, 1836a, f. 2 v).

No final da década de 1880, *O Povo* noticiou as celebrações da Festa das Almas ocorridas a 6 de novembro de 1889. Lembrou que:

Rica como ela é, torna-se indispensável deixar a rotina e procurar melhorar o seu material, de conformidade com o tempo e o templo. Sua mesa deve habilitar o zeloso tesoureiro ten.-cel. Francisco Antônio de Medeiros a reformar todas as alfaias e paramentos, que os atuais já estão muito antigos e estragados, e a comprar cortinados para as portas e tribunas, apropriados às festas solenes da irmandade. (Festa Das Almas, 1988, p. 117).

Referenciada como uma irmandade rica, mas com alfaias e paramentos em desacordo com o tempo e o templo à época, a Irmandade das Almas possuía instrumentos de controle à arrecadação como os livros segundo, terceiro e quarto, do total de sete livros de registro da supracitada irmandade. O livro segundo era destinado ao lançamento das receitas e despesas ao final de cada mandato do tesoureiro. Já o livro terceiro “[...] repartido por abecedário, e nelle se lançarão os nomes de todos os Irmãos entrados, e se abonarão a cada hum os doze vinténs que são abrigados a pagar por cada hum Irmão falecido [...].” O livro quarto era destinado ao registro e abonação do pagamento das annaes de cada *irmão*. (Rio Grande Do Norte, 1836a, f. 2).

122

Os festejos da irmandade do Rosário também foram noticiados pelo *O Povo* que ressaltava os elementos festivos da alvorada, novenas, missas e procissão, bem como os tambores dos negros do rosário e a coroação do rei e da rainha ao final da festa. (Festa do Rosário, 1988, p. 120).

Os reis e rainhas dos Congos, os juízes, escrivães, procuradores e tesoureiros que compuseram a *mesa* da irmandade desde a aprovação de seu compromisso tiveram como assertiva a comemoração acima citadas. A Festa de Nossa Senhora do Rosário deveria ser realizada “[...] em uma das oitavas do Natal ou outro dia santo [...].” (Freguesia..., 1775).

Essa irmandade, segundo Medeiros (2002), iniciou seu funcionamento a 27 de dezembro de 1773. Foi instalada na Matriz de Santa Ana e destinava-se a congregar homens e mulheres pretos, forros ou cativos. Teve seu compromisso aprovado em 1775 pelo qual a qualificava como de *jurisdição leiga*. (Dantas, 2008). Seu compromisso por estabelecer ações para os membros da irmandade apresenta-nos indícios de como os *irmãos* se sociabilizavam.

O terço rezado aos domingos ou dias santos se constituía como sociabilidade aos membros da Irmandade do Rosário que também sociabilizavam-se em procissões que percorriam as ruas do povoado, à época, e, posteriormente cidade. Essas práticas sociais de convivibilidade dos *irmãos* do Rosário teriam continuado ao longo do século XIX? Ao certo, é que os homens e mulheres pretos da irmandade passaram a congregar-se não só no altar a Nossa Senhora do Rosário na Matriz de Santa Ana, pois esses tiveram uma igreja edificada, nas imediações da Matriz, cujo orago era a Senhora do Rosário – data provável 1864, consta no frontispício.

A Irmandade do Santíssimo Sacramento que também teve seus compromissos aprovados em outubro de 1836, a exemplo das Irmandades das Almas e de Santa Ana, tinha suas armas e insígnias lembradas nas celebrações e festividades na Semana Santa e na véspera da festa da padroeira, Senhora Santa Ana. Conforme seu compromisso, a eleição da *mesa* diretora deveria ocorrer nos sábados da Semana Santa.

Solenidades como a eleição para os membros de sua *mesa* diretora da exprimiam essa íntima associação do religioso com o social. Em 14 de dezembro de 1871, a Assembleia Legislativa Provincial, pela lei n. 645 estabeleceu que:

Art. 1. A reunião da Irmandade do Santíssimo Sacramento da Freguesia do Seridó, para a eleição da nova mesa regedora terá lugar d'ora em diante na véspera da Festa do Orago [...].

Art. 2. É de exclusiva competência do Reverendo Parocho da Freguesia, Ou de Sacerdote de sua comissão, a Presidencia da eleição referida no artigo 4º, assim também a da posse da nova mesa.

Art. 3. A mesa da Irmandade poderá funcionar sempre que estiverem presentes o Reverendo Parocho da Freguesia, como Presidente, no impedimento do Juiz Presidente, o Thesoureiro, e 7 irmãos, quando menos, mordomos, ou simples, e 1 destes, à convite do Presidente, servirá de Escrivão no impedimento do actual. (Rio Grande Do Norte, 1872b, p. 21-22).

A disposição da mesa e os procedimentos para as eleições estavam escriturados pela Assembleia Legislativa Provincial, mas também grafado nos registros do Livro da Irmandade do Santíssimo Sacramento, com termo de abertura de 11 de abril de 1838. Lembremos ainda que essa lei constitui-se uma revisão das deliberações inscritas no compromisso de 1836. Ainda em virtude dessas novas disposições, as funções e o tempo referente ao cargo do tesoureiro foram ampliadas.

Como as demais irmandades instituídas e vigentes no Príncipe no século XIX, a Irmandade do Santíssimo Sacramento registrava em livros próprios “[...] entradas dos Irmãos, com declaração do dia, mês e ano de suas entradas, e [...] lançamento da receita e despeza que fizer cada hum Thesoureiro no seo anno [...].” (Rio Grande do Norte, 1836b, f. 5 v).

As funções dos irmãos eram registradas ora como juízes, ora como escrivães. Reverendos e membros da Guarda Nacional, à época, chegaram a ocupar tais cargos, a exemplo dos reverendos Manoel Teixeira da Fonseca e Manoel José Fernandes e do capitão da Guarda Nacional Manoel de Medeiros Roxa que foram juízes.

Nas irmandades congregavam muitos dos homens de destaque social e econômico do Príncipe e com suas reuniões, eleições e festas produziam sociabilidades de um sentido mais restrito, pois tinham uma prática organizada que formava e inculcava uma doutrina cristã, muitas vezes retomada ou referendada em momentos distintos das vidas dos moradores do Príncipe.

Manoel José Fernandes, membro da Irmandade do Santíssimo Sacramento, por exemplo, era Visitador e Delegado do Crisma do Rio Grande do Norte e da Paraíba e, a partir de 1849, Cônego Honorário da Capela Imperial. Dantas (2008) o aponta como um dos pioneiros no progresso material da cidade, pois, construiu casas mais elegantes e fomentou a construção de outras. Enquanto visitador, Manoel tinha direito a brasão e armas, os quais mandou abrir na fachada de sua residência no Príncipe – residência que hoje corresponde a parte do prédio do Educandário Santa Teresinha.

124

Muitos dos membros das irmandades, quando da escritura de seus testamentos, retomavam esses lugares de *irmãos* e essa fé a ela associados. Assim, o fez Cosme Pereira da Costa era Capitão da Guarda Nacional, natural da Freguesia de Mamanguape, Paraíba, e morador da Fazenda Umari na Vila do Príncipe.

Declarar-se irmão das irmandades era uma distinção social e também religiosa que à hora da morte era lembrada nos testamentos. A vinculação com os princípios cristãos também eram ressaltados nas disposições testamentais quando da apresentação de si e dos pedidos aos testamentários.

Luiz de Fontes Rangel, casado, natural e morador da Vila do Príncipe, escreve seu testamento em 1830 dizendo temer a morte e desejar que sua alma seja salva. A escrita do testamento é, então, um dos momentos das sociabilidades que Luiz de Fontes Rangel articula à sua morte. Ele, com esse ato de testar, encomenda sua alma à Santíssima Trindade, roga ao Senhor Jesus Cristo que perdoe suas culpas e crimes e mais, roga à Mãe de Deus, à

Gloriosíssima Senhora Santa Ana, ao Anjo da Guarda, ao santo do Seu nome e a todos os santos da Corte do céu para que na hora de sua morte “[...] morra justificado, em graça de deus, e na Santa Fé Católica [...].” Fé que professou seguir. (Rangel, 1830).

Como paroquiano da Matriz de Santa Ana na Vila do Príncipe, Luiz de Fontes Rangel desejou que seu corpo fosse sepultado em sua Matriz. Assim o foi após sua morte, em março de 1832. Seu testamenteiro geriu e atentou aos desejos do testador.

Missa de corpo presente, acompanhamento e encomendação do corpo, sinais e ofícios solenes fizeram parte do funeral de Luiz de Fontes Rangel, cujas contas foram apresentadas pelo padre Francisco de Brito Guerra em 12 de março de 1832. De conformidade com o auto de contas do testamento de Luiz de Fontes Rangel ainda constatamos que entre a missa de corpo presente e a missa de sétimo dia de sua morte os padres Manoel José Fernandes, Francisco Gonçalves de Mello e Manoel Teixeira da Fonseca rezaram

[...] cada um seis missas com a esmola de seiscentos e quarenta réis cada uma pela alma do Capitão Luiz de Fontes Rangel, as quais foram ditas segundo suas disposições testamentárias, dentro dos sete dias do seu enterro, encomendadas e satisfeitas pelo seu testamenteiro o Senhor Antonio Ferreira de Fontes. (Rangel, 1830).

125

Dessa forma, as sociabilidades religiosas ocorriam com as preces, as novenas e missas, as procissões e reuniões das irmandades que glorificavam os santos ao mesmo tempo em que preservavam ritos e simbologias religiosas. Essa glorificação dava-se pela invocação aos santos protetores e a veneração das *sagradas imagens*.

Nesse contexto, as sociabilidades religiosas, assim como as político-administrativas e jurídicas, ditam formas de portar-se e com isso gestavam *habitus* específicos para assistir missas e novenas, sepultamentos e reuniões de irmandades ou mesmo posturas privadas, pois os “[...] preceitos eclesiásticos [...] tinham desde cedo implicações, talvez sutis mas seguramente concretas, sobre o ordenamento cidadão.” (Marx, 1999, p. 14).

4. DAS SOCIABILIDADES ÀS EDUCABILIDADES RELIGIOSAS

O aprendizado na cidade dava-se de forma ampla na instância religiosa. Nela aprendia-se a comportar-se em cerimônias, a conduta e a doutrina cristã. Possibilidades de interpretações para essas aprendizagens acham-se nos indícios das práticas sociais nas igrejas, nas festas religiosas, nas reuniões das irmandades, nas escritas de testamentos quando se expressavam devoção e fé.

Cada indício de como se sociabilizavam os moradores do Príncipe em instâncias religiosas possibilita inferir o que e como esses aprendiam a fé e as posturas aceitáveis à vida como cristão, que deveria ressaltar um comportamento compatível com essa postura nas mais distintas ocasiões.

Os santos evangelhos eram lembrados e jurados nas cerimônias religiosas como missas, novenas e casamentos, mas também em cerimônias de conotação distinta como um júri e um interrogatório.

Professar a fé católica implicava cumprir e conhecer *habitus* próprios de uma religião que no Príncipe estava presente na memória e na história do lugar que, desde cedo viu sua trama histórica ser associada a Senhora Santa Ana, padroeira. Fosse associada ao Príncipe, ou de forma mais ampla à Freguesia e seus limites, a devoção a Santa Ana foi responsável por pedidos de pertencimento aos limites religiosos de sua freguesia.

126

A exemplo, os moradores da fazenda Espírito Santo que pela provisão, de 10 de julho de 1788, do Bispo Dom Diógo de Jesus Jardim deveriam congregar na Freguesia de Nossa Senhora da Guia com sede em Patos requereram continuar a pertencer a Freguesia de Santa Ana “[...] da Vila Nova do Príncipe, d’onde sempre foram.” (Freguesia..., 1748-1906, f. 10).

Santa Ana como padroeira era evocada por padres e vigários nos sermões e ofícios na Matriz. Era celebrada em julho como Padroeira do Príncipe e da Freguesia, era reverenciada na Irmandade por seus devotos e dessa forma podemos dizer que os moradores do príncipe aprendiam que Santa Ana era Senhora e Protetora do lugar e daqueles que lá habitavam.

Ser freguês da Santa Ana era partilhar de usos e costumes próprios àquele espaço, o Príncipe e os limites da freguesia, isso no que concerne às práticas religiosas católicas, pois conhecer os usos e costumes da freguesia era uma forma de estabelecer a paz entre os párocos e os paroquianos.

Esses usos e costumes versavam sobre os salários referentes aos enterros, ofícios, licenças de batismo e de casamento, festas e tudo mais que pertencesse aos direitos paroquiais. (Freguesia..., 1748-1906, f. 15).

Com isso, párocos e fregueses sabiam o quanto equivalia em termos monetários cada ação. Pelos testamentos podemos inferir quais as esmolas de costumes para capelas de missas, ofícios, visita de covas e outras ações ou ritos. As contas do funeral de Luiz de Fontes Rangel, de março de 1832, traz valores referentes à missa de corpo presente, acompanhamento, encomendação e velas, sinais e ofício paroquial. Desses itens listados nas contas do funeral foi o ofício paroquial o mais oneroso, custou 10\$00.

Os usos e costumes, assim, melhor distribuía a intercessão dos paroquianos com a igreja, o que reforçava comportamentos e ações do católico cristão em diversas fases de suas vidas. Entretanto, outros dispositivos também faziam parte das disposições aos cristãos. Um deles era o conhecimento do recebimento de pastorais e editais por parte do Bispado.

As pastorais e os editais recebidos na Freguesia de Santa Ana eram tornados públicos, isso por determinação do órgão expedidor, no caso do Príncipe o Bispado de Olinda. Assim ocorreu com a carta pastoral do Bispo Dom José Joaquim taxando a esmola da Missa, determinada para a sustentação diária do sacerdote que “[...] fique taxada a Esmola da missa na quantia de trezentos e vinte réis, e na de quatrocentos réis sendo de corpo presente [...].” (Freguesia..., 1748-1906, f. 18 v).

A publicação dessas pastorais e editais instruía pelas deliberações de como comportar-se, do que deveria fazer e seguir um católico. Na pastoral de 18 de maio de 1853, o Bispo Dom João da Purificação Marques Perdigão, pede que os fieis cumpram as “[...] observâncias recomendadas pelo supremo Chefe da Igreja [...]” e mais, implora “[...] a solicitude das Competentes Autoridades, a fim de que tenha a sua devida e plena execução a providente Lei relativa a santificação dos dias de guarda [...].” (Freguesia..., 1748-1906, f. 25).

Cumprir as observâncias recomendadas pelo *Supremo Chefe* da Igreja era uma educabilidade que se constituía mediante a palavra proferida e escrita pois existia a determinação de que as pastorais e editais fossem publicados “[...] em todas as Freguezias desta Diocese, à Estação da Missa Paroquial em três dias Festivos e Registrado no competente Livro.” (Freguesia..., 1748-1906, f. 25).

Às missas dominicais afluíam os paroquianos que assistiam a pregação da palavra, a homilia dos sacerdotes e pela palavra ouvida introjetavam usos e costumes como os expressos na pastoral de 18 de maio de 1853, o Bispo Dom João da Purificação Marques Perdigão que se referia aos dias santos, às abstenções e aos jejuns.

As educabilidades vinculadas aos aprendizados decorrentes de sociabilidades religiosas versavam, em sua maioria, acerca da ação dos fiéis, de seus *habitus* frente à Igreja Católica e suas cerimônias religiosas e festivas seja para glorificar a Senhora Santa Ana, os santos protetores ou mesmo a celebração das exéquias solenes que se direcionavam à renovação da fé dos católicos e para o aprimoramento de comportamentos e atitudes ligados a uma vida religiosa.

Um dos eventos de maior concentração e relevância às educabilidades no Príncipe no que concerne à religião era a festa da padroeira. A Festa de Santa Ana era realizada no mês de julho, como já ressaltado anteriormente, e sofreu alterações em suas disposições ao longo dos anos. Algumas dessas alterações atendiam a disposições gerais da igreja. Essas disposições regulavam datas e eventos que deveriam compor a festividade.

128

Com isso as festas aos Santos patronos ou oragos no Brasil deveriam ter data móvel, sendo a festividade seguida ao domingo próximo aos dias dos santos e santas. Essa disposição está expressa no livro de tombo da Freguesia da Santa Ana e, considerando essa deliberação supomos que assim passou a se organizar os festejos à padroeira do Príncipe.

Esse aprendizado não tinha um tempo e um espaço próprio e determinado para cada sujeito, ele perpassava o *modus vivendi* de todos aqueles que habitavam o Príncipe que, como sede da Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana nos cultos e celebrações sociais lembravam e referenciavam a Santa Ana como Mãe e Senhora.

A intercessão de Santa Ana era buscada e clamada em ocasiões como a escrita dos testamentos, nos quais muitos dos testadores encomendavam sua alma e pediam para que Santa Ana a levasse segura ao Reino do Céu. Com isso podemos perceber como Santa Ana era referenciada por seus fiéis, sendo indicativo de como esses apreendiam sua função e representação.

5. ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A temática da pedagogia da cidade, cortada por uma leitura no que se refere às sociabilidades e educabilidades religiosas no Príncipe, Rio Grande do Norte (século XIX), enreda-se em uma produção do conhecimento histórico educacional considerando *projetos* para a formação de espaços e *modus vivendi*.

A veiculação dos enunciados pedagógicos do Príncipe no século XIX pela Câmara Municipal, pela Matriz da Gloriosa Senhora Santa Ana e pelos espaços públicos e privados nos proporciona identificar uma estreita relação entre o processo de organização e regulação de normas com a formação da civilização, de uma pedagogia à cidade e seus habitantes, uma vez que o controle das condutas estava associado ao controle social.

Pensar a sociedade e as relações dos habitantes com a cidade nas formas de sua inserção política, econômica e cultural implica na compreensão de que a relação dos homens com o meio físico-social altera a sociabilidade urbana. E mais, as sociabilidades têm uma função formativa, sendo ela instituidora de educabilidades.

As educabilidades decorrentes das sociabilidades expressas pela instância religiosa produziam comportamentos, considerados socialmente aceitáveis, pois as educabilidades são parte da íntima e constante relação dos sujeitos com os espaços e as sociabilidades neles ocorridas. Considerando esse entendimento enfatizamos a cidade como espaço formativo, uma vez que está envolto por uma educação dos ou para os sentidos.

Os cidadãos na cidade têm uma pedagogia, a qual está para as educabilidades como princípio. Essa pedagogia se pauta no entendimento de que os comportamentos na urbanidade são distintos, sendo prezados aqueles socialmente aceitáveis. E, se a cidade é entendida com uma orientação pedagógica, a história cultural aqui empreendida, de conformidade com Roger Chartier (1990) e Peter Burke (2002; 2005) se constitui enquanto dimensão histórica, sendo considerada como o estudo dos processos com os quais se constrói sentidos, pois é preciso aproximá-la das configurações sociais e conceituais de um tempo e de um espaço próprios.

E, especificamente, as educabilidades decorrentes das instâncias religiosas no Príncipe tinham em Santa Ana uma temática central, mas essas educabilidades também se processavam através de símbolos e signos diversos como as insígnias e estatutos das irmandades, os livros religiosos, os oratórios particulares e outros elementos que também estavam presentes no *modus vivendi* no Príncipe.

REFERÊNCIAS

- Agulhon, M. (1977). *Le cercle dans la France bourgeoise 1810-1848: étude d'une mutation de sociabilité*. Paris: Armand Colin, 1977.
- Agulhon, M. (1984). *Penitents et Fracs-Maçons de l'ancienne Provence*. Paris: Fayard.
- Araújo, M. M. e Medeiros, M. D. (2003). A Cidade, a Igreja e a Festa de Sant'Ana de Caicó-RN: séculos XVIII e XIX. *Sociedade e Território*, 15 (2), 53-61.
- Burke, P. (2002). *História e teoria social*. São Paulo: Editora UNESP.
- Burke, P. (2005). *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Chartier, R. (1990). *A história cultural: entre práticas e representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Cidade do Príncipe. Câmara Municipal (1873). *Regulamento para o cemitério da Cidade do Príncipe*. Cidade do Príncipe, 27 out. 1873. Fundo arquivístico Joaquim Martiniano Neto – Madureira, Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC), CERES, Caicó, UFRN. (Documento avulso).
- Dantas, D. J. A. (2008). *Homens e fatos do Seridó antigo*. Natal: Sebo Vermelho.
- Festa das Almas (1988). O Povo, Seridó, 9 nov. 1889. Em O. Medeiros Filho. *Caicó, cem anos atrás*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Festa de Santana (1988). O Povo, Seridó, 3 ago. 1890. Em O. Medeiros Filho. *Caicó, cem anos atrás*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Festa do Rosário (1988). O Povo, Caicó, 21 dez. 1890. Em O. Medeiros Filho. *Caicó, cem anos atrás*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó. (1775). *Compromisso da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário*.
- Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó [s.d.]. *Livro de tomo (1748-1906)*. Casa Paroquial São Joaquim, Paróquia de Santa Ana, Caicó-RN.
- Macedo, H. A. M. (2002). *Vivências índias, mundos mestiços: relações interétnicas na Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana do Seridó entre o final do século XVIII e início do século XIX*. 2002. Monografia não publicada. Curso de História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Caicó.
- Macedo, H. A. M. (2007). *Ocidentalização, territórios e populações indígenas no sertão da Capitania do Rio Grande*. Dissertação não publicada. Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Macêdo, M. K. (2007). *Rústicos cabedais: patrimônio e cotidiano familiar nos sertões do Seridó (Séc. XVIII)*. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- Marx, M. (1999). *Cidade no Brasil, em que termos?* São Paulo: Studio Nobel.
- Medeiros, O. F. (1983). *Velhos inventários do Seridó*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.
- Medeiros, O. F. (1988). *Caicó, cem anos atrás*. Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.

- Medeiros, O. F. (2002). *Cronologia seridoense*. Mossoró: Fundação Guimarães Duque/Fundação Vingt-Um Rosado.
- Mott, L. (1997). Cotidiano e vivência religiosa: entre a capela e o calundu. Em L. M. Souza, (Org.). *História da vida privada no Brasil – cotidiano da vida privada na América portuguesa*. (7a. reimp., vol. 1.) São Paulo: Companhia das Letras .
- Nobre, M. F. (1971). *Breve notícia sobre a Província do Rio Grande do Norte baseada nas leis, informações e fatos considerados na história antiga e moderna*. (2a. ed.) Rio de Janeiro: Editora Pongetti.
- Pires, M. I. C. (1990). *Guerra dos bárbaros: resistência indígena e conflitos no Nordeste Colonial*. Recife: Companhia Editora de Pernambuco/FUNDARPE.
- Rangel, L. F. (1830). *Testamento e autos de contas*. Vila do Príncipe, Freguesia da Gloriosa Senhora Santa Ana, 1830. Fundo da Comarca de Caicó, 1º Cartório Judiciário, sob a custódia do Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC), CERES, Caicó, UFRN. (Diversos, Caixa 06, Maço 06).
- Reis, J. J. (1999). *A morte é uma festa: rituais fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Rio Grande do Norte. Assembleia Legislativa Provincial. (1836a). *Lei n. 15, de 8 de outubro de 1836: Aprova Compromisso da Irmandade das Almas da Freguesia de Santa Ana do Seridó*. 1836a. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Natal. (Documento avulso, Caixa 139).
- Rio Grande do Norte. Assembleia Legislativa Provincial. (1836b). *Lei n. 16, de 19 de outubro de 1836: Aprova Compromisso da Irmandade do Sacramento da Freguesia de Santa Ana do Seridó*. 1836b. Acervo do Instituto Histórico e Geográfico do Rio Grande do Norte, Natal. (Documento avulso, Caixa 139).
- Rio Grande do Norte. Assembleia Legislativa Provincial. (1872b). Lei n. 645, de 14 de dezembro de 1871. *Coleção das leis provinciais do Rio Grande do Norte*. Natal.
- Rio Grande do Norte [s.d.]. *Município de Acary: Obras Públicas*. Fundo da Comarca de Caicó, 1º Cartório Judiciário, sob a custódia do Laboratório de Documentação Histórica (LABORDOC), CERES, Caicó, UFRN. (Diversos, Caixa 10).
- Santos, A. R. (2011). *O processo de dessacralização da morte e a instalação de cemitérios no Seridó, séculos XIX e XX*. Tese de doutorado não publicada. Curso de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO.
- Teixeira, R. B. (2009). *Da cidade de Deus à cidade dos homens: a secularização do uso, da forma e da função urbana*. Natal: EDUFRN – Editora da UFRN.
- Testamento do Capitão Cosme Pereira da Costa. (1983). 1846. Em O. Medeiros Filho. *Velhos inventários do Seridó* (p. 268-279). Brasília: Centro Gráfico do Senado Federal.

A arquidiocese de natal e as escolas radiofônicas (Rio Grande do Norte, Brasil)

Marlúcia Menezes de Paiva *

Resumo. Após a Segunda Grande Guerra a cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, enfrenta sérios problemas de ordem social e econômica. Nesse contexto, a Arquidiocese de Natal iniciou novas práticas pastorais que extrapolaram o culto puramente individual, voltando-se para práticas sociais, particularmente com a criação do Serviço de Assistência Rural-SAR, em 1949. A Arquidiocese direcionou sua ação educativa para o meio rural, no campo da educação não-formal, cujos desdobramentos redundaram em um apostolado diferente do até então praticado. Foram criadas missões rurais, cooperativas de produção artesanal, sindicatos rurais, escolas de alfabetização pelo rádio, formas inovadoras de organização das comunidades. O ingresso no campo da alfabetização de jovens e adultos, em 1958, com a criação das Escolas Radiofônicas, levando a educação de base para as regiões rurais do Estado, proporcionou a conformação de um novo campo de difusão do ideário católico. O sucesso dessa experiência de alfabetização, provocou a criação do Movimento de Educação de Bases-MEB, mediante convênio entre o MEC e a CNBB, em 1961, ampliando a experiência para as regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O MEB atuou numa linha desenvolvimentista, pregando o crescimento da economia nacional como saída para a crise econômica brasileira. Dada essa conotação, a Igreja preservou, a hegemonia na comunidade de fiéis da área rural, neutralizando a influência comunista, mediante uma proposta de evangelização, onde estava implícita a elevação do nível de vida das populações rurais, embora em harmonia com a ordem capitalista vigente.

Palavras-chave: ação missionária; igreja católica; educação; Natal.

LA ARCHIDIÓCESIS DE NATAL Y LAS ESCUELAS RADIOFÓNICAS (RIO GRANDE DO NORTE, BRASIL)

Resumen. Después de la Segunda Guerra Mundial, la ciudad de Natal, capital del Estado de Río Grande del Norte, enfrentaba graves problemas de orden social y económico. En ese contexto, la Archidiócesis de Natal inició nuevas prácticas pastorales que iban más allá del culto puramente individual, pasando a las prácticas sociales, en particular con la creación del Servicio de Asistencia Rural-SAR en 1949. La Archidiócesis dirigió su acción educativa hacia el medio rural en el campo de la educación no formal, cuyos desarrollos han dado lugar a un apostolado diferente del

* Departamento de Fundamentos e Políticas da Educação (DFPE), Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA), Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil.

que hasta entonces había sido practicado. Se crearon misiones rurales, cooperativas de producción artesanal, sindicatos rurales, escuelas de alfabetización por la radio y formas innovadoras de organización de las comunidades. La entrada en el campo de la alfabetización de jóvenes y adultos, en 1958, con la creación de las Escuelas Radiofónicas, llevando la educación básica para las regiones rurales del Estado, proporcionó la conformación de un nuevo campo de difusión de los ideales católicos. El éxito de esta experiencia de alfabetización condujo a la creación del Movimiento de Educación de Bases-MEB, en virtud de un convenio entre el MEC y la CNBB, en 1961, ampliando la experiencia para las regiones subdesarrolladas del Norte, Nordeste y Centro-Oeste. El MEB actuó en una línea desarrollista, predicando el crecimiento de la economía nacional como salida para la crisis económica brasileña. Dada esta connotación, la Iglesia preservó la hegemonía en la comunidad de fieles del área rural, neutralizando la influencia comunista, mediante una propuesta de evangelización donde estaba implícita la elevación del nivel de vida de las poblaciones rurales, aunque en armonía con el orden capitalista vigente.

Palabras clave: acción misionera; Iglesia Católica; educación; Natal.

NATAL'S ARCHDIOCESE AND RADIO SCHOOLS (RIO GRANDE DO NORTE, BRAZIL)

Abstract. After the II World War in Natal's city, Rio Grande do Norte's capital, faces serious problems of social and economical order. In this context, Natal's Archdiocese began new pastoral practices that went beyond the purely individual worship, turning to social practices, particularly with the creation of the Rural-SAR Assistance Service in 1949. Therefore, the Archdiocese directed its educational activities to the rural areas, in the field of non-formal education, in which developments resulted in an apostolate different of till then practiced. It were created rural missions, craft productions cooperatives, the rural trade union, literacy school by the radio, innovative forms of community organization. The entry in the field of young and adult literacy, in 1958, provided the conformation of a new field of diffusion of the Catholic ideology with the creation of the Radio Schools, bringing the basic education to rural regions of the State. The success of the literacy experience caused the creation of the Basic Education Movement – MEB, under an agreement between MEC and the CNBB in 1961, expanding the experience to undeveloped areas of North, Northeast and Midwest. The MEB acted in a developmental line, preaching the growth of national economy as a way out of the brazilian crisis. Due to this pedagogical connotation to its actions the Church preserved the hegemony in the faithful community of rural area, neutralizing the communist influence, through an evangelization proposal, which was implied the raising of the living level of rural populations, although in harmony with the current capitalist order.

Keywords: missionary works; catholic church; Natal; education.

1. INTRODUÇÃO

Os anos que se seguiram à Segunda Grande Guerra revelam a cidade do Natal, capital do Estado do Rio Grande do Norte, Nordeste do Brasil, enfrentando sérios problemas de ordem social e econômica. A cidade encontrava-se devastada pelas conseqüências do fenômeno cíclico da seca e pela retirada das tropas americanas que haviam instalado uma base militar no vizinho município de Parnamirim. Esta base servira de passagem para as tropas que se dirigiam ao front da guerra, particularmente para o continente africano. Para uma maior dimensão do significado desse acontecimento, lembremos que a cidade do Natal possuía cem mil habitantes em 1950 e a Base de Parnamirim, ou Parnamirim Field como era nomeada, teve ocasião de alojar dez mil soldados, portanto, 10% de sua população. Por outro lado, atraído pelo que a cidade parecia oferecer, um excessivo contingente de pessoas vindas de municípios e Estados vizinhos ali se instalou.

O término da Grande Guerra deixou essa população sem o ganho, aparentemente fácil, que provinha de práticas pouco recomendáveis socialmente, a exemplo do jogo de azar e da prostituição, embora também fosse encontrado grande número de desempregados entre empregadas domésticas, trabalhadores no comércio, nos bares, entre outros.

É nesse contexto que a Arquidiocese de Natal, dizendo-se preocupada com essa problemática social que grassava na cidade e também pelo êxodo rural, como se falava à época, inicia um processo de conformação e difusão de novas práticas pastorais disseminadas em determinados setores religiosos e leigos.

Entretanto, não podemos deixar de lembrar, que os anos pós-Segunda Guerra também delinearam a guerra fria, num contexto marcado pelo reordenamento do capital e delimitação de duas áreas de poder: os denominados bloco ocidental cristão, liderado pelos Estados Unidos (EUA), e o bloco oriental socialista, liderado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). A Igreja Católica, embora mais alinhada ao bloco ocidental cristão, não ignorava os desdobramentos nefastos dessa política dual. Encontramos, em documentos pesquisados nos Arquivos da Arquidiocese de Natal, referências ao comunismo ateu e ao capitalismo selvagem, demonstrando a Igreja sua insatisfação com a divisão que provocava nos diversos países. Como desdobramento desse posicionamento, observamos o aparecimento de práticas mais modernas nas atividades desenvolvidas pela Igreja, estimulando, poucos anos depois, a conformação de um campo político alternativo ao proposto pelas duas potências dominantes, a denominada terceira via.

Essas ações da Igreja extrapolaram o culto puramente individual e deslocaram-se para o espaço da sociedade. Neste estudo, analisamos algumas dessas práticas, em função da conformação de um novo campo doutrinário-evangelizador, pois, como diz Certeau, no livro *A escrita da história*: “Tornando-se um elemento social de diferenciação religiosa, a prática ganha uma pertinência religiosa nova.” (1982, p. 36). Assim, as práticas religiosas da Arquidiocese de Natal e as modificações expressas no seu apostolado, se apresentam, no discurso da Igreja, como “um apostolado de ação. Exorbitando do âmbito das Igrejas e das sacristias» (Igreja Católica, 1950).

No final da década de 1940, precisamente em 22 de dezembro de 1949, na perspectiva desse espírito renovador, a Arquidiocese de Natal criou o Serviço de Assistência Rural (SAR), organismo que direcionou suas práticas educativas para o meio rural. Esse organismo desenvolveu atividades variadas no campo da educação não-formal, cujos desdobramentos redundaram em um apostolado diferente do que até então era praticado: foram criadas missões rurais, cooperativas de produção artesanal, sindicatos rurais, clubes agrícolas, escolas de alfabetização pelo rádio, entre outras.

Podemos observar em relatórios de trabalho emitidos pelo SAR a preocupação primeira com a organização social da comunidade. Em um desses relatórios, denominado *Sucinto Relato das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Rural*, no ano de 1956, encontramos na Introdução: O Serviço de Assistência Rural estabeleceu em 1956, a sua linha de trabalho, concentrando seus esforços em atividades específicas de organização social da comunidade. (p. 1).

Mas, o que significava na prática essa “organização social da comunidade”? No desenrolar do Relatório vemos no item II – ATIVIDADES DESENVOLVIDAS, o elenco das seguintes atividades:

1. Formação de pessoal voluntário e técnico – que consistia na execução de cursos de treinamento para formação de lideranças, cursos para professoras de caça e pesca, cursos para líderes cooperativistas, curso de atualização de conhecimentos, curso de economia doméstica, curso de líderes paroquiais.
2. Missão Rural do Agreste – para essa atividade, o Relatório rezava: “O trabalho de equipe, de caráter educacional visou levar os locais a descobrirem os recursos e deficiências de sua comunidade, movendo-os a coordenar iniciativas no sentido de promoverem o engrandecimento da terra mãe.” (p. 1-2)

Essas atividades relacionadas apontam para formas inovadoras de organização das comunidades. A Igreja opta por novo campo de atuação. Além do tradicional ensino nas escolas e do também tradicional culto praticado

nas igrejas. Safira Bezerra Ammann (1991), em seu livro *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*, descreve essa técnica de trabalho que, de acordo com definição da ONU, era entendida como um

[...] processo através do qual os esforços do próprio povo se unem aos das autoridades governamentais, com o fim de melhorar as condições econômicas, sociais e culturais das comunidades, integrar essas comunidades na vida nacional e capacitá-las a contribuir plenamente para o progresso do país. (1991, p. 32).¹

A autora, respaldando-se em publicações da ONU, diz que dois ingredientes básicos do Desenvolvimento de Comunidade são: participação ativa do povo nas ações para melhorar seu nível de vida e apoio técnico governamental. Pelas pesquisas que realizamos, identificamos que apenas parte desses denominados ingredientes básicos podem ser observados nas práticas desenvolvidas pela Igreja, pois avaliamos que, em alguns momentos, talvez até tenham impedido um desenvolvimento maior das populações rurais, uma vez que retirava a sua autonomia e capacidade de decisão. Era um desenvolvimento tutelado. Em relatórios do SAR pesquisados, é evidente a importância adquirida por essa técnica na organização das comunidades rurais e a parceria que foi firmada com entidades governamentais. O relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Rural (SAR). no Rio Grande do Norte, de 1954, diz:

No Estado do Rio Grande do Norte, o Ministério de Agricultura e o Ministério de Educação e Cultura, têm atuado regulamentando atividades, orientando e estimulando a iniciativa particular. O Serviço de Assistência Rural, – instituição pertencente à Ação Católica, cujo objetivo é a organização das comunidades rurais, através do processo de educação de base, tem recebido o mais pronto e integral apoio do Ministério de Agricultura e de Educação e Cultura (1958, p. 2).

Dessa forma, a Igreja Católica, no Rio Grande do Norte, desenvolveu seu apostolado de uma forma diferente da habitual. A intervenção da Ação Católica² deu uma nova feição aos trabalhos desenvolvidos, apresentando uma aproximação maior das práticas modernizadoras, mais voltadas para o social. Poderíamos afirmar que essas práticas antecederam aos ditames proclamados pelo Concílio Vaticano II, pois, em publicação de documentos

¹ Apud AMMANN, S. B. *Ideologia do Desenvolvimento de Comunidade no Brasil*. 7. ed. São Paulo: Cortez Editora, 1991, p. 32. In: CBCISS. *Desenvolvimento de Comunidade Urbanas e Rurais*. Rio de Janeiro, 1962, p. 25.

² A Ação Católica foi criada por iniciativa do Papa Pio XI, com o objetivo de promover a participação dos leigos nas atividades sociais da Igreja, tendo em vista a escassez do clero. No Brasil, sua criação ocorreu em 1935 pelo Cardeal Leme.

daquele Concílio encontramos a citação: “a doutrina católica não deve ser somente verdade a ser explorada pela razão sob a luz da fé, mas sim palavra geradora de vida e de ação.” (Vier, p. 9).

De todas as ações então desencadeadas, a alfabetização pelo rádio – as escolas radiofônicas – e o sindicalismo rural foram as que alcançaram maior dimensão, estenderam-se por todo o Estado do Rio Grande do Norte. No que se refere à alfabetização pelo rádio, com a adesão das Dioceses de Mossoró e Caicó, à época, respectivamente, segunda e terceira maiores cidades do Estado, a Igreja conseguiu uma inserção no meio rural que cobria quase a totalidade física do Estado, sem falar no poder de alcance das ondas sonoras do rádio, que extrapolava esse espaço geográfico. Com o sindicalismo rural a Igreja conseguiu penetrar no meio dos trabalhadores rurais, disseminar o ideário católico, desenvolvendo uma ação que poderíamos chamar de missionária.

À época, o atraso nas relações de trabalho no meio rural da região nordeste dificultava a introdução dessas práticas consideradas comunistas pelas camadas dirigentes da sociedade, mesmo sendo lideradas pela Igreja. No entanto, é importante ressaltar, essas práticas não ocorreram na Igreja enquanto instituição, mas em parcela do clero e, particularmente, pela atuação da Ação Católica, ou seja, pela atuação conjunta da Igreja com o movimento laico.

138

Esse processo de renovação das práticas pastorais, introduzindo atividades antes pouco utilizadas, notadamente a inserção e valorização do leigo no movimento pastoral, o uso de tecnologias modernas – como o rádio, apontam na direção da conformação de estratégias de expansão que demarcam um novo espaço sócio-cultural, com significados sociais próprios. O sistema rádio-educativo foi o mais importante dos recursos utilizados. Cava e Montero (1991, p. 224, *apud* Gê, 1991, p. 59) dizem que “a grande maioria das emissoras católicas foi criada ao longo dos dez anos que vão de 1954 à 1964”. Dada a sua importância, o papa Pio XII, em 1957, editou a encíclica *Miranda Prorsus*, que aborda a questão dos meios de difusão e sua utilização no ensino católico e na educação das massas.

Nessas práticas renovadoras, a instituição católica, em busca de uma solução cristã para os problemas sociais, disseminava um discurso de entendimento entre as classes, evitando provocar desequilíbrios ou crises, em prol da harmonia na sociedade. Havia no Brasil, um discurso de preocupação com a questão agrária. Nessas práticas renovadoras, modernas, a utilização do rádio poderia representar uma possibilidade de maior alcance. À época, os meios de transporte eram extremamente precários e a pobreza e

concentração de renda na região nordeste exigiam medidas urgentes. O rádio poderia multiplicar o discurso católico, expandindo a voz da Igreja no meio rural alcançando parcela mais significativa da população.

O ingresso no campo da alfabetização de jovens e adultos, em 1958, com a criação das Escolas Radiofônicas, levando a educação de base para as regiões rurais do Estado, proporcionou a conformação de um novo campo de difusão do ideário católico. O conceito de educação de base, então difundido pela UNESCO, previa a aquisição de um mínimo de conhecimentos (leitura, escrita, cálculos, entre outros) necessários à inserção e domínio do indivíduo em seu meio social; nas práticas da Igreja esse conceito evoluiu, com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB), para o de “formação integral do homem, para sua promoção” (MEB, 1974, Relatório Anual de 1962. In: Fávero: 1984).

No II Encontro dos Bispos do Nordeste, em 1959, sediado em Natal (RN), os prelados presentes publicaram a II Declaração dos Bispos do Nordeste, divulgando os entendimentos mantidos com o Governo e as providências tomadas para o propalado desenvolvimento da região. Naquela Declaração, os bispos expressaram um discurso onde a necessidade do planejamento econômico para o Nordeste era afirmada, embora não descuidassem de ressaltar os cuidados com os aspectos humanos e sociais, pois o desenvolvimento econômico

139

[...] só atingirá sua eficiência plena se se apoiar no esforço consciente e voluntário das forças atuantes de toda a comunidade, para o que se torna urgente a preparação, em todos os seus níveis, de líderes, especializados em modernas técnicas de organização comunitária, tais como a promoção do cooperativismo, do serviço de extensão rural e de outros processos de educação de base (Encontro dos Bispos do Nordeste 2, 1959, p. 18).

Embora a Arquidiocese de Natal tenha desenvolvido outras atividades educativas, como a criação dos sindicatos rurais, publicação do jornal *A Ordem*, ou a fundação de cooperativas de produção artesanal, nesta pesquisa priorizamos a criação das Escolas Radiofônicas, por ser uma experiência educacional inovadora, que alcançou um campo maior de atuação no Estado, atingindo espaços antes inacessíveis, demonstrando estar a Igreja vigilante e apta a utilizar as novas tecnologias na sua atuação pastoral.

2. AS ESCOLAS REDIOfônicas

Tendo iniciado suas práticas sócio-culturais, principalmente na periferia urbana da capital do Estado, a Arquidiocese de Natal estendeu essa estratégia de ação ao meio rural, com a criação, em 1949, do Serviço de Assistência Rural (SAR). No final da década de 1950, ingressou nas lides da alfabetização, com a criação das Escolas Radiofônicas. Embora já na década de 1940 a Diocese de Natal faça referência, mesmo esporádica, à criação de uma rádio-escola, sua configuração ocorreu a partir do conhecimento da experiência de Mons. José Joaquim Salcedo, em Sutatenza (Colômbia).

No ano de 1957, D. Eugênio Sales,³ Bispo-auxiliar e um dos principais responsáveis pelas práticas sócio-culturais desenvolvidas pela Arquidiocese de Natal, foi designado, pela CNBB, em colaboração com o Escritório Técnico de Agricultura (ETA), organismo do ponto IV⁴, para conhecer a experiência educacional desenvolvida pela Igreja colombiana.

No ano seguinte (1958), a Arquidiocese de Natal recebeu do Governo, pelo Decreto nº 43.729, de 21 de maio de 1958, a concessão de um canal para instalação de uma rádio, que foi denominada Emissora de Educação Rural, inaugurada no dia 10 de agosto do mesmo ano. A primeira aula radiofônica foi levada ao ar no mês seguinte, atingindo os municípios de São Paulo do Potengi, São José do Mipibu, São Gonçalo do Amarante, Touros, Macaíba e Ceará-Mirim, todos localizados próximos à capital do Estado.

140

3. A ORGANIZAÇÃO DAS ESCOLAS REDIOfônicas

As Escolas Radiofônicas (ERs), quando surgiram, constituíram-se em mais um setor do SAR destinado à educação rural, assim se expressou uma ex-professora-locutora das Escolas Radiofônicas: “Quando as escolas começaram já existia o SAR com toda uma programação de clubes, centros sociais; as escolas entraram complementando a ação” (Maria Duarte de Araújo, entrevista). Desenvolveu, no início, um programa de educação de base em apenas 10 municípios do Rio Grande do Norte, área que integrava à Diocese de Natal. Em 1959, a Emissora de Educação Rural já atingia 36

³ D. Eugênio Sales, já falecido, foi depois nomeado cardeal-arcebispo emérito do Rio de Janeiro.

⁴ Plano norte-americano de assistência técnica para a América Latina conhecido como Ponto IV, no contexto da Guerra Fria.

municípios: 34 na Arquidiocese de Natal, 1 na Diocese de Caicó e 1 na de Mossoró. Foi, sem dúvida, um grande desenvolvimento alcançado pelas Escolas Radiofônicas.

O discurso expresso no Relatório do SAR/1959 considerava a experiência de educação de base pelo rádio “como vitoriosa”, pois “a cultura antiga do nosso interior já apresenta traços de mudança, graças aos trabalhos da Emissora”. Essa afirmação expressa uma estratégia valorização e difusão do trabalho político-pedagógico desenvolvido pela Arquidiocese, pois, apesar do SAR contar “com cerca de 800 líderes treinados o que permite uma recepção dirigida em quase todos os programas da Emissora, dedicados à zona rural” (Igreja Católica, SAR, 1959), o tempo é relativamente pequeno, para ocorrer qualquer mudança cultural mais consequente e/ou duradoura.

Documentos posteriores do Movimento de Educação de Base-MEB reconhecem que, após o primeiro ano de trabalho, portanto em 1962, embora as escolas, de uma maneira geral, apresentassem bons resultados, no que se refere à alfabetização, ainda enfrentavam, problemas de frequência instável, evasão escolar e escola desligada da vida da comunidade. (MEB, 1982, p. 29). Esse mesmo Relatório fazendo ouvir a voz da Igreja, anuncia que “todo o programa de atividades do Serviço de Assistência Rural visa a educação de base e, portanto o acesso e fixação do homem ao solo”.

141

Ferrari (1968, p. 85), que estudou essa experiência, afirma que:

A educação de base – objeto do ensino radiofônico – visava não somente a alfabetização, mas também a conscientização e politização das populações rurais, [pois] o próprio método de alfabetização era um processo de conscientização e politização partindo não das tradicionais cartilhas de alfabetização, mas de termos como povo, voto, liberdade, libertação, trabalho, salário, direito, dignidade, justiça, doença, fome, união, força, sindicato, alfabetização, analfabeto, cristão, amor, responsabilidade etc.

No entanto, o método de alfabetização utilizado nesses primeiros anos, segundo depoimento de ex-professoras-locutoras entrevistadas, era o denominado método globalizante, que “aprenderam quando cursavam a Escola Normal”, não existindo ainda a intencionalidade de politizar nessa linha de conscientização, o que veio a ocorrer a partir do MEB e da influência da Juventude Universitária Católica (JUC) e da Ação Popular (AP) na Equipe Nacional, que traçava as diretrizes político-pedagógicas dessa experiência educacional, o que veremos mais adiante.

Dentro da orientação do método globalizante, eram escolhidas unidades temáticas que correspondiam às programações desenvolvidas pelo SAR em determinado período, cujo conteúdo seria trabalhado durante as

aulas, num espaço de aproximadamente um mês. Os demais conteúdos ou matérias deveriam girar em torno desse tema maior. As professoras-locutoras criavam tudo, não existindo nenhuma orientação externa.

Para desenvolver a programação, as Escolas Radiofônicas estavam estruturadas em três pilares: professora-locutora, responsável pela elaboração e transmissão das aulas na Emissora Rural; monitor, pessoa das comunidades trabalhadas, geralmente indicadas pelo pároco local, por possuir algum atributo de liderança na comunidade, ou mesmo por ser reconhecidamente uma boa pessoa e ter alguns rudimentos de leitura e cálculo. O monitor era, também, responsável pela matrícula dos alunos – “listava os alunos num papel e enviava para o SAR” (depoimento); rádio de frequência cativa, fornecido pelo SAR, além de outros materiais, como lampião a querosene (quando não tinha energia elétrica, o que geralmente ocorria), giz, quadro de giz. Essa estruturação foi alterada com a criação do MEB em 1961.

O MEB, podemos afirmar, teve como inspiração primeira o II Encontro dos Bispos do Nordeste (1959), realizado em Natal (RN). Na “Declaração dos Bispos do Nordeste”, os arcebispos e bispos presentes sugerem ao então Presidente Kubitschek realizações a serem executadas na área da “Educação de Base e Promoção Operária”.

142

Esse foi o primeiro passo para ampliação da experiência das Escolas Radiofônicas da Arquidiocese de Natal.

Nesse mesmo Encontro, D. José Távora, Arcebispo de Aracaju, em nome da CNBB, iniciou entendimentos com o Presidente eleito (porém ainda não empossado) Jânio Quadros (janeiro/1961 a agosto/1961) para ampliação dessas Escolas.

Como resultado desse entendimento, em contrapartida,

A CNBB se propôs a estruturar os esforços existentes através de um Movimento que coordenasse a ação comum. As atividades das Escolas Radiofônicas das Dioceses, juntamente com o setor de Educação de Base da RENE, passariam a construir um novo organismo: o Movimento de Educação de Base (MEB)” (Speyer, 1976, p. 6).

Em seguida surgiu o MEB, através do Decreto nº 50.370, de 21 de março de 1961, assinado pelo Presidente Quadros, o qual previa que o Ministério da Educação e Cultura, em convênio com a CNBB, financiaria durante cinco anos o projeto de educação de base da CNBB, através da instalação de 15.000 Escolas Radiofônicas nas regiões subdesenvolvidas do Norte, Nordeste e Centro-Oeste.

A face expansionista da ação pedagógica da Igreja, que é também uma ação evangelizadora, estava se configurando claramente nessa teia de acontecimentos, que vinha sendo pouco à pouco elaborada. Como muito bem demonstrou Moscovici (1990), a religião possui a faculdade primordial de exercer pressão social, que se delinea como exterior a esse mundo terreno, possuindo um fundo psicológico, moral, se impondo pela coação dos laços sociais, consolidados por uma instituição (a Igreja), que se diz independente de fatores políticos ou econômicos. Ela está acima desse mundo terreno, simbolicamente, seus interesses estão circunscritos à outra dimensão, tendo possibilidades maior de integralizá-los. Podemos observar no episódio do MEB, a relativa facilidade da Igreja conseguir realizar convênio com o Governo federal, numa época em que as iniciativas na área da educação popular (considerando-se o MEB como educação popular) eram estratégias de governos nomeados de esquerda, o que não era o caso do Governo federal brasileiro naquele momento histórico.

A partir da criação do MEB, as Escolas Radiofônicas ganharam novo direcionamento. Esse Sistema surgiu como um movimento da Igreja e se auto-denomina,

[...] Não um movimento de apostolado, enquanto apostolados dos cristãos que nele engajaram, mas enquanto [...] um movimento de Igreja. É um movimento de instituição da CNBB. Não é só hierarquia, nem é um movimento apostolado dos leigos. É um movimento da Igreja. (MEB, 1982).

143

Essa definição do MEB como Igreja põe em destaque que é a própria instituição eclesial a responsável direta por suas atividades. Evidencia uma intencionalidade em organizar seus quadros – os leigos – configurando um novo campo católico e uma novo ideário.

Apesar das circunstâncias, desde 1962 aconteciam mudanças nas atividades das Escolas Radiofônicas. Observe-se o que diz Maria Araújo D. de Carvalho, ex-professora-locutora, (informação verbal):

No início, a Escola Radiofônica era um complemento da ação do SAR, mas, depois, em 62, a Escola Radiofônica já passou a ter uma outra conotação, ser entendida de uma outra forma. Então MEB passou a ser não só Escola Radiofônica... a Escola Radiofônica era apenas o centro de organização de todos os trabalhos, então era, por exemplo, a Escola que motivava a criação do sindicato, era a Escola que motivava a criação de cooperativa, era a Escola que organizava grupos de jovens, grupos de mães... então a Escola passou a ser o centro da comunidade e todas as atividades que antes eram desenvolvidas pelo SAR, passaram a ser entendidas pelos monitores, alunos e comunidade, como sendo MEB, tudo passou a ser MEB.

No entanto, da sua criação até 1962, o MEB – como sistema nacional – atuou numa linha desenvolvimentista, pregando o crescimento da economia nacional como saída para a crise econômica (crônica) da sociedade brasileira. Estava clara a ideia de que melhorando a economia, naturalmente elevar-se-iam as condições de vida do trabalhador, antevendo-se, assim, perspectivas para sua autopromoção.

Dada essa conotação pedagógica às suas ações, a Igreja preservou, assim, a hegemonia nessa comunidade de fiéis da área rural, neutralizando a influência comunista, mediante uma proposta de evangelização, onde estava implícita a elevação do nível de vida das populações rurais, embora em harmonia com a ordem capitalista vigente. Não é um acaso a proposta do cooperativismo, bastante difundida nos movimentos da Igreja de Natal.

A convocação do laicato para a evangelização/catequese foi resultado de uma política mais global da Igreja. A Diocese de Natal refletia as diretrizes da Igreja brasileira, que, desde 1921, com o Cardeal Leme, promovia a organização e unificação de movimentos leigos no país. Por sua vez, a Igreja brasileira refletia as diretrizes do Vaticano, que, em 1922, com Pio XI, criara oficialmente a Ação Católica, uma organização mais vigorosa e confiável, através da qual os leigos foram conclamados a participar «do apostolado hierárquico da Igreja», renovar a sociedade e estabelecer o reino universal de Cristo, negando «qualquer filiação partidária».

144

Até então, a participação dos leigos limitava-se à realização de tarefas secundárias, agora, passavam a atuar em áreas prioritárias para a Igreja, apresentando a vantagem de serem diretamente controlados pela hierarquia eclesiástica e, portanto, pretensamente isentos das pressões de uma organização de massas tradicional, como o partido ou sindicato.

Nessa perspectiva, cabe então perguntar: qual a proposta de sociedade que a Igreja apresenta? O Papa João XXIII, na *Mater et Magistra*, citando palavras de seu predecessor Pio XII indica oportunamente essa diretriz:

A pequena e média propriedade agrícola artesanal e profissional, comercial e industrial, deve ser assegurada e promovida; as uniões cooperativistas devem garantir-lhes as vantagens próprias da grande exploração; e nas grandes explorações deve ficar aberta a possibilidade de suavizar o contrato de trabalho pelo contrato da sociedade (Igreja Católica, Papa, 1984, p. 29).

Eis, segundo os papas Pio XII e João XXIII, as estruturas econômicas que melhor se adequam à dignidade humana e melhor desenvolvem o sentido de responsabilidade. Delineia-se, nessa proposta, a versão do capitalismo atenuado ou terceira via, aceito e divulgado pela Igreja Católica como opção para o desenvolvimento econômico das populações.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Barros, R. C. (1968). *Brasil: uma Igreja em renovação*. Petrópolis, Vozes, 1968.
- Carvalho, M. M. C. de. (1994). Uso do impresso nas estratégias católicas de conformação do campo doutrinário da pedagogia (1931-1935). Belo Horizonte, *Cadernos ANPED*, 7, 41-60.
- Certeau, M. de (1982). *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- Cruz, D. (1982). *A redenção necessária: Igreja Católica e sindicalismo rural*. Campina Grande, 1982 (Dissertação de Mestrado em Sociologia). Centro de Humanidades. Universidade Federal da Paraíba.
- Encontro dos Bispos do Nordeste, 2. Natal (RN), 1959 [Resultados do Encontro]. Rio de Janeiro: Presidência da República. Serviço de Documentação, 1959.
- Fávero, O. (1984). *Uma pedagogia da participação popular: análise da prática pedagógica do MEB – Movimento de Educação de Base: 1961-1966*. São Paulo: 1984 (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Ferrari, A. (1968). *Igreja e desenvolvimento: o Movimento de Natal*. Natal: Fundação José Augusto, 1968.
- Gê, M. Z. de S. (1991). *As escolas radiofônicas no projeto de comunicação social da Igreja Católica*. Natal: 1991. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Universidade Federal do Rio grande do Norte.
- Igreja Católica (1950). *Ação Católica Brasileira. Relatório – 1949*. Natal, Centro de Imprensa S/A.
- Igreja Católica. *Papa. (1958-1963 João XXIII). Carta Encíclica Mater et Magistra*. São Paulo: Edições Paulinas, 1984.
- Igreja Católica (1959). Serviço de Assistência Rural. Relatório.
- Speyer, A. M. (1986). *A experiência da radiodifusão educativa*. Natal, MEB, 1986.
- SAR (1957). Sucinto Relato das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Rural, no ano de 1956. Natal, mimeo.
- SAR (1954). *Relatório das atividades desenvolvidas pelo Serviço de Assistência Rural – S.A.R.* Rio Grande do Norte. Natal, mimeo.
- Vier, F. B. K. (Org.) (1991). *Compêndio do Vaticano II: constituições, decretos, declarações*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.

A biblioteca e o discurso pedagógico higienista

Antonio Basilio Novaes Thomaz de Menezes *

Resumo. Produto da pesquisa “A presença do Higienismo no discurso educacional potiguar: Saberes e Práticas nas primeiras décadas do Século XX” com resultados parciais divulgados, o artigo trata da presença do higienismo na formação do discurso educacional a luz do pensamento médico da época. Elege por objeto de análise a forma de organização dos saberes e da prática médica no discurso pedagógico, a partir da composição da biblioteca do professor Nestor Lima no Instituto Histórico e Geográfico de Natal e o reflexo desta na sua produção intelectual. Utiliza como instrumental o aporte foucaultiano referente à noção de discurso e à relação saber-poder, naquilo que diz respeito ao ser vivo e a gestão da vida. Tendo por objetivo demonstrar como o discurso de uma educação integral articula um domínio de conhecimento do sujeito pedagógico, configurado como objeto nos campos dos saberes e das práticas concernentes a vida biológica e ao modo de vida.

Palavras-chave: higienismo; discurso; saberes; práticas; educação.

LA BIBLIOTECA Y EL DISCURSO PEDAGÓGICO HIGIENISTA

Resumen. Producto de la investigación “La presencia del Higienismo en el discurso educativo potiguar: Saberes y Prácticas en las primeras décadas del Siglo XX” con resultados parciales divulgados, el artículo aborda la presencia del higienismo en la formación del discurso educativo a la luz del pensamiento médico de su tiempo. Se elige como objeto de análisis la forma de organización de los saberes y de la práctica médica en el discurso pedagógico, a partir de la composición de la biblioteca del profesor Nestor Lima en el Instituto Histórico y Geográfico de Natal y el reflejo de ésta en su producción intelectual. Se utiliza como instrumental el aporte foucaultiano referente a la noción de discurso y a la relación saber-poder, en lo que se refiere al ser vivo y a la gestión de la vida. El estudio tiene como objetivo demostrar cómo el discurso de una educación integral articula un dominio de conocimiento del sujeto pedagógico, configurado como objeto en los campos de los saberes y de las prácticas acerca de la vida biológica y del modo de vida.

Palabras clave: higienismo; discurso; saberes; prácticas; educación.

THE LIBRARY AND THE HYGIENIST PEDAGOGICAL DISCOURSE

Abstract. This article is the result of the research “The presence of Hygienist in the educational discourse potiguar: Knowledge and Practices in the first decades of the 20th Century”. This article deals with the presence of hygienist in educational discourse, in the light of medical thinking of the time. It selects by object of analysis the form of organization of the

* Departamento de Filosofia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil.

knowledge and medical practice in the pedagogical discourse, from the composition of the library of Professor Nestor Lima in the Historical and Geographical Institute of Natal and reflects on the intellectual production of the author. It uses Foucault's contribution to the notion of discourse and to the knowledge-power relation, as it relates to the living being and the management of life. Its objective is to demonstrate how the discourse of an integral education articulates a domain of knowledge of the pedagogical subject, configured as an object in the fields of knowledge and practices concerning biological life and the way of life.

Keywords: hygienist; discourse; knowledge; practices; education.

1. INTRODUÇÃO

Ao se entrar na sala que abriga a biblioteca de Nestor Lima, duas frestas de luz natural iluminam uma grande estante ladeada por seis outras dispostas em semicírculo. Ali, sob os olhares austeros do autor entre os retratos do pai e da mãe, a placa com os dizeres: “Nestor Lima, advogado”; afixada na estante principal como um florão decorativo; se traduz apenas num pequeno pórtico que não espelha a magnitude do saber que se lhe traduz a construção de um discurso.

148

Os livros são documentos que formam arquivos e registros de um discurso configurado pelas prateleiras das estantes dispostas no espaço da biblioteca. Documentos, arquivos e registros que descrevem uma arquitetura do saber como lugar de articulação dos móveis de compreensão e construção de uma forma de conhecimento.

Páginas de uma construção discursiva ou matrizes de um discurso capaz de se traduzir em diferentes formas, os livros nos vão das prateleiras, configuram arquivos de diferentes conteúdos e produzem registros na demarcação dos limites na vizinhança das obras. Os volumes se encontram nas estantes da “Biblioteca Nestor Lima”, reservados numa pequena sala do Instituto Histórico-Geográfico, descrevendo o espaço da construção discursiva de um autor que se apropria do discurso de modernidade do qual ele também se mostra personagem.

Advogado brilhante, formado pela Faculdade de Direito do Recife, professor de Pedagogia e Pedologia da Escola Normal do Estado do Rio Grande do Norte, diretor desta no período de 1911 a 1923; diretor do Departamento de Educação do Estado nos governos José Augusto Bezerra de Medeiros e Juvenal Lamartine de Faria, no período de 1924 a 1929, empreendeu a reforma do ensino primário; lecionou por seis anos Psicologia Infantil entre 1928 e 1924 na Escola Normal; foi Secretário geral do Estado em 1930 e

1931, Procurador Geral do Estado e membro do Conselho Penitenciário de 1933 a 1936, encerrando sua carreira na administração pública embora se mantendo em plena atividade nos anos subsequentes.

Nestor Lima ajudou a fundar a Academia norte-rio-grandense de Letras em 1936, revelando também sua grande importância no cenário político-cultural do Rio Grande do Norte. Descrito como “inesquecível mestre, confrade, presidente, historiador, ensaísta, advogado, poeta, escritor e jornalista” (Petrovich, 1988, pp. 3-4) por seus pares foi presidente perpétuo do Instituto Histórico Geográfico do Rio Grande do Norte. Um homem de formação humanista cuja biblioteca revela-se à sombra da sua própria construção discursiva ao longo de quarenta e quatro publicações sobre os mais diferentes temas.

As portas de vidro das estantes, móveis escuros com chave, guardam as matrizes que atravessam toda a lavra intelectual de Nestor Lima, materializada em diferentes publicações de cunho histórico, jurídico, político e educacional. Autor de tantas publicações, entre livros e trabalhos, além de artigos em revistas e de uma coluna especializada no jornal diário “A República”, o intelectual humanista reflete a construção discursiva que emerge da épistémé¹ no espaço da biblioteca.

Assim, a figura histórica de Nestor Lima corresponde aquela da sua própria construção discursiva, dos arquivos e registros que se superpõem as camadas do seu discurso nos diferentes campos do saber. O que, por um lado, revela a modernidade como o lugar da construção do discurso e, por outro, a épistémé como a própria condição da formação do saber discursivo materializado nos volumes da biblioteca. O que também se lhe caracteriza as matrizes discursivas como quadro referencial da construção do discurso pelo autor.

Reformador do ensino primário no Rio Grande do Norte na década de vinte, co-responsável pela instituição do dia do professor, a existência de um Nestor Lima educador, além de historiador e jurista, oferece a visão dos diferentes lugares de um discurso articulado sobre a dimensão prática das relações sociais que delimitam diferentes espaços de construção discursiva,

¹ A expressão épistémé cunhada por Foucault traduz a forma de organização dos saberes numa determinada época “que define as condições de possibilidade de todo saber” (Foucault, 1966, p. 179). Tal noção caracteriza as formações discursivas correlatas à formação dos saberes na base da constituição dos discursos. E trata de descrever as relações que existiram em determinada época entre os diferentes domínios do saber e a homogeneidade no modo de formação dos discursos (Foucault, 1969, p.185).

a partir dos arquivos e registros que repousam nas páginas da biblioteca como matrizes de um modelo pedagógico-educacional presente nas obras de sua autoria.

2. A BIBLIOTECA E AS MATRIZES DISCURSIVAS

Dentre a sua vasta produção intelectual que compreende as humanidades no saber apropriado de cada volume em suas prateleiras, a estante principal da biblioteca destaca a letra do “Hino do Primeiro Centenário do Ensino Primário no Brasil” (Lima, 1927a) afixado na sua porta com uma dedicatória aos professores. Entusiasta do tema educacional o artigo “Métodos Gerais de Ensino, seu valor, regras, requisitos e divisões” (Lima, 1921a) publicado na revista *A Educação*, órgão do grêmio normalista, revela no mostruário o interesse de Nestor dos Santos Lima, professor e diretor da Escola Normal, estudioso e político que viria a ser diretor do Departamento de Educação.

Objeto do desdobramento da figura histórica que revela por trás das portas de vidro da sua biblioteca as matrizes do seu discurso educacional, a Educação como campo de saber e construção discursiva revela a sua importância e lugar no conjunto da obra de Nestor Lima através da disposição dos livros nas estantes e prateleiras. Eles são os documentos da transposição para o plano da construção discursiva daquilo que se traduz num discurso, produzido a partir das margens das suas páginas, tomadas sob uma perspectiva transversal de leitura. À biblioteca, assim, corresponde ao espaço da formação do quadro referencial da construção de Nestor Lima, disto que, no campo de compreensão da educação, revela-se lhe como um discurso próprio.

150

À Educação cabe parte das prateleiras de uma das pequenas estantes, sendo a maior e as duas outras depositárias de uma vasta bibliografia sobre Direito: coleções inteiras de revistas forenses, códigos e acórdãos dos mais diferentes tipos, manuais práticos e obras de diversos autores dentre os quais se destaca a figura eminente de Clóvis Bevilacqua. Cabe a Educação, no espaço diminuto na estante, um domínio discursivo extenso do saber, constituindo como tema uma formação articulada de diferentes saberes e discursos que apesar de alhures compreendem o campo de produção do discurso.

A biblioteca como o espaço de configuração discursiva revela ainda uma estante inteira dedicada a livros de História, deixando às três restantes uma composição de diferentes campos de saberes, distribuído nos vãos das prateleiras entre Política, Literatura, Filosofia, Metodologia, Medicina, Biologia, Psicologia, Pedagogia, Geografia predominando dentre todos os volumes os dedicados a História e ao Direito. A distribuição das estantes pelo seu

conteúdo e a disposição dos livros pelas estantes, configurando em cada uma das prateleiras um elenco de assuntos, demarcam a transversalidade do discurso no espaço da biblioteca onde a construção discursiva sobre educação se constitui. E descrevendo um pequeno campo de saber, delimitado entre outros no conjunto de toda a biblioteca, a Educação revela-se como o lugar da construção do discurso no qual a formação racional do caráter científico, regula os livros que lhe circundam e demarcam o saber na construção discursiva de Nestor Lima.

A Educação como um espaço epistêmico revela a sua construção discursiva a partir das condições de problematização da Pedagogia sob os aspectos: do método enquanto formação de professores e alunos; e da política de ensino como um do tema central da produção intelectual do autor e do seu próprio exercício profissional nesta área. Assim, ainda que restrita em relação ao contexto geral, a Educação configura um lugar de saber que atravessa os limites do espaço da formação discursiva da biblioteca e se projeta no quadro referencial de uma construção que delimita a produção do discurso em Nestor Lima.

As margens da formação do discurso pedagógico e condição deste encontram-se as matrizes do referencial da modernidade; saberes que se entrecruzam nos limites da construção específica do discurso, articulados no corpo da biblioteca, e que como tal compreendem a base da construção discursiva, subordinados ao quadro do próprio saber ao qual dá condições. Metodologia, Literatura, Psicologia, Medicina, Biologia, Higiene, Educação Física, Dicionários, revistas manuais, compêndios e tratados, as coleções e volumes constituem nas prateleiras um saber transversal que configura as matrizes de construção do discurso por Nestor Lima ou aquilo que se poderia chamar de quadro discursivo dos saberes que circunscrevem a modernidade pedagógica, os quais se encontram dentro do mesmo recorte.

A modernidade pedagógica reúne sob o mesmo eixo epistêmico, os motes do progresso, da racionalidade e do controle que emergem e se articulam nas formas de problematização e obras dos diferentes autores. É no nível epistêmico da constituição das matrizes do discurso em Nestor Lima que as obras de autores como Francisco Prado (1922), Anísio Teixeira (1928), Herbert Spencer (1906), Uggo Pizzoli (1909), Gabriel Compayré (1908), Maria Montessori (1915) e Paul Rousselot (1918), encontram-se à base da sua construção discursiva, enquanto referências, diretas ou transversalizadas na ordem de publicações do autor, como por exemplo: “Lições de coisas, sua importância, princípios e métodos” (Lima, 1911); “Sistemas disciplinares. Prêmios e penas e suas teorias” (Lima, 1920); “A questão

educativa” (Pedagogium, 1923); “O celibato pedagógico feminino” (Lima, 1927b); “Um século de ensino primário” (Lima, 1927c); e “Síntese do nosso movimento pedagógico” (Lima, 1921b).

Deste modo, disposta no diagrama de um desenho de círculos concêntricos que se originam no semicírculo dos móveis da biblioteca, se estendendo além dos limites físicos, a configuração epistêmica da modernidade atravessa as estantes de livros dedicados à História e ao Direito, projetando-se nos planos das condições do pensamento e da evolução das práticas educativas como uma forma mediadora. Ou ainda, como uma fonte de fundamentação dos princípios pedagógicos situados nas dimensões histórica e educacional em que se acham traduzidos simultaneamente o registro técnico e político da construção discursiva e da atuação de Nestor Lima como educador.

Assim, é do recorte da biblioteca que a épistémé emerge como condição de possibilidade de constituição dos objetos numa construção discursiva articulada sobre arquivos e registros, erguida a partir de uma mesma perspectiva. Esta que engendra a modernidade como o quadro referencial de saberes e constitui a concepção pedagógica em Nestor Lima, a partir dos seus próprios arquivos. E articula os registros específicos da sua construção discursiva a partir da dimensão histórico-político, jurídico-sociológico, médico-higienista e científico-pedagógico dos conteúdos, configurados pelos livros da biblioteca, no interior de uma concepção educacional que se forma através dos enunciados técnicos e políticos, em torno dos quais Nestor Lima compõem o quadro referencial do seu discurso pedagógico.

152

3. O DISCURSO PEDAGÓGICO

À conformação do discurso de Nestor Lima corresponde o conjunto dos arquivos da biblioteca materializados no conjunto da sua obra – livros, artigos, teses, regulamentos e relatórios publicados – que descrevem todo um plano de pensamento enquanto uma prática discursiva efetiva da concepção pedagógica e da ação educacional no quadro das relações sociais. De tal modo que o sujeito do enunciado se confunde com os enunciados da formação do próprio discurso, da mesma forma que a biblioteca caracteriza a sua condição.

No nível interno do discurso pedagógico-educacional em Nestor Lima, os arquivos constituem um quadro de saberes transversalizados que servem de condição de possibilidade à própria constituição do discurso, no qual os registros – resultado da composição dos arquivos entre si – caracterizam a própria forma de estruturação da construção discursiva nas suas especificidades. Sob o registro técnico encontra-se nos documentos disponíveis a

descrição e a discussão de modelos pedagógicos em torno da perspectiva da educação como um instrumento de progresso. São escritos predominantemente pedagógicos, voltados para os problemas da formação de professores e da adequação do ensino, mas que se projetam para além deste, entrecruzando com o horizonte mais amplo da vida com objeto civilizatório.

As décadas de 1910 e 1920 demarcam a presença da matriz higienista na construção do discurso pedagógico de Nestor Lima sob o aspecto do interesse na formação dos professores e no ensino, que o então Diretor da Escola Normal no período de 1911 a 1923 associa a preocupação com a difusão do sistema de ensino escolar, e como diretor do Departamento de Educação do Estado procurou implementar no modelo escolar do Rio Grande do Norte no período de 1924 a 1928. Núcleo de articulação do discurso de Nestor Lima erguido sobre os eixos técnico e político, a transversalidade espaço-temporal do discurso pedagógico se estabelece no âmbito das condições dadas, compreendendo também a sua inserção em um plano prático que lhe é inerente ao exercício da função.

A estruturação de um discurso pedagógico-educacional, bem como a configuração de uma *épistémé* que lhe é própria aparece explicitamente nos documentos produzidos no período entre as décadas de 1910 a 1920. Estes delinham tanto a matriz higienista como o próprio discurso educacional de Nestor Lima em torno dos aspectos de organização e instalação que constituem de modo privilegiado o eixo de articulação do relatório da viagem de 1923, publicado com o título “Da organização do Ensino Normal, Profissional e Primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata”², onde se pode ler: “outras escolas poderíamos ter visitado se o tempo o tivera permitido. O certo é que já possuía uma noção exata do que mais me interessava no ensino primário: organização e instalação” (Lima, 1923, p. 66).

Os aspectos da organização e instalação constantemente assinalados por Nestor Lima ao longo do texto compreendem as categorias de análise sob as quais se encontram de um lado: propostas, orientação e método, apontando para a finalidade do ensino-educação; e, de outro, o aparelhamento instrumental enquanto meio de produção de critérios sob a perspectiva pedagógica de uma melhor formação. Compreendida nos seus principais elementos o autor destaca a proposta: “em favor da nossa organização escolar e da orientação

² Nestor Lima ao longo da sua atuação educacional produziu dois relatórios de viagem, um publicado quando Diretor da Escola Normal (Lima, 1913) e outro como Diretor do Departamento de Educação do Estado (Lima, 1923). Sendo que o primeiro, restrito ensino Normal e Primário nas capitais: Rio de Janeiro e São Paulo caracterizam uma primeira formulação do que se verifica dez anos depois numa abordagem mais completa das diferentes modalidades de ensino e sua efetividade num universo ampliado.

que devemos dar aos assuntos que se relacionam com o problema educativo” (Pedagogium, 1923, pp. 21-22). Assim, a partir do modelo uruguaio e do modelo paulista de ensino descrito no relatório de 1923, a perspectiva pedagógica revela uma dimensão prática do discurso pedagógico-educacional que o aproxima da realidade social.

As observações feitas em Montevidéu, voltadas para a organização de cursos e escolas, ressaltam os aspectos do ensino normal especializado; a partir da divisão das classes de professores em normalistas, “formados nas Escolas Normais do ensino oficial e nacionais [...] que estudam em qualquer parte e se submetem a exames trimestrais” (Lima, 1923, p. 12); como também destacam os graus de formação – primeiro, segundo e terceiro – que correspondem a divisão do curso fundamental de oito anos distribuídos por diferentes escolas. Contudo, em paralelo a estas últimas, coube especial destaque no modelo uruguaio a adequação e a especialização de diferentes tipos de escolas como: “escolas de surdos-mudos; escolas ao ar livre para débeis e classes montessorianas para atrasados e anormais” (Lima, 1923, p. 28).

Ao comparar as Escolas Normais do Brasil e do Uruguai sob o aspecto do conteúdo, Nestor Lima salienta um traço que, quanto aos métodos e a prática pedagógica, se torna essencial à compreensão da supremacia de um modelo sobre o outro e ao mesmo tempo se constitui como um elemento fundamental à concepção metodológica do seu próprio modelo. Descreve o autor: “a julgar pelo que se fazia no momento, as linhas gerais dos métodos usados não discrepam dos que já são praticados no Brasil”, embora, “a prática escolar, ou melhor, a aprendizagem da técnica pedagógica, está ali, porém, mais bem apuradas que entre nós” (Lima, 1923, pp. 14-15).

Objeto de admiração por parte do autor, a prática da “crítica pedagógica” escolar é entendida como um instrumento formador, naquilo que caracteriza a dimensão do exercício pedagógico, fundamental ao desenvolvimento do método. A “crítica pedagógica” consiste no exame completo da normalista a partir de critérios sancionados como um instrumento de controle teórico-prático que contempla desde a sua postura até a sua atuação em classe. A normalista é submetida a um conjunto de práticas discursivas através das quais ela se apropria no exercício do magistério sendo julgada por colegas e professores que se reúnem após assistirem-na em sala de aula ministrando uma lição.

Não menos importante aos olhos de Nestor Lima é a escola vinculada à dimensão do trabalho; seja na extensão da casa a escola, onde a estudante normalista também aprende a fazer a merenda dos seus alunos, além de treinar na escola primária comum; seja no aproveitamento de crianças atra-

sadas, débeis e anormais nas escolas especiais, onde os cursos organizados e distintos pelas suas especificidades – surdos-mudos, típicos, retardados mentais e desajustados – destinam-se lhes proporcionar educação à “inteligência atrofiada e um ofício que lhes assegure vencerem na luta social” (Lima, 1923, p. 21). Onde se pode assinalar, ainda sob este aspecto, toda uma cultura pedagógica de higienização do indivíduo, salientada a partir da proposta de integração educacional da sociedade que também aparece nas considerações de Nestor Lima com relação o Museu Pedagógico, a Biblioteca Pedagógica, o Cinema Educativo, o Centro de Cultura Física e o “avental escolar” dos estudantes em Montevideú.

De outro modo, Nestor Lima também destaca o modelo educacional paulista, observado sobre tudo a partir da cidade de São Paulo. As perspectivas entrecruzadas da Escola Normal e da Escola Profissional salientam a condição central da proposta pedagógica de Nestor Lima, considerada através da ótica do ensino enquanto resultado técnico da ação política. Não é por acaso o entusiasmo do autor ao descrever uma classe de Pedagogia do Dr. Sampaio Dória, cujo tema era: “imaginação criadora artística e industrial” enfatizando o aspecto da organização do ensino que “goza do conceito de pioneiro no movimento educativo em nossa pátria” (Lima, 1923, p. 55, p. 58). A orientação do modelo paulista, onde, “o ensino nas Escolas Normais deve ser feito tanto quanto possível pelo aprendizado ativo e individual do educando” (Lima, 1923, p. 60) justapõe a observação de Nestor Lima às inovações da reforma do ensino como o reaparecimento das escolas complementares e a divisão do ensino preliminar em cursos primários e cursos médios.

Assim, do impulso reformador do governo paulista, Nestor Lima revela a causa da educação assumida como o dever de se fazer a implantação de novos princípios na organização do ensino a partir do velho sistema de magistério. E neste aspecto, compreende-se a grande diferença que o mesmo destaca entre o perfil do professor paulista em relação aos professores nas demais unidades da Federação:

[...] ali o serviço se realiza com muito mais eficácia e com muito mais segurança do que nós o fazemos. Cada professor paulista, ou melhor, muitos professores paulistas não são meros executores das sugestões oficiais: criam, modificam, adaptam, inventam processos de ensino ou aspectos originais de um método em ordem a tornarem-se merecedores de encômos e de estímulos. (Lima, 1923, p. 75).

E nesse sentido o autor também vê como compromisso cívico da “intuição pedagógica, servida por um devotamento admirável à causa da educação” (Lima, 1923, p. 55) a organização do ensino Normal em torno das instituições de apoio e aprimoramento técnico-científico como, por exemplo,

o Museu Pedagógico, que reúne trabalhos infantis de “espécimes de escola da capital e do interior”, ou ainda, das instituições de pesquisa, como por exemplo, o Gabinete de Psicologia Experimental, que testa o comportamento infantil voltado para a “nova orientação do ensino, sob os moldes da Pedagogia experimental” (Lima, 1923, p. 55) a partir de um saber médico-psicológico.

Assim, a estruturação de um discurso pedagógico-educacional em Nestor Lima, demarcada a partir da importância e relevo do relato da viagem de 1923 no contexto da sua produção, oferece uma configuração síntese dos modelos educacionais paulista e uruguaio sob a ótica da operosidade e eficácia de uma educação técnica e especializada, voltada para a universalidade dos princípios educacionais e para as necessidades locais, com a perspectiva de um constante alargamento e aprimoramento das suas próprias condições. A exemplo do que o autor já apresentava na conferência inaugural da Associação dos Professores, “Síntese do nosso movimento pedagógico” – de 1921 – quando acerca da reforma do ensino de 1908 (Rio Grande Do Norte, 1913) assinala o contraste entre “um mestre-escola de antanho, tipo completo da rotina e da ignorância profissional que entre nós já reinaram” e o esforço político-administrativo de renovação do ensino que “de um só golpe, extinguiu radicalmente todas as escolas custeadas pelo Estado, colocando em disponibilidade os respectivos professores... carecente(s) de métodos e de higiene, de normas de pedagogia e de preceitos da lógica.” (Lima, 1921b, pp. 11-12, pp. 13).

156

Em síntese, o discurso delineado nos documentos das décadas de 1910 e 1920, em especial no relatório da viagem de Nestor Lima em 1923, demarca no seu interior o entrecruzamento e a complementaridade de uma matriz higienista estabelecida como um recorte transversal entre conteúdos e propósitos distintos, a partir dos enunciados constitutivos de uma perspectiva civilizatória inserida na concepção educacional do autor presente no seu discurso pedagógico.

4. A MATRIZ HIGIENISTA

Escansões de enunciados e de extratos discursivos referidos a diferentes objetos, a matriz higienista organiza-se no âmbito dos diferentes tipos de documentos de um lado como uma configuração histórica específica da sociedade ou do quadro de produção das práticas; e de outro como uma perspectiva intrínseca a produção do discurso educacional estabelecido entre 1911 e 1928. Articulada em torno de um conjunto de documentos a matriz higienista discurso estrutura-se sobre a noção de um “ensino completo” (Lima,

1921a), enquanto uma construção que reúne na formação do discurso, as condições necessárias de compreensão do seu contexto e os pressupostos da organização dos saberes da época.

A matriz higienista revela toda extensão da sua presença no âmbito teórico e prático do discurso pedagógico educacional, em torno da concepção de um “ensino completo” (Lima, 1921a), que se faz explícito nos Regimentos Escolares (Rio Grande do Norte, 1925a, 1925b, 1925c) produzidos na gestão de Nestor Lima, primeiro enquanto Diretor da Escola Normal (1911-1923) e depois como Diretor do Departamento de Educação do Estado, antiga Instrução Pública (1924-1928). Materialização do discurso educacional, como sistema operativo da organização, da formação e do ensino, o saber higienista configura uma estrutura técnico-funcional, a partir de um modelo de organização administrativa, o qual estabelece os lineamentos básicos do discurso de Nestor Lima através dos parâmetros de eficiência técnica, organização funcional e do disciplinamento normativo da ordem sócio educacional.

Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Rudimentares, a organização do ensino pautada pela percepção de que a educação primária cabia superar um estágio de atraso, de precariedade e desordem, formam um conjunto de procedimentos que apesar de centrados nos aspectos específicos da organização escolar prefiguram a existência de um modelo de formação. O mesmo que, inerente a produção das práticas dos alunos e dos mestres, se lhe caracterizam diferentes formas de assujeitamento nas inovações pedagógicas como a diferenciação do conteúdo escolar, seriação e distribuição dos alunos vinculada ao tipo de instituição.

A diversidade sublinhada nos moldes específicos da organização do ensino e do funcionamento das escolas tipificadas revela no conteúdo dos regimentos dos Grupos Escolares, Escolas Isoladas e Escolas Rudimentares uma unidade que se estabelece em relação à saúde, ao corpo e a normalização³ do indivíduo no nível de cada instituição. Assim, encontram-se nos artigos dos diferentes regimentos formulações comuns como aquelas relativas às condições higiênicas de matrícula, apenas dos que “houverem sido vacinados”, vetando os que “sofrem de moléstias contagiosas ou repugnantes, os imbecis e os que, por defeito orgânico, forem incapazes de

³ A noção de normalização se refere ao processo de regulação da vida dos indivíduos e das populações “que se estende do orgânico ao biológico, do corpo a população” (Foucault, 1997, p. 225) a partir do século XIX. Ela descreve a dinâmica do funcionamento da sociedade com uma forma de exercício do poder que depende estreitamente do saber, na qual eles se sustentam e reforçam-se mutuamente na preservação do quadro social. O que remete aqui a acepção da normalização como parâmetro de um modelo de normalidade que se dissemina no âmbito das instituições e da produção dos discursos.

receber instrução” (Rio Grande do Norte, 1925a, p. 10; 1925b, p. 12). Ou ainda, outras relativas ao regime disciplinar no âmbito dos deveres do aluno “trajar com asseio e observar os preceitos de higiene”, bem como “tratar com respeito e urbanidade os professores, como os demais funcionários da escola, acatando os seus conselhos e cumprindo suas determinações” (Rio Grande do Norte, 1925a, p. 15; 1925b, p. 18).

O aperfeiçoamento da estrutura administrativa estabelecida em torno dos dispositivos regimentais corresponde a um molde universal de conduta, aplicável a todos os professores em qualquer nível de ensino. A formação moral, ocupando lugar próprio na grade de horários, estende-se aos “estímulos que derivam da vida escolar, familiar e social, como qualquer possibilidade para corrigir ou cultivar” (Rio Grande do Norte, 1925a, pp. 14-15) as tendências do educando. Ao passo que, a formação cívica cumpre suscitar o sentimento patriótico, através de biografias e fatos capitais da história pátria, bem como ilustrações sobre o exercício dos direitos e prerrogativas do cidadão, assim como sobre o cumprimento dos deveres que lhe cumprem.

O exemplo moral, a capacidade técnica, a disciplina e a hierarquia administrativa constituem um conjunto de dispositivos conformadores do padrão de conduta social e da figura do mestre bem como de todo corpo funcional. E a matriz higienista configura no quadro das referências discursivas a proposta da normalização social do Estado, estabelecida nas órbitas do nacionalismo cívico e da crença no progresso técnico e social naquilo que tange a produção das suas práticas na época.

158

Configuradas como parte de um programa de formação característico do modelo escolar as práticas higiênicas incidem diretamente sobre a normalização dos corpos, associada a um grupo de disciplinas profiláticas como Moral e Civismo, Exercícios Físicos, Trabalhos Manuais e Canto (Rio Grande do Norte, 1925b, 1925c). Do mesmo modo ciências como Pedagogia, Psicologia Educacional, Pedagogia Experimental constituíam um marco epistemológico do redirecionamento da vida escolar, cujo caráter promotor do progresso individual e social alia-se a um conhecimento cada vez mais especializado do indivíduo no desenvolvimento de tecnologias do controle.

A estrutura administrativa, paralela à esfera do ensino, traduz no âmbito institucional um progressivo aperfeiçoamento dos dispositivos escolares de controle, a exemplo da escrituração estatística diária “do número e nome dos alunos entrados e eliminados e da percentagem da frequência sobre a matrícula” (Rio Grande do Norte, 1925b, pp. 39-40). A regulamentação pedagógica, posta em termos da eficácia e aproveitamento do conteúdo, coloca-se paralela ao caráter normalizador da formação moral e cívica, da prática e difusão dos preceitos higiênicos que, na escola, “tem por fim regular

o desenvolvimento do corpo e o repouso do espírito” como aspecto de uma compreensão específica de ensino cuja eficiência chega ao nível do exame da “feição moral do aluno, não só indagando dos pais ou responsáveis, quais seus hábitos e tendências, além disto, observando-o durante a classe, no recreio, entradas e saídas, e nas mútuas relações” (Rio Grande do Norte, 1925a, p. 15).

Os diferentes tipos de escola correspondem à ordem de importância e o prestígio dado ao modelo escolar de acordo com a forma de organização pela qual ele se define, não apenas pelo ensino, mas também pela sua localização e condições dos equipamentos arquitetônicos, como pelos padrões de conforto, higiene e funcionalidade que oferece. A preocupação arquitetônica para com a adequação da escola, paralela ao tipo de ensino a ser desenvolvido nesta, também define a presença da matriz higienista nos regimentos, em termos da sua finalidade de auxiliar e regular o desenvolvimento do corpo e do espírito dos escolares nas aplicações da classe. Em suma, os elementos arquitetônicos, a circulação do ar, a iluminação, a disposição das salas de aula, as carteiras e até mesmo os métodos e os conteúdos de ensino, tudo se configura como parte de uma forma de organização de saberes em torno da concepção de escola como um instrumental que se encontra no quadro das práticas a base dos regimentos.

A matriz higienista caracteriza a produção de um padrão de referência da normalidade no conjunto dos regimentos que compreende em diferentes níveis educacionais o corpo, a conduta, os hábitos e o modo de vida do indivíduo, bem como todos os aspectos estruturais e de funcionamento da instituição. E na sua forma particular os regimentos constituem as normas como dispositivos legais associados às práticas delimitadas em torno dos procedimentos e da conduta, naquilo que concerne ao ensino, à disciplina, à brincadeira organizada e ao recato, entre outros.

Assim, o investimento sobre os corpos dos escolares denota a relevância dos conteúdos da matriz higienista, na tarefa desta incutir naqueles corpos um modelo determinado pela via da formação de novos costumes, em paralelo as práticas pedagógicas que atravessam todo discurso educacional e, entre outros aspectos, caracterizam uma aproximação entre os modelos da escola e da penitenciária. O que se encontra assinalado, por exemplo, na descrição de Nestor Lima numa entrevista (Pedagogium, 1923), onde destaca as suas boas impressões acerca dos aspectos do asseio, da luminosidade e dos trabalhos manuais encontrados na sua visita a Casa de Detenção em São Paulo.

A perspectiva de uma educação completa – física, intelectual e moral – como núcleo estruturante do modelo de ensino presente nos regimentos escolares, se antepõe aos elementos da visão higienista dentro de um contexto educacional, enquanto aspectos fundamentais da saúde, do caráter e do trabalho que assentam sobre a formação integral o reordenamento e a regulação da vida social. Psicologia, Medicina e Pedologia, diferentes formações discursivas se encontram reunidas na rede dos múltiplos entrelaçamentos de saberes, os quais descrevem o campo pedagógico-educacional dos pressupostos higienistas. E a Ciência da Educação demarca a sua condição limítrofe em relação aos saberes que lhe constituem o objeto da prática pedagógica consubstanciada nos referenciais de compreensão do objeto educacional nas ordens biológica, cognitiva e moral.

Configurado sob a ótica universal do Homem, relativa à ordem dos saberes nos campos fisiológico, psíquico e moral, cabe ao higienismo a fundamentação da prática pedagógica, a partir do caráter científico advindo dos saberes médicos, que superpõem o pressuposto das condições biológicas da saúde física e mental a proposta de uma boa formação do indivíduo na sociedade. A especificidade do conjunto de conhecimentos sobre o Homem delinea a matriz higienista no espaço das relações com a educação uma forma de organização dos saberes cujas formações discursivas articulam em torno de um mesmo eixo da sanidade do indivíduo e das populações.

160

Articulada sobre o binômio, educação e saúde, a matriz do pensamento higienista nas práticas educativas configura-se como uma estratégia de normalização situada no contexto dos problemas gerados pelo crescimento da população das cidades e a necessidade crescente de regramento da conduta dos indivíduos. A educação valorizada enquanto um dispositivo capaz de garantir a ordem associa a disciplina consciente e voluntária do indivíduo à obediência aos ditames da intervenção que a higiene apresenta na normalização dos espíritos.

Dispositivo normalizador que se estende da arquitetura do prédio até a forma de produção do ensino, o espaço modelador da escola caracteriza o *locus* da ação descentrada da matriz higienista nas práticas educativas. Estas últimas voltadas para transformação do indivíduo e a profilaxia do modo de vida, através da adesão a novos valores e a participação ativa nos preceitos da higiene.

O desempenho eficaz do instrumento pedagógico se faz gestado em torno de um modo de vida civilizado, difuso através da conformação moral do indivíduo e de um novo modo de vida para as populações. De tal modo

que, a exibição dos índices de normalidade corrobora com os parâmetros orientadores das práticas escolares as condições de asseio, os trabalhos manuais e o ensino dos porquês.

A concepção da escola, aberta à luz do sol e ao ar, limpa, espaçosa e ordenada, constitui por si só uma arquitetura de normalização higiênica, cujo poder educativo não se exerce apenas no cotidiano da instituição escolar, através das práticas de seleção, classificação e ordenamento que caracterizam a revista dos alunos, a inspeção permanente do espaço escolar, a vigilância da conduta ou o inquérito sobre a vida doméstica. A instituição escolar constitui um cenário privilegiado da perspectiva intervencionista do higienismo, de um maquinário capaz de operar a sujeição do indivíduo e a regeneração das populações compondo essa arquitetura, previamente concebida por um conjunto de práticas voltadas para o disciplinamento do indivíduo.

A matriz higienista da concepção, organização e distribuição dos espaços arquitetônicos e do funcionamento das instituições; articulam os elementos da historicidade de um saber-fazer constitutivo da concepção pedagógica da escola presente no currículo escolar. Assim, os novos conceitos do ensino, reservados a uma atitude menos passiva, integram a mesma perspectiva intuitiva das práticas de asseio e higiene pessoal dos alunos, sob o primado da participação incondicional como uma forma eficaz de intervenção sobre o comportamento.

As disposições funcionais dos prédios, as condições de ensino e os regimentos escolares materializam na esfera educacional um modelo que configura a matriz higienista sob uma dupla dimensão que compreende os diferentes planos: didático-pedagógico e político-educacional. O primeiro estabelecido na ordem dos saberes, onde o experimentalismo científico-pedagógico articula a matriz higienista sob a perspectiva de uma cultura prática, formadora do caráter e do espírito, capaz de transformar simultaneamente os indivíduos em cidadãos e em força produtiva. E o segundo, estabelecido em torno do quadro histórico do desenvolvimento do ensino no Rio Grande do Norte, articulador da matriz higienista a partir de um imperativo técnico-organizacional, que emerge com a reorganização administrativa dos sistemas escolares, com a remodelação estrutural das instituições, a extensão do raio de ação da escola e o alcance das práticas escolares como parte de um projeto civilizatório.

Estabelecida no quadro de uma política de Estado e da formação discursiva do “ensino completo” (Lima, 1921b) como uma concepção educacional, a matriz higienista se coloca sob os primados da eficiência e da adequação dos operadores pedagógicos e técnico administrativos na ordem da constituição de, a partir dos foros de conformação do pensamento médico na

educação. Expressão de uma forma de organização dos saberes pedagógicos, a presença do higienismo no discurso educacional articula um domínio total do conhecimento do sujeito, configurado nos elementos que o demarcam como objeto, nos campos dos saberes e das práticas normalizadoras escolares. Uma vez que, a concepção da escola como espaço da formação física, intelectual, e moral do indivíduo revela uma simetria entre a perspectiva de uma educação integral e os dispositivos de normalização social, em torno dos aspectos fundamentais da saúde, moral e trabalho.

Assim, a matriz higienista na sua forma mais geral de compreensão, articula o plano de produção do discurso educacional, como um conjunto de práticas e saberes reunidos no quadro da normalização social. E situada no âmbito da produção discursiva, ela revela o pensamento médico higienista na concepção educacional, no nível dos dispositivos pedagógicos de regulação da vida e gestão do indivíduo a partir da perspectiva biológica de administração das populações.

5. CONCLUSÃO

162

A biblioteca de Nestor Lima como espaço de circulação dos saberes e formação discursiva, apresenta uma arquitetura de princípios que ordenam suas coleções e organizam sua classificação. Ela revela uma relação de homologia com os livros que a torna possível enquanto “resume-lhe o saber adquirido, traça um percurso em suas coleções e desdobra em torno de si uma rede de alianças, anterioridades e alteridades por intermédios das citações, da exegese, até mesmo da polemica” (Baratin, & Jacob, 1996, p. 12).

O acervo espelha a épistémé como sinônimo do saber teórico e do saber prático, aquilo que no nível da produção do discurso permite separar o inqualificável cientificamente do qualificado, situado numa cultura e num dado momento como uma determinação temporal e geográfica, condição de possibilidade da constituição do discurso. Assim, a biblioteca dá lugar à concepção educacional de “ensino completo” de Nestor Lima, a partir de uma dimensão que ultrapassa a do ensino e se projeta no quadro mais amplo do indivíduo em relação à sociedade, como plano prático de articulação dos saberes do objeto do discurso educacional.

Depositário histórico dos saberes que compõem as matrizes da formação do discurso e da produção intelectual do autor, o acervo dá um conteúdo à expressão da épistémé a partir das formações discursivas, dos enunciados, dos arquivos, noções delimitadas desde um ponto de vista arqueológico, da biblioteca também como documento das escansões da ordem

do discurso. Esta que, enquanto produtora de efeitos intelectuais materializa as mediações entre os saberes o discurso pedagógico do “ensino completo” e se caracteriza o próprio tecido documental nos conjuntos de enunciados, séries e relações.

A matriz higienista emerge da sobreposição das camadas dos enunciados, estabelecidos no plano da formação discursiva, em torno da concepção educacional de “ensino completo”, situando-se no interior do discurso pedagógico como condição deste. Ela compõe na órbita dos saberes as séries e as relações dos enunciados que, no plano da produção discursiva, desdobram o contexto extradiscursivo e traduzem o objeto do discurso pedagógico sob a perspectiva higienista no quadro da sociedade.

Por fim, a biblioteca como espaço de produção do discurso “dissimula uma concepção implícita da cultura, do saber e da memória bem como da função que lhes cabe na sociedade do seu tempo” (Baratin & Jacob, 1996, p. 19). E é no desdobramento da formação discursiva no contexto extradiscursivo que a matriz higienista articula o eixo da normalização social no discurso pedagógico de Nestor Lima, enquanto algo que se faz presente entre os livros.

REFERENCIAS

- Baratin, M. & Jacob, C. (1996). *Le pouvoir des bibliothèques: la mémoire des livres em Occident*. Paris: Albin Michel.
- Compayré, G. (1908). *Psychologie appliquée à l'Éducation: deuxième partie: application*. Paris: Paul Delaplane.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses: une archeologie des sciences humaines*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard.
- Foucault, M. (1997). *Il faut défendre la société: cours au Collège de France (1975-1976)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Lima, N. S. (1911, 26 julho). Lições de coisas, sua importância, princípio e método. *A República*, p. 3.
- Lima, N. S. (1913). *Melhoramentos técnicos do ensino primário e normal*. Natal: typographia do Instituto.
- Lima, N. S. (1920). Sistemas Disciplinares: prêmios e penas e suas teorias: a disciplina oficial. *A Educação*, 3(3), 1-4.
- Lima, N. S. (1921a). Métodos gerais de ensino, seu valor, regras, requisitos e divisões. *A Educação*, 4(1), 2-4.

- Lima, N. S. (1921b). *Síntese do nosso movimento pedagógico*. Natal: Empreza typographica Natalense.
- Lima, N. S. (1923). *Da organização do ensino normal, profissional e primário no Sul do Brasil e no Rio da Prata*. Natal: Typographia d'A República.
- Lima, N. S. (1927a). *Hino do 1º centenário do ensino primário: aos professores primários brasileiros* (pp. 189-191). Natal: Typ. d'A República.
- Lima, N. S. (1927b). *O celibato pedagógico feminino*. Natal: Typographia Commercial - J. Pinto & L.
- Lima, N. S. (1927c). *Um século de ensino primário*. Natal: Typographia d'A República..
- Montessori, M. (1915). *Manual prático del método Montessori*. Barcelona: Araluce.
- Pedagogium. (1923). A questão Educativa: como ela é encarada e vai sendo resolvida no sul do País e nas repúblicas do Prata. *Fala o Dr. Nestor Lima*, 3(9), 20-26.
- Petrovich, E. L. (1987-1988) Nestor dos Santos Lima: aspectos de sua vida e obra. *Revista do Instituto Histórico-Geográfico do Rio Grande do Norte*, 7(10), 79-80.
- Pizzoli, U. (1909). *Pedagogia científica*. Mileno: Francesco Vallardi.
- Prado, F. (1922). *O Máximo problema da educação popular*. Belo Horizonte: Imprensa Oficial.
- Rio Grande do Norte. Governo do Rio Grande do Norte (1913). *Leis e Decretos (1908-1913)*. Natal: Typografia A República.
- Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. (1925a). *Regimento interno dos grupos escolares*. Natal: Typographia d'A República.
- Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. (1925b). *Regimento interno das escolas isoladas*. Natal. Typographia d'A República.
- Rio Grande do Norte. Departamento de Educação. (1925c). *Regimento interno das escolas rudimentares*. Natal: Typographia d'A República.
- Rousselot, P. (1918). *La pédagogie féminine extrait des principaux écrivains qui on ttraité de l'éducation des femmes puis le XVI siècle*. Paris: Delagrave.
- Spencer, H. (1906). *Principes de Psychologie*. (T. Ribo, & A. Espino, Trad.). Paris: Felix Alcan. (Obra original publicada em 1873).
- Teixeira, A. S. (1928). *Aspectos americanos da educação: relatório apresentado ao Governo da Bahia pelo Diretor Geral de Instrução comissionado em estudos na América do Norte*. Salvador: Typ. São Francisco.

Programa educativo de higiene dental en preescolares de contextos vulnerables. La preparación psicológica parental y el rol docente

Martha Leticia Gaeta González y Judith Cavazos Arroyo *

Resumen. Este estudio tiene como propósito analizar la preparación psicológica de los padres de familia y el rol de las educadoras para el desarrollo de hábitos de higiene dental infantil, a partir de un programa educativo dirigido a preescolares en contextos de vulnerabilidad social. Participaron 120 padres y madres de familia, con hijos entre cuatro y seis años de edad, y nueve educadoras pertenecientes a ocho Centros de Atención Infantil Comunitaria (CAIC). El diseño pre-post test mostró que al finalizar el programa los padres presentaron un decremento en el sentido de autoeficacia para apoyar a sus hijos en el desarrollo de hábitos de higiene dental, además de que la intención del comportamiento fue mayor que la actuación posterior. Las educadoras mostraron un mayor conocimiento sobre la caries y la salud bucal infantil después del programa. Además, consideraron como fuente de información principal sobre la higiene dental a la clínica dental, seguida del promotor de salud y la familia. Aunado a lo anterior, las educadoras consideraron como principales razones para mantener una buena higiene bucal la prevención de caries y de enfermedades de las encías. Las educadoras no cambiaron su percepción del rol docente en la prevención de la salud bucal, el cual desde un inicio era de participación activa. Se discuten las implicaciones para la práctica educativa, a la luz de estos resultados.

Palabras clave: habilidades; higiene dental; pre-escolar; padres de familia; docentes

PROGRAMA DE EDUCAÇÃO EM HIGIENE BUCAL PARA CRIANÇAS DO ENSINO PRÉ-ESCOLAR EM CONTEXTOS VULNERÁVEIS. A PREPARAÇÃO PSICOLÓGICA DOS PAIS E O PAPEL DOS PROFESSORES

Resumo. Este estudo tem como objetivo analisar a preparação psicológica dos pais e o papel das educadoras no desenvolvimento de hábitos de higiene bucal infantil, com base em um programa educacional voltado para crianças em idade pré-escolar em contextos de vulnerabilidade social. Participaram 120 pais e mães de família, com filhos entre quatro e seis anos de idade, e nove educadoras pertencentes a oito Centros de Atenção Infantil Comunitária (CAIC). O projeto de pré e pós-teste mostrou que, ao final do programa, os pais apresentaram uma diminuição no senso de autoeficácia para apoiar seus filhos no desenvolvimento de hábitos de

* Profesoras-investigadoras del Doctorado en Mercadotecnia, Universidad Popular Autónoma del Estado de Puebla.

higiene bucal, além do que a intenção do comportamento foi maior do que o desempenho subsequente.

As educadoras demonstraram um maior conhecimento sobre cáries e saúde bucal após o programa. Além disso, consideraram a clínica odontológica como a principal fonte de informação sobre higiene dental, seguida pelo promotor de saúde e pela família. Neste sentido, as educadoras também apontaram a prevenção de cáries e de doenças das gengivas como um os principais motivos para manter uma boa higiene bucal. As educadoras não alteraram sua percepção do papel dos professores na prevenção da saúde bucal, o qual teve desde o início uma participação ativa. Tendo em conta estes resultados, são discutidas as implicações para a prática educacional.

Palavras chave: habilidades; higiene bucal; ensino pré-escolar; pais de família; professores.

DENTAL HYGIENE EDUCATIONAL PROGRAM IN PRESCHOOLERS FROM VULNERABLE CONTEXTS. PARENTAL PSYCHOLOGICAL PREPARATION AND THE ROLE OF TEACHERS

Abstract. This study aims to analyze the psychological preparation of parents and the role of educators in the development of children's dental hygiene habits, through an educational program for preschoolers in contexts of social vulnerability. Participants included 120 parents, with children between four and six years of age, and nine educators belonging to eight Community Child Care Centers (CAIC). The pre-post test design showed that at the end of the program parents presented a decrease in the sense of self-efficacy to support their children in the development of dental hygiene habits, additionally the intention of the behavior was greater than the later performance. Educators showed greater knowledge about cavities and oral health after the program. In addition, they considered the dental clinic, the health promoter and the family as main sources of information on dental hygiene. Educators considered caries and gum disease prevention as the main reasons for maintaining good oral hygiene. Educators did not change their perception of the role that teachers have in the prevention of oral health, which from the beginning was of an active participation. Implications for educational practice are discussed in the light of these results.

Keywords: skills; dental hygiene; preschool; Parents; Teachers

1. INTRODUCCIÓN

La educación del Siglo XXI demanda un desarrollo integral de la persona, mediante el fortalecimiento de las distintas áreas de su vida. Un óptimo desarrollo educativo involucra por tanto no sólo una preparación intelectual, sino también considerar el valor de la salud; desde el punto de vista físico, psicológico, emocional, social y espiritual (Maier y Marian, 2015). De ahí que una orientación hacia el desarrollo de hábitos saludables, desde un enfoque preventivo, se considera como una acción educativa.

En este sentido, los padres son los primeros responsables de la educación de sus hijos, siendo el ámbito escolar donde se complementa esa educación. Como muestran diversos estudios, la salud física y emocional, así como el desarrollo cognitivo y el funcionamiento social de los niños está influenciado fuertemente por el funcionamiento de su familia, el cual es un reflejo de su composición, su disposición y sus hábitos (Gokhale y Nuvvula, 2016). Asimismo, los grupos sociales involucrados en las instituciones educativas, particularmente los docentes, constituyen un factor importante para el desarrollo de procesos educativos, incluyendo aquellos relacionados con la salud, a través de la formación que se brinda a los niños y la comunicación que se mantiene con sus padres.

En lo que a la salud física se refiere, como muestra la literatura (Hooley, Skouteris, Biganin, Satur y Kilpatrick, 2012), una de las enfermedades crónicas más comunes en la infancia a nivel mundial es la caries dental que, de no prevenirse, puede tener importantes consecuencias en el crecimiento de los niños, en la calidad de vida e incluso en su desarrollo cognitivo y social (Arrow, Raheb y Miller, 2013). Este problema de salud pública se acentúa aún más en países en vías de desarrollo y afecta especialmente a los grupos en condición de vulnerabilidad (World Health Organization, 2003) y en edades tempranas (Hooley *et al.*, 2012).

En este contexto, diversos organismos e investigadores a nivel internacional recomiendan una atención preventiva desde la infancia temprana -antes de los seis años de edad- como la mejor estrategia para evitar la aparición de caries dental (World Health Organization, 2003; Kenney, Kogan y Crall, 2008), lo cual representa una oportunidad y a la vez un reto para el desarrollo de programas de intervención para que los niños adquieran buenos hábitos de higiene bucal (Gao, Chin Man Lo, McGrath, Mun Yin Ho, 2013), sobre todo en contextos de vulnerabilidad social (Sultan, Ain, y Gowhar, 2016), ya que en estas edades los niños generalmente tienen pocas habilidades y la educación necesaria para su auto-cuidado (Matthews, 2010) y aún están desarrollando hábitos de higiene bucal para cepillarse, enjuagar y escupir correctamente (Bentley, Ellwood y Davies, 1999). Además, a estas edades los infantes no tienen la visión completa respecto a su salud y no entienden la gravedad o los pasos para reducir la prevalencia de esta enfermedad (Maier y Marian, 2015).

Diversos investigadores (Hooley *et al.*, 2012; Finlayson, Siefert, Ismail y Sohn, 2007; Freire, Luiz, De Souza y Puppín-Rontanid, 2012; AUTOR) concuerdan en que el comportamiento de higiene oral de los niños y sus resultados están influenciados en gran medida por el conocimiento, las creencias y los hábitos de los adultos cercanos. Es por ello que la intervención directa y sistematizada de los docentes, junto con el apoyo y supervisión

de los padres, son determinantes en la percepción de los menores sobre su propia capacidad y en la adquisición de habilidades necesarias para el autocuidado dental.

Sin embargo, la mayoría de los programas de educación en salud dental se enfocan en ofrecer información y en aspectos normativos (Gao *et al.*, 2013), siendo escasos los esfuerzos de intervención que incorporan otras variables de tipo psicológico (Clarkson, Young, Ramsay, Bonner y Bonetti, 2009) y lo son aún más aquellos trabajos que indaguen sobre los conocimientos y habilidades de los padres de familia o de los docentes, que les permita ayudar a los niños en la adquisición de hábitos de una mejor manera.

Al respecto, es importante señalar que el éxito de una intervención para una buena salud bucal requiere empoderar a los docentes y a los padres de familia, de modo que puedan inculcar y reforzar buenos hábitos en los niños (Gao *et al.*, 2013), ya que estos esfuerzos no tendrán resultados a largo plazo si las personas no se sienten capaces para llevarlos a cabo, no tienen la intención y el control para su realización o no saben cómo generar hábitos de higiene bucal saludables.

168

La preparación psicológica de los padres puede incidir por tanto en la promoción de buenos hábitos de higiene dental en sus hijos, que les permita mantener una buena salud bucal de manera preventiva. Esta preparación se refiere a la adquisición de conocimientos, a la motivación y percepción de autoeficacia para una buena higiene bucal, así como al desarrollo de hábitos para mantener la propia salud y la de sus hijos.

De igual forma, los docentes tienen un rol importante en cuanto a la orientación sobre hábitos saludables para la prevención de caries en los infantes, a través de la instrucción y concientización de los menores sobre la importancia de los hábitos de cepillado dental. Además de la comunicación y el trabajo coordinado con los padres de familia (Farooqi *et al.*, 2015; Maier y Marian, 2015). Sin embargo, estas acciones educativas se deben desarrollar de manera sistemática y continuada, siendo los primeros pasos para una óptima salud bucal los hábitos de cepillado dental.

1.1 El presente estudio

El objetivo de este estudio consistió en analizar la preparación psicológica de los padres de familia y el rol de las educadoras para el desarrollo de hábitos de higiene dental infantil, a partir de un programa educativo dirigido a pre-escolares de contextos de vulnerabilidad social.

De manera específica se busca:

- Identificar los conocimientos y las creencias de autoeficacia de los padres de familia para apoyar a sus hijos en el desarrollo de hábitos de higiene dental y en relación con la intención y control del comportamiento, al inicio y final del programa.
- Identificar las fuentes de conocimiento y la percepción de las educadoras sobre el rol docente para el cuidado bucal preventivo de los niños, al inicio y final del programa.

Con base en los objetivos planteamos las siguientes hipótesis:

H₁. Existen diferencias significativas entre los conocimientos, autoeficacia, hábitos de higiene dental, intención-comportamiento y control de la acción de los *padres* al inicio y al final del programa.

H₂. Existen diferencias significativas sobre las fuentes de conocimiento y la percepción del rol docente de las *educadoras* al inicio y al final del programa.

2. MÉTODO

2.1 *Diseño del estudio*

Se desarrolló un programa educativo sobre hábitos de higiene dental en niños en edad pre-escolar, que asisten a los Centros de Asistencia Infantil Comunitarios (CAIC) en el municipio de San Pedro Cholula, Puebla, México. En dichos centros se llevan a cabo acciones educativo-asistenciales para la formación integral de niños menores de 6 años, que se encuentran en situación de vulnerabilidad social; hijos de madres trabajadoras o de padres solos que carecen de servicios asistenciales.

El programa se realizó en el ciclo académico 2014-2015, con una duración de doce semanas. Para su realización se contó con la participación de las educadoras de los CAIC, de los padres de familia de los menores y de las promotoras de salud pertenecientes al organismo municipal para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF). Dadas las condiciones del programa se optó por un diseño cuasi-experimental con pre-test y pos-test y grupo control. En este trabajo se reportan los resultados correspondientes a los conocimientos y percepciones de los padres de familia y a las educadoras antes y después del programa.

2.2 Consideraciones éticas

Se siguió un protocolo de ética durante el desarrollo del estudio y para la generación de los resultados, el cual contó con la aprobación de los directivos del DIF municipal.

2.3 Participantes

Los sujetos de estudio fueron 120 padres y madres de familia, entre 18 y 58 años de edad, y nueve educadoras, entre 20 y 51 años de edad, pertenecientes a ocho CAICS y que imparten cursos a niños de tercer grado de preescolar.

2.4 Instrumentos

Se desarrollaron dos cuestionarios para ser aplicados de manera individual a los padres de familia y a las educadoras, respectivamente, los cuales fueron adaptados al contexto mexicano de instrumentos estandarizados en las diferentes variables de estudio y los cuales cuentan con un nivel adecuado de confiabilidad (Arrow *et al.*, 2013; Dempster y Donnelly, 2008; Elfriede, Ollis y Davies, 2013; Verplanken y Orbell, 2003). El cuestionario para padres de familia consistió de 38 preguntas y el de las docentes de 30 preguntas. Las preguntas de ambos cuestionarios se contestan mediante una escala tipo Likert, que va de 1 (totalmente en desacuerdo) a 5 (totalmente de acuerdo). Las variables evaluadas en los dos cuestionarios se indican en la tabla 1.

170

TABLA 1

Variables de los cuestionarios para padres de familia y para educadoras

| Padres de familia | Educadoras |
|--|---|
| Conocimientos sobre salud bucal infantil | Conocimientos sobre la salud bucal infantil |
| Autoeficacia Intención-comportamiento | Percepción del rol docente en la prevención de la salud bucal |
| Control de la acción | |
| Hábitos de higiene dental | |

Fuente: Elaboración propia

2.5 Procedimiento

Los cuestionarios se aplicaron antes y después del programa, a cada educadora dentro del horario escolar y a los padres de familia en una sesión destinada para ello. Los análisis estadísticos se desarrollaron utilizando el software SPSS versión 20.

Previo a la realización del programa, los padres de familia recibieron información sobre la promoción de hábitos de higiene dental en niños. Las sesiones informativas fueron impartidas por la promotora de salud en cada CAIC, con una duración aproximada de dos horas. Además, se entregó un tríptico a los padres de familia sobre tópicos de higiene bucal y pautas de actuación para trabajar con sus hijos en casa. Las educadoras, por su parte, recibieron formación específica, mediante un seminario de un día, sobre la promoción de hábitos de higiene dental –impartido por una experta odontóloga- y sobre habilidades de autorregulación en los menores –impartido por los investigadores responsables del estudio-.

Durante la realización del programa, los padres de familia llevaron a cabo, diariamente, una práctica guiada y monitoreo del cepillado de los niños en casa, a través de bitácoras de control, las cuales eran entregadas por parte de las educadoras de manera semanal. Asimismo, se llevó a cabo una orientación a los padres de manera individual, en el caso de que sus hijos requirieran ser referidos a especialistas por problemas de caries.

Las educadoras llevaron a cabo el programa durante 12 semanas, mediante una sesión semanal de una hora y media de duración, dentro del horario escolar de los menores. El programa estuvo organizado en torno a la enseñanza de hábitos de higiene bucal por parte de la promotora de salud, así como la lectura y discusión guiada, por parte de la educadora, del libro “Las travesuras del Amarillo” (Rosário, Nuñez y González-Pienda, 2007; 2014), el cual está dirigido a niños de 4 a 10 años de edad y constituye una herramienta para la promoción de habilidades de autorregulación, a través de narraciones. Aunado a lo anterior, se realizó una práctica guiada del cepillado dental de los menores después del recreo, durante los cinco días de la semana.

3. RESULTADOS

3.1 Análisis de los padres de familia

3.1.1 Demográficos

De los 120 padres de familia participantes, 69.2% tenía entre 18 y 28 años de edad; 64.2% era de sexo femenino y 35.8% de sexo masculino; 54.2% era casado/a y 25.8% vivía en unión libre. Además, 79.2% dijo tener

solamente un hijo estudiando en el CAIC. Asimismo, en el 45% de los casos solamente el padre trabajaba fuera del hogar, mientras que 35% mencionó que ambos padres trabajan y un 20% sostuvo que solamente la madre trabajaba. Los padres entrevistados tenían entre uno y seis hijos, donde el 30.8% manifestó tener dos hijos, seguido por el 27.5% con tres hijos y el 24.2% con un hijo. El 40% de las madres contaba sólo con educación básica y el 37.5% con educación media superior, mientras que solamente el 9.2% tenía estudios universitarios y 2.5% no contaba con estudios formales. En cambio, el 48.3% de los padres contaba con educación básica como nivel máximo de estudios, el 32.5% con educación media superior, el 6.7% no tenía estudios y solamente el 5% contaba con estudios universitarios.

3.1.2 Comparativo antes y después del programa

Prueba t pareada. Se recomienda utilizar esta prueba cuando las muestras del estudio pertenecen a un mismo individuo o cuando el comportamiento de los sujetos de estudio está relacionado, tal como sucede en esta investigación. En este caso, se analizaron las diferencias de los padres antes y después del programa respecto a su “conocimiento” sobre la higiene bucal de sus hijos, la “autoeficacia” para la supervisión de la higiene bucal de éstos, la “intención-comportamiento” sobre la higiene bucal de los hijos y los “hábitos de higiene dental”. Los resultados evidenciaron diferencias significativas en dos de las cuatro variables (tabla 2): Autoeficacia ($t=2.989$; $p=0.003$) e Intención-Comportamiento ($t=16.553$; $p=0.000$).

Los estadísticos descriptivos mostraron que la autoeficacia de los padres para la supervisión en el cepillado dental disminuyó después de concluido el programa ($\bar{x}_1=2.81$, $DT_1=0.6215$; $\bar{x}_2=2.59$, $DT_2=0.727$). Además, la intención de tomar acciones sobre la higiene bucal de su hijo/a participante en el programa fue mayor que los comportamientos llevados a cabo al respecto ($\bar{x}_1=3.35$, $DT_1=0.5289$; $\bar{x}_2=2.26$, $DT_2=0.59$).

TABLA 2
Comparativo de los padres antes y después del programa

| Variable | t pareada | p |
|---------------------------|-----------|-------|
| Conocimiento | 0.112 | 0.911 |
| Autoeficacia | 2.989 | 0.003 |
| Intención-comportamiento | 16.553 | 0.000 |
| Control de la acción | -0.729 | 0.468 |
| Hábitos de higiene dental | 0.396 | 0.693 |

3.2 Análisis de las educadoras

3.2.1 Demográficos

Se encuestó a nueve educadoras, de las cuales 57% tiene entre 20 y 39 años de edad y 43% entre 40 y 51 años de edad; 28.6% tiene entre 1 y 10 años de experiencia docente, 42.9 % entre 11 y 20 años de experiencia y 28.5% entre 21 y 33 años de experiencia.

3.2.2 Comparativo antes y después del programa

a) Fuentes de información.

Para todas las educadoras, la fuente de información más importante respecto a la higiene dental, antes y después del programa, es la clínica dental, seguida del promotor de salud. Sin embargo, después del programa las docentes consideraron más fuentes de información como relevantes incluyendo a la familia y a los medios de comunicación, como la televisión o la radio (tabla 3).

TABLA 3

Fuente más importante para proveer información sobre higiene dental

| Antes del programa | | Después del programa | |
|--------------------|----|----------------------|----|
| Fuente | % | Fuente | % |
| Clínica dental | 44 | Clínica dental | 44 |
| Promotor de salud | 44 | Promotor de salud | 22 |
| Libros o revistas | 11 | Familia | 22 |
| | | Tv o Radio | 11 |

b) Razones para mantener una buena higiene dental

Después del programa, las educadoras incrementaron en peso las razones de salud para mantener una buena higiene bucal (tabla 4). Antes del programa, las educadoras consideraban a la prevención de caries, la prevención de enfermedades de encías y el dar un ejemplo a los niños como las principales razones para mantener una buena higiene dental. Después del programa las educadoras continuaron considerando en primer lugar a la prevención de caries, seguido por la prevención de enfermedades de encías, pero en tercer lugar quedó la prevención del mal aliento.

TABLA 4

Razones para mantener una buena higiene bucal antes y después del programa

| Razones | Antes | | | | | Después | | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|---------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|---------------------------|
| | Comple- tamente impor- tante | Muy im- por- tante | Indi- feren- te | Poco im- por- tante | Nada im- por- tante | Comple- tamente impor- tante | Muy im- por- tante | Indi- feren- te | Poco im- por- tante | Nada im- por- tante |
| Prevenir la caries | 66% | 33% | | | | 88% | 11% | | | |
| Mejorar la apariencia | | | | 33% | 44% | | | | 11% | 44% |
| Prevenir enfermedades de las encías | 22% | 55% | 11% | | | 11% | 66% | 22% | | |
| Prevenir el mal aliento | | | 77% | 22% | | 11% | | 33% | 44% | 11% |
| Reducir los costos de atención dental | | | | 11% | 33% | | | 22% | 11% | 33% |
| Dar ejemplo a los niños | 11% | 11% | 22% | 22% | 33% | | 11% | 22% | 44% | 22% |

174

Prueba t pareada. Se consideró la medición de las variables “conocimientos de la caries”, “conocimientos de salud bucal infantil” y “percepción del rol docente en la prevención de la salud bucal”, antes y después del desarrollo del programa. Posterior a la validación de los supuestos de la prueba t, los resultados evidenciaron diferencias estadísticamente significativas solamente en el conocimiento de la caries ($\bar{x}_1=3.22$, $\bar{x}_2=3.80$) y sobre salud bucal infantil ($\bar{x}_1=1.55$, $\bar{x}_2=3.44$). Sin embargo, las educadoras no cambiaron su percepción del rol docente en la prevención de la salud bucal (tabla 5).

TABLA 5

Comparativo de las educadoras antes y después del programa: resultados significativos

| Dimensión | Ítem | t | Sig. |
|-----------------------|---|--------|-------|
| Conocimiento s/caries | Causadas por bacterias en la boca | -3.16 | 0.013 |
| Conocimiento s/salud | La salud general es más importante que la salud bucal | -6.107 | 0.001 |

4. DISCUSIÓN

Los resultados del estudio muestran que el perfil general de los padres de familia participantes en el estudio es de jóvenes (entre 18 y 28 años de edad), en su mayoría del sexo femenino, casadas y que tienen entre uno y seis hijos. Además, en poco menos de la mitad de las familias solamente el padre trabaja fuera del hogar y tanto las madres como los padres de familia cuentan sólo con educación básica. En cuanto a las educadoras, poco más de la mitad son jóvenes (entre 20 y 39 años de edad) de entre 11 y 20 años de experiencia.

Por otro lado, en cuanto a los comparativos antes y después del programa, se encontraron diferencias significativas en los padres respecto a su percepción de autoeficacia y en la intención-comportamiento para la higiene bucal de sus hijos. La autoeficacia de los padres para la supervisión en el cepillado de dientes disminuyó después de concluido el programa. Además, la intención de tomar acciones sobre la higiene bucal de su hijo/a fue mayor que los comportamientos llevados a cabo al respecto. Estos resultados permiten aceptar de manera parcial la H_1 . Existen diferencias significativas entre los conocimientos, autoeficacia, hábitos de higiene dental, intención-comportamiento de los padres respecto la salud bucal de los hijos, al inicio y al final del programa de educación en hábitos de higiene dental.

Estos hallazgos sugieren que el programa de intervención en los niños no impactó en la confianza de los padres para apoyar a sus hijos, lo cual puede deberse a que el enfoque en la participación de los padres estuvo basada más en la trasmisión de conocimiento y no tanto en el desarrollo de habilidades por parte de los progenitores. Asimismo, estos resultados corroboran los de otros estudios previos (Maier y Marian, 2015), en cuanto a la complejidad de realizar intervenciones en las que se involucre a los padres de familia. Sobre todo cuando se trata de grupos en desventaja social (Ionas y Dăncilă, 2017; Matthews, 2010; Sultan *et al.*, 2016; Williams *et al.*, 2002), donde los padres tienen un bajo nivel educativo (en su mayoría nivel básico) y limitado acceso a servicios comunitarios.

Sin embargo, también es un reto el lograr involucrar en mayor medida a los padres de familia en la educación de sus hijos, en este caso en su salud bucal. Lo que nos conduce a profundizar más en este sentido en futuros estudios de intervención, a fin de lograr una mayor participación por parte de los padres en este proceso (Ionas y Dăncilă, 2017; González-Chávez y García-Rupaya, 2013), mediante un énfasis en el desarrollo de habilidades para el cuidado y supervisión del cepillado dental de sus hijos. Lo anterior, debido a que, como hemos señalado, los niños de estas edades

aún se encuentran en un proceso de desarrollo de hábitos de higiene bucal (Bentley, Ellwood y Davies, 1999; Mattheus, 2010) y requieren la asistencia, supervisión y ejemplo de los adultos cercanos.

Respecto a las diferencias de las educadoras antes y después del programa, se encontró que para todas ellas, la fuente de información más importante respecto a la higiene bucal es la clínica dental, seguida del promotor de salud. Sin embargo, después del programa las educadoras consideraron más fuentes de información como la familia y los medios de comunicación (por ej. televisión o radio). Aunado a lo anterior, las educadoras consideraron como principales razones para mantener una buena higiene bucal, tanto antes como después del programa, la prevención de caries, seguido por la prevención de enfermedades de encías. Además, los resultados mostraron un mayor conocimiento sobre la caries y sobre la salud bucal infantil al finalizar el programa.

Aunado a lo anterior, las educadoras mantuvieron su percepción del rol docente en la prevención de la salud bucal, el cual era de participación activa. Estos resultados permiten aceptar de manera parcial la H₂. Existen diferencias significativas sobre las fuentes de conocimiento y la percepción del rol docente de las *educadoras* al inicio y al final del programa de educación en hábitos de higiene dental.

176

Al respecto, concordamos con otros investigadores (Chalas, Maksymiuk y Fajgier, 2014; Ehizele, Chiwuzie y Ofili, 2011; Simratvir, 2011) en que para que los profesores puedan estar en posibilidades de generar conciencia sobre la salud bucal en los menores y promover una actitud positiva por parte de los adultos a su cargo, deben tener un adecuado conocimiento sobre el desarrollo de la enfermedad, los factores de riesgo, las formas de prevenirlos, así como una actitud favorable de prevención y estrategias para la intervención.

A partir de ello, tendrán más posibilidad de evaluar la rutina de higiene dental de los infantes y por tanto proveer de supervisión puntual y personalizada. Lo anterior, como señalan Naidu y Nandlal (2017) puede y debe ser promovido durante el curso académico, sobre todo en países en vías de desarrollo, donde existen recursos limitados. Lo que además permitirá a los docentes referir a los menores a los servicios de salud cuando sea necesario.

5. CONCLUSIONES

A partir de nuestros hallazgos, consideramos necesario que los adultos cercanos a los niños estén informados, se motiven y adquieran las competencias necesarias para el cuidado de su propia salud bucal de los infantes de manera sistemática. Sobre todo en el hogar, dado el modelo actual de familia donde muchas veces ambos padres trabajan fuera de casa y otras personas hacen el rol de cuidadores de los menores, por ejemplo: abuelos, tíos, etcétera.

Como hemos mencionado, los padres de familia tienen un papel primordial en el cuidado adecuado y sistemático de los dientes de los menores. De modo que la orientación hacia hábitos saludables constituye una acción educativa en la que la preparación psicológica de los padres contribuye de manera significativa. De ahí que educar a los padres en métodos de prevención contra la caries, que les permita fortalecer su sentido de autoeficacia puede contribuir de manera significativa al involucramiento en el desarrollo de hábitos de higiene oral de sus hijos a largo plazo y eventualmente a la reducción de la prevalencia de caries en los menores (Arrow *et al.*, 2013).

De igual forma, se enfatiza la importancia del involucramiento de los docentes en la concientización de los hábitos de cepillado en los infantes desde edades tempranas, así como en la guía a los padres de familia sobre cómo maximizar el potencial de los niños para su autocuidado, de acuerdo con las necesidades de los menores, sobre todo en poblaciones en condiciones de vulnerabilidad social. Lo anterior debido a que como se ha demostrado en otros estudios previos (Finlayson *et al.*, 2007; Freire *et al.*, 2012), los comportamientos de salud de los niños y sus resultados se encuentran influenciados en gran medida por el conocimiento, las creencias y los hábitos de los adultos cercanos, principalmente de los progenitores.

Existen algunas limitantes de esta investigación que es importante señalar. Al tratarse de un estudio exploratorio, sabemos que los resultados no pueden ser generalizados a otros contextos, sin embargo, consideramos que pueden servir de guía a los educadores y a los profesionales de la salud para generar programas preventivos en los que se involucren a los padres de familia para el fortalecimiento de sus variables psicológicas, que promuevan mejores hábitos de higiene bucal.

Enfatizamos en la necesidad de desarrollar más intervenciones educativas desde un enfoque comunitario, que considere el desarrollo de aspectos psicológicos de los actores; con docentes informados, conscientes de su rol como educadores, en vinculación con los promotores de salud y con

la participación activa de los padres de familia. Sobre todo, en contextos de vulnerabilidad social, donde el acceso a servicios dentales es limitado y el desarrollo de hábitos para el cuidado dental es todavía un reto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arrow, P., Raheb, J. y Miller, M. (2013). Brief oral health promotion intervention among parents of young children to reduce early childhood dental decay. *BMC Public Health*, 13(1), 245-253.
- Bentley, E.M., Ellwood, R.P. y Davies, R.M. (1999). Oral Hygiene: Fluoride ingestion from toothpaste by Young children. *British Dental Journal*, 186(9), 460-462.
- Chalas, R., Maksymiuk, O. y Fajgier, T. (2014). The evaluation of kindergarten teachers' preparation to promote oral health among children. *Polish Journal of Public Health*, 124(1), 33-37.
- Clarkson, J.E., Young, L., Ramsay, C.R., Bonner, B.C. y Bonetti, D. (2009). How to Influence Patient Oral Hygiene Behavior Effectively. *Journal of Dental Research*, 88(10), 933-937.
- Dempster, M. y Donnelly, M. (2008). Validity of the Perceived Health Competence Scale in a UK primary care setting. *Psychology, Health and Medicine*, 13(1), 123-127.
- Ehizele, A., Chiwuzie, J. y Ofili, A. (2011). Oral health knowledge, attitude and practices among Nigerian primary school teachers. *International Journal of Dental Hygiene*, 9, 254-260.
- Elfriede, K., Ollis, C. y Davies, S. (2013). Habitual Self-Control: A Brief Measure of Persistent Goal Pursuit. *European Journal of Personality*, 27, 82-95.
- Farooqi, F. A., Khabeer, A., Moheet, I. A., Khan, S. Q., Farooq, I. y ArRejaie, A. S. (2015). Prevalence of dental caries in primary and permanent teeth and its relation with tooth brushing habits among school children in Eastern Saudi Arabia. *Saudi Medical Journal*, 36(6), 737-742.
- Finlayson, T., Siefert, K., Ismail, A. y Sohn, W. (2007). Psychosocial factors and early childhood caries among low-income African-American children in Detroit. *Community Dentistry and Oral Epidemiology*, 35, 439-448.
- Freire, A.R., Luiz, F., De Souza, T. y Puppim-Rontanid, R.M. (2012). Influence of family environment on childrens' oral health: a systematic review. *Jornal de Pediatria*, 89(2), 116-123.
- Gao, X., Chin Man Lo, E., McGrath, C. y Mun Yin Ho, S. (2013) Innovative interventions to promote positive dental health behaviors and prevent dental caries in preschool children: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 14(1), 1-18.
- Gokhale, N. y Nuvvula, S. (2016). Influence of socioeconomic and working status of the parents on the incidence of their children's dental caries. *Journal of Natural Science, Biology and Medicine*, 7, 127-129.
- Hooley, M., Skouteris, H., Biganin, C., Satur, J. y Kilpatrick, N. (2012). Parental influence and the development of dental caries in children aged 0-6 years: A systematic review of the literature. *Journal of Dentistry*, 40, 873-885.

-
- Ionas, M. y Dăncilă, A. (2017). Dental care awareness among mothers of children from disadvantaged socioeconomic backgrounds in Romania. *Public Health and Management, 22*(1), 26-29.
- Kenney, M.K., Kogan, M.D. y Crall, J.J. (2008). Parental perceptions of dental/oral health among children with and without special health care needs. *Ambulatory Pediatrics, 8*(5), 312-320.
- Maier, R. y Marian, A. (2015). The teacher-parent educational partnership, health promotion program –specific case- dental health. *International Conference of Scinetific Paper AFASES 2015*, Brasov, 28-30 may.
- Matthews, D.J. (2010). Vulnerability related to oral health in early childhood: a concept analysis. *Journal of Advanced Nursing, 66*(9), 2116-2125.
- Naidu, J. y Nandlal, B. (2017) Evaluation of the Effectiveness of a Primary Preventive Dental Health Education Programme Implemented Through School Teachers for Primary School Children in Mysore City. *Journal of International Society of Preventive and Community Dentistry, 7*, 82-89.
- Simratvir, M. (2011). A study to assess the role of teachers in the promotion of oral health in developing countries. *Journal of Education and Ethics in Dentistry, 1*, 33-36.
- Sultan, S., Ain, T.S. y Gowhar, O. (2016). Awareness of mothers regarding oral health of theory children in Kashmir, India. *International Journal of Contemporary Medical Research, 3*(7), 2454-2458.
- Verplanken, B. y Orbell, S. (2003). Reflections on past behavior. A Self-Report Index on Habit Strength. *Journal of Applied Social Psychology, 33*(6), 1313-1330.
- World Health Organization (2003). The world oral health report 2003. Geneva: WHO. 2003 [actualizado 19 Sept 2016].

La identidad en riesgo: orientaciones socioeducativas

Valentín Martínez-Otero Pérez *

Resumen. Este artículo destaca algunos aspectos teórico-prácticos en torno a la identidad. Se revisa, por ejemplo, el concepto de identidad y se defiende su condición unitaria y compleja, esto es, “unidiversa”. Tras señalar diversas fuerzas que operan en contra de esta compleja realidad psíquica, se muestra que la erosión de la identidad básica se produce tanto en la escuela como en la familia, al igual que en otros ámbitos, como el sociopolítico. Posteriormente, se insiste en la capacidad estructurante del mundo emocional sobre la identidad y se proporcionan claves de alcance pedagógico para su fortalecimiento.

Palabras clave: identidad “unidiversa”; riesgo; claves pedagógicas; orientaciones socioeducativas.

A IDENTIDADE EM RISCO: ORIENTAÇÕES SOCIOEDUCATIVAS

Resumo. Este artigo destaca alguns aspectos teórico-práticos em torno da questão da identidade. Por exemplo, o conceito de identidade é revisado e defende-se sua condição unitária e complexa, isto é, “unidiversa”. Após apontar as diversas forças que operam contra essa realidade psíquica complexa, é demonstrado que a erosão da identidade básica ocorre tanto na escola quanto na família, bem como em outros campos, como o sociopolítico. Posteriormente, é enfatizada a capacidade estrutural do mundo emocional sobre a identidade e são proporcionadas chaves de alcance pedagógico para o seu fortalecimento.

Palavras chave: identidade “unidiversa”; risco; claves pedagógicas; orientaciones socioeducativas.

IDENTITY AT RISK: SOCIO-EDUCATIONAL ORIENTATIONS

Abstract. This article focuses on some theoretical-practical aspects of identity. It reviews, for example, the concept of identity and defends its singular and complex condition, that is, “unidiversa”. By pointing out various forces that operate against this complex psychic reality, it is shown that the erosion of basic identity takes place both in the school and in the family, as in other areas, such as the sociopolitical. Subsequently, the capacity of the emotional world to give structure to identity is emphasised and keys of pedagogical scope for its strengthening are provided.

Keywords: Identity “unidiversa”; risk, key pedagogical; socio-educational orientations.

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense de Madrid, España.

1. INTRODUCCIÓN: SOBRE EL CONCEPTO DE IDENTIDAD

La plural concepción existente en torno a la identidad, al igual que la relativa novedad científica y su complejidad explican la confusión reinante en este ámbito. Esta problematicidad del tema se registra, por ejemplo, en la profusión de definiciones no siempre coincidentes, en la existencia de realidades psicológicas próximas que dificultan su demarcación, así como en la dificultad pedagógica para promover su saludable despliegue.

Pese a los escollos señalados, nuestra aproximación teórica nos lleva a consignar que *identidad* es la conciencia que la persona tiene de ser ella misma y distinta a las demás. El 'yo' es su instancia primordial, aglutinadora de vivencias y experiencias. Merced a la identidad el sujeto se conoce y se reconoce singular y autónomo, pero a la vez con toda su esencialidad humana y apertura a los otros. La identidad permite advertir el conjunto de señas individuales (*identidad personal*) o colectivas (*identidad comunitaria*) propias que nos distinguen de las demás personas, comunidades, culturas o países, por ejemplo, nuestra identidad como españoles o brasileños, o nuestra identidad como investigadores o profesores. La complejidad sube de grado si se tiene en cuenta que la persona no es realidad acabada ni absolutamente independiente, sino inconclusa, abierta y ligada a cuanto le rodea. De hecho, la identidad se construye y reconstruye permanentemente a través de la relación con los otros. Aunque haya algo que siempre permanezca, la identidad varía con el tiempo, ya que "soy el mismo, pero no lo mismo".

182

Marcús (2011, p. 108) nos recuerda que diversas disciplinas han emprendido un proceso de deconstrucción de la noción de identidad. La identidad ya no se presenta como realidad unificada, integral e inmóvil sino que se construye como un proceso dinámico, relacional y dialógico. Desde esta perspectiva, la identidad tendría un carácter inestable y múltiple, no estático, y se configuraría a partir de procesos de negociación en el curso de las interacciones cotidianas.

En este artículo sostenemos que la identidad es *una y compleja*, vale decir, "unidiversa". Pese a sus vertientes disímiles esta amalgama psicológica no tiene por qué perder su integridad. La constatación de distintas dimensiones identitarias no quiebra su unidad, pero impone, por un lado, flexibilidad en su consideración y, por otro, sensibilidad pedagógica, pues su naturaleza se torna a veces escurridiza y su curso está sujeto a fluctuaciones. Pensemos, a este respecto, en el impacto que sobre la estructuración de la *identidad personal* tienen tanto los factores disposicionales y constitucionales como los psicocioculturales, entre los que destacan los educativos.

Aun cuando las primeras etapas de la vida tienen una influencia capital en la forja de la identidad, su plasticidad se extiende a todo el discurrir vital y también la posibilidad de orientarla formativamente.

Por la identidad la persona dirige la mirada hacia sí misma, se autodescubre y organiza su propia realidad. Mantiene gran cercanía con el autoconcepto. La identidad permite al hombre tomar posesión de sí mismo y responder, siquiera sea provisional y parcialmente, a la pregunta *quién soy*. Llegado este punto, valga la digresión cervantina que sigue, porque no deja de ser curioso que Alonso Quijano, tras la paliza que le da un mozo de mulas, y expuesto a la potencia distorsionante de un delirio de errónea autoidentificación¹ que le lleva a creerse el señor Valdovinos y el moro Abindarráez, llegue a afirmar (Cervantes 1994): “Yo sé quien soy, y sé que puedo ser, no sólo los que he dicho, sino todos los doce pares de Francia y aun todos los nueve de la Fama, pues a todas las hazañas que ellos todos juntos y cada uno por sí hicieron, se aventajarán las mías” (I, 5).

Tal vez tenga interés para el estudio del escurridizo concepto de identidad la pregunta por las llamadas “realidades múltiples”, un concepto formulado por Schutz (1899-1959), sociólogo y filósofo austriaco de origen judío, quien, a partir de la noción de “subuniversos” del filósofo y psicólogo William James (1842-1910), sostiene que probablemente hay un número infinito de órdenes diversos de realidad, cada uno con su singular, especial y distinto estilo de existencia. Entre ellos hallamos el mundo de los sentidos o de las “cosas” materiales, tal como se experimenta cotidianamente, y que es la realidad por excelencia. También cabe pensar, por ejemplo, en el mundo de la ciencia; en el mundo sobrenatural de la religión, en el mundo de las opiniones individuales y en el mundo de la locura. Pues bien, la tesis que presenta Schutz (1955) es la de que *El Quijote* trata sistemáticamente del problema mismo de las realidades múltiples, y que muchos aspectos de las aventuras de Don Quijote son variaciones elaboradas sobre cómo experimentamos la realidad. Un problema que tiene muchos aspectos, que se entrelazan dialécticamente: el mundo de la locura de Don Quijote, el mundo de la caballería, el mundo de la realidad primordial de la vida diaria en la que se desenvuelven con sencillez numerosos personajes, etcétera.

Desde la perspectiva de Schutz (1955), la identidad, más allá de su singularidad, precisa para su construcción una estructura esencial de conexiones experienciales e interpretativas con el prójimo, hasta el punto de que “si esta creencia en la identidad esencial de la experiencia intersubjetiva del mundo se viene abajo, entonces se destruye la posibilidad misma de establecer

¹ Un excelente estudio psicopatológico sobre el personaje principal de nuestra novela cimera es el realizado por Alonso Fernández (2005).

comunicación con el prójimo” (p. 318). En nuestra interpretación, la identidad se construye en distintas “realidades múltiples” llamadas a entrelazarse, una suerte de “subuniversos” que no tienen por qué ser totalmente incompatibles o incomunicables. En esta multiplicidad de ámbitos interconectados se configura la identidad, por la que la propia realidad personal adquiere significación y sentido. Esa identidad subjetiva se configura intersubjetivamente, es decir, merced a la interacción con otras subjetividades, y se objetiva a través de las realizaciones individuales y colectivas.

A este respecto, el reconocimiento de la complejidad, o sea, de lo que está tejido de elementos diversos, tanto en el ser humano como en la realidad, tal como plantea por ejemplo el intelectual francés Morin (2001), permite enfocar desde la pedagogía escolar y social el despliegue de una identidad unidiversa saludable. Un proceso que desde la perspectiva hermenéutica que Ricoeur (1989) plantea acontece con la mediación de la narración, posibilitadora de autocomprensión, esto es, una identidad que se torna inteligible merced al relato que nos constituye y aguarda.

La identidad, por otra parte, se relaciona estrechamente con la personalidad que le sirve de soporte. El despliegue saludable de la personalidad, gracias a un sólido sostén sociofamiliar, previene los trastornos identitarios. Ante la debilitación de los lazos interhumanos en la familia, la escuela y la sociedad nada tiene de extraño que se hayan intensificado las crisis de identidad.

184

Dejamos atrás este esbozado marcaje de la identidad que por su relevancia teórico-práctica reclama el concurso urgente de diversas disciplinas, para ampliar el análisis con algunas consideraciones de alcance pedagógico.

2. LA EROSIÓN DE LA IDENTIDAD

Frente a planteamientos de variada índole disciplinar que se adhieren a la tesis de las “identidades múltiples”, quiero clamar desde aquí en pro de la identidad en cuanto *realidad unitaria y compleja*. Hay autores que, basándose en la complejidad personal, defienden la existencia de “identidades”. En cambio, aquí se afirma que la identidad está expuesta a grave riesgo de fragmentación y que es menester impulsar una educación integral que contrarreste las fuerzas que amenazan con cuartear al sujeto. La Pedagogía no puede sumarse a la corriente disgregadora de la identidad. Para dar cuenta del vasto paisaje identitario no se precisa parcelarlo.

La posición que me parece más ajustada a la realidad y pedagógicamente más beneficiosa defiende que la identidad es una, pero flexible, multidimensional y compleja. Juan, por ejemplo, sigue siendo el mismo, aunque tenga que compatibilizar la condición de padre, el trabajo como profesor, el rol de alumno en un curso de reciclaje docente, la labor de entrenador voluntario en un equipo deportivo del barrio y la eventual responsabilidad como presidente de la comunidad de vecinos.

La afirmación de la *unidad identitaria personal*, no es óbice para que pueda hablarse desde una perspectiva teórico-descriptiva de diversas “identidades” o, quizá mejor, de diferentes vertientes de la identidad (cultural, social, nacional, religiosa...), según el aspecto en que centremos el análisis. La complejidad de la identidad personal permite igualmente distinguir varias “identidades”: lo que uno es (“identidad real”), lo que cree ser (“identidad autopercebida”), lo que los demás creen que es (“identidad heteropercebida”) y lo que quiere ser (“identidad ideal”), entre las que se establece un juego enmarañado.

Resulta evidente, por otro lado, que el peligro de que se escinda la identidad no dimana exclusivamente de cierto sector teorizante. La contextura de la sociedad actual nos permite distinguir otras amenazas, entre las que cabe citar al menos las siguientes:

- La creciente instalación en un entorno tecnificado y el consiguiente alejamiento de la naturaleza. El nuevo paisaje artificial o *tecnocosmos* exige incesantes reajustes psicológicos que incrementan la alienación (derivado del latín *alius* = otro) del sujeto.
- Las relaciones interhumanas caracterizadas por el individualismo y la competitividad. En estas circunstancias, se inhiben sentimientos favorecedores de encuentro y amistad, necesarios para la construcción identitaria saludable, a la par que afloran la agresividad y la discordia.
- La corriente pragmatista y racionalista arrastra a los sujetos hacia la *enajenación* (del latín *in*, *en*, y *alienāre*) emocional. Incluso la alexitimia, cuya etimología (*a* = no; *lexis* = palabra; *thymos* = afectividad) nos indica que la persona es incapaz de expresar sus sentimientos, se ha llegado a relacionar con un ambiente educativo, social y cultural altamente competitivo y represivo. Se trata de un constructo clínico con mayor prevalencia en los hombres que en las mujeres y que suele acompañarse de un deterioro de la fantasía y de gran dificultad para identificar

las experiencias afectivas. Con frecuencia predispone a los trastornos psicósomáticos.

- La inadecuada canalización del fenómeno migratorio, que puede desembocar en asimilación, segregación, compensación o pugna. La identidad personal y social tanto de inmigrantes como de autóctonos se ve amenazada por el “multiculturalismo caótico”, entendido como mera coexistencia de culturas abandonadas a su suerte o tratadas indebidamente. Para neutralizar los negativos efectos del *multiculturalismo* se precisa una política socioeducativa impulsora de *interculturalismo*, noción que empleamos en el mismo buen sentido que ha cristalizado en los círculos pedagógicos europeos, es decir, como “intercambio enriquecedor entre culturas”.
- El retroceso de los valores y el consiguiente relativismo moral. La debilitación axiológica deja al sujeto a merced de las circunstancias, en estado de zozobra y confusión, desprovisto de asideros éticos.
- Las nuevas servidumbres y opresiones generadas por los mecanismos tecnológicos, burocráticos, políticos y económicos ejercen igualmente un impacto negativo sobre la identidad. La vida es en gran medida vigilada, administrada y controlada. En la sofisticada sociedad panóptica y teledirigida el excesivo control hurta intimidad al ciudadano y lo enajena.
- La perversa utilización de los medios de información. No es extraño que los medios falseen la realidad con tal de ganar audiencia, lo que perturba la relación del sujeto con su entorno y consigo mismo. El sensacionalismo, la artificialidad, etc., son algunos de los recursos utilizados por los *mass media* y tienen un efecto insidioso.
- La tendencia a metamorfosear el *sí mismo* con el concurso de la nueva tecnología, sobre todo internet, según se advierte en la creciente adopción de autoimágenes distorsionadas. Es interesante, por ejemplo, el estudio realizado en Chile por Zegers, Larraín y Trapp (2004) sobre el impacto que la comunicación a través del “chat” tiene en la identidad de estudiantes universitarios. Aun cuando los autores constatan algunos aspectos positivos de esta vía electrónica cada vez más utilizada para relacionarse, también observaron factores de riesgo para la identidad, sobre todo derivados de la asunción de diversas representaciones personales engañosas.

- La deshumanización en algunas ciudades es fuente de malestar y desequilibrio que empuja a buscar evasiones inadecuadas.
- El abuso del alcohol y otras drogas, ya que rápidamente desorganizan psicológicamente a quienes quedan atrapados en sus fauces.
- La pluralidad de papeles carentes de conexión entre sí que cada vez más personas están llamadas a realizar, etc. En estas situaciones se torna difícil “mantener el tipo”.
- La globalización psicosociocultural en cuanto fenómeno planetario que lleva a la expansión descontrolada de ideas, actitudes, valores, sentimientos y conductas. En su vertiente negativa los elementos culturales hegemónicos se imponen y las manifestaciones locales vulnerables quedan arrumbadas, con el consiguiente riesgo de pérdida o fragmentación de la identidad. Ahora bien, como dicen Rizvi y Lingard (2013, p. 242), es preciso reimaginar otra globalización, que no rechace la interconectividad y la interdependencia global, sino que busque interpretarlas de manera distinta y que, por supuesto, reconozca el papel que la cultura está llamada a desempeñar en el conjunto de la humanidad. Se trata, en suma, de democratizar la globalización, de ponerla al servicio del empoderamiento, y de que seamos crecientemente conscientes de la entreveración entre lo local, lo regional, lo nacional y lo global. ‘Planeta’ viene del lat. *planēta*, y este del gr. *πλανήτης* *planētēs*; propiamente ‘errante’. En verdad, la Tierra es una y todos sus habitantes, los humanos, viajamos por la vida, llamada a enriquecerse con nuestra impronta cultural.
- El ascenso del nacionalismo excluyente, a menudo con el concurso de una enseñanza perversa, suele caracterizarse por la hipertrofia de alguna vertiente identitaria y por la disfunción y el hermetismo de dimensiones personales esenciales. A resulta de esta situación no es extraño que broten las conductas cainitas.

Las sombras que se ciernen sobre la identidad son alargadas. La lista ofrecida no es exhaustiva, pero muestra que son numerosas las fuerzas que operan en contra de la identidad personal y aun colectiva. Paradójicamente, como bien se ha encargado de señalar Revilla (2003), hay en la actualidad ciertos poderosos anclajes problemáticos de la identidad personal, entre los que este autor cita el *cuervo*, ya que, si pensamos en la omnipresencia de la tecnología, acaso esté más expuesto que nunca, voluntariamente o no, a la mirada (re)conocedora de uno mismo y de los demás. Otra de las conflictivas

sujeciones identitarias, asociadas al cuerpo, sería el *nombre propio*, “marca” del propio linaje a la que nos asimos, por la que se nos conoce y en la que nos reconocemos, y de la que, aunque queramos, es muy difícil liberarse, si tenemos en cuenta los crecientes rastros digitales existentes cuyas implicaciones alcanzan, mal que nos pese, el ámbito fiscal, económico, laboral, sanitario, social, etcétera.

El *núcleo identitario* de los niños, adolescentes y ancianos es carcomido con más facilidad que el de “jóvenes maduros” y de adultos por la atmósfera enajenante de la que, según veremos después, ni siquiera se libran la familia y la escuela. Desde una perspectiva psicoevolutiva diferencial debe recordarse a grandes trazos que en la dilatada infancia se cimenta la identidad. Es un período estructurante de enorme plasticidad en el que, al igual que sucede con la personalidad, tienen mucha influencia los factores ambientales. A este estadio del desarrollo sigue la adolescencia, que hoy, en parte como consecuencia de su prolongación, se caracteriza por una mayor crisis identitaria que entorpece el proceso madurativo. El popular “síndrome de Peter Pan”, inspirado en el archiconocido personaje de la literatura infantil, designa al cada vez mayor número de “adolescentes perpetuos” que no quieren o no saben crecer y que, independientemente de su edad cronológica, exhiben inmadurez afectiva, labilidad emocional, narcisismo, escasa voluntad, irresponsabilidad, ausencia de proyecto vital, etcétera.

188

Como indica Erikson (2000, p. 77), la antítesis de la identidad es la *confusión de identidad*, experiencia normativa y necesaria que, sin embargo, puede agravar la regresión patológica y ser agravada por ésta. A este respecto, hay que pensar en la virulencia de la crisis identitaria de un buen número de adolescentes y la consiguiente vulnerabilidad a trastornos, toxicomanías, etcétera.

Las dificultades para acceder al mundo laboral explican en parte la dilatación de la adolescencia y el agravamiento de la crisis identitaria en esta etapa. Sobre esta cuestión pueden consultarse, entre otros, los trabajos de Agulló (1998) y de Moral y Ovejero (1999).

Es preciso insistir en que ninguna edad está libre de conflictos identitarios, entre otras razones porque, según se ha visto, los problemas pueden arrastrarse o presentarse en cualquier momento: desempleo, separación traumática, enfermedad, etc., que eventualmente tienen un negativo impacto biográfico. De cualquier modo, siguiendo nuestro hilo discursivo damos un salto evolutivo para llegar a la senectud. En esta etapa la identidad no tiene por qué perturbarse ni quebrarse. Se trata, de hecho, de una época de amplias posibilidades personales. Sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la exposición del anciano a distintas circunstancias: debilitación general,

enfermedades (sobre todo cuadros demenciales, aunque pueden presentarse en edades más tempranas), soledad, estrechez económica, carencia de apoyo social, etc., pueden empujarle hacia problemas de identidad. Lo lamentable es que un buen número de estas situaciones, aun siendo prevenibles, no cuentan todavía con el necesario compromiso político e institucional. Excepcionalmente rompemos una lanza por los programas pedagógicos destinados a las personas mayores que tanto beneficio aportan a la actividad física e intelectual del anciano, así como a su despliegue relacional y emocional.

3. EL PAPEL DE LA AFECTIVIDAD EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD

Al considerar la configuración y la organización de la identidad no podemos prescindir del relevante papel de la afectividad, al menos por dos razones concatenadas. Una, porque la afectividad deja su impronta desde la temprana infancia. El desarrollo psíquico del niño se perturba sin suficiente afecto. Rof Carballo (1997) ha tenido el enorme acierto de consagrar el término ‘urdimbre’ para designar el substrato del mundo emocional, cuya alteración tiene impacto negativo en la salud mental y corporal. Sostiene este eximio humanista en su obra *Violencia y ternura* que la *urdimbre primigenia o constitutiva*, cuando es equilibrada y segura, fomenta la confianza básica del niño hacia su cuerpo, el mundo exterior y la propia mismidad. Esta urdimbre primera, cálida y segura, fruto de la unión armoniosa y amorosa con la madre, es condición fundamental para que el esbozo del “yo” sea consistente. En mayor o menor grado la urdimbre inicial subsiste siempre y colorea decisivamente las etapas segunda y tercera del desarrollo humano: la *urdimbre de orden* en los 4-5 primeros años de la vida y la *urdimbre de identidad* en la adolescencia.

La segunda razón tiene que ver con la potencialidad del mundo afectivo en la captación del sí mismo o *self*. El proceso por el cual la persona se autodescubre no es meramente cognitivo, también es emocional. El sujeto se siente a sí mismo de manera continua. Por cierto, de esa forma de sentirse va a depender en gran medida el propio equilibrio personal y la relación con los demás. No es extraño que se haya dado tanta importancia a la autoestima, pues la escasa querencia por uno mismo torna al sujeto más vulnerable a los desajustes psicológicos.

El primer motor emocional del niño, que puede estimular o frenar su despliegue identitario, ha de buscarse en el seno familiar. Posteriormente, en la institución escolar, transcurre buena parte de la vida infantil y adolescente,

por lo que nada tiene de raro que el ambiente predominante en los centros y particularmente la naturaleza de las relaciones interpersonales que se establecen influyan en el desarrollo psicológico e identitario de los escolares.

Por desgracia, en el ámbito escolar aún no se cultiva sistemáticamente la afectividad ni otros aspectos extracognitivos. Aunque se vislumbra un cierto cambio de rumbo, el peso de la que denomino “escuela-intelectualista” es patente.

4. FORTALECIMIENTO DE LA IDENTIDAD

La trascendencia asumida por el dominio afectivo en la compleja realidad identitaria se patentiza tanto en el hecho de que el sujeto se aprehende en buena medida por vía emocional cuanto porque la afectividad coopera decisivamente en la construcción de la identidad. Pese a la magnitud de la experiencia emocional se advierten en nuestra sociedad signos afectivos regresivos incluso en la familia y la escuela. El retroceso emocional es tal que cada vez más personas pueden hacer suyos los versos del poeta luso Pessoa (1999, p. 94): “Viven en nosotros innúmeros,/si pienso o siento, ignoro/ quién es quien piensa o siente./ Soy tan sólo el lugar/ donde se siente o piensa”.

190

La identidad personal corre el peligro de quebrarse en la etapa adulta y de perturbarse en las edades del desarrollo. Por todo ello, nuestro compromiso con la educación nos lleva a consignar que uno de los objetivos pedagógicos perentorios es *promover la forja de una identidad básica saludable en una sociedad crecientemente compleja*, so pena de que la *psicopatología de la identidad* se extienda de modo alarmante.

Las vías pedagógicas impulsoras de robustez identitaria han de favorecer el (re)encuentro personal en el ámbito familiar, escolar, laboral y social. En la actualidad no son pocas las personas que se hallan en permanente proceso de adaptación a nuevas situaciones, exigencias y tecnologías. Este ajuste continuo genera *enajenación*, esto es, un estado en que el sujeto se encuentra turbado y “fuera de sí”. Pues bien, para que el sujeto pueda “disponer” de sí mismo se precisa acción formativa encaminada a robustecer su esencialidad, su fuerza y su raíz, vale decir, su ser. Únicamente de este modo cesará el autodistanciamiento y la alienación. A este respecto, hay que insistir en que la senda emocional constituye uno de los caminos educativos regios para el despliegue identitario.

Las reflexiones anteriores permiten enlazar con una cuestión educativa capital: la que se refiere al *proyecto vital* que cada persona está llamada a construir. El educando, hijo o alumno, debe diseñar y realizar su propia programación de vida, suficientemente amplia y flexible como para adaptarse a los distintos requerimientos que puedan surgir. Si no cuenta con este mapa estará en permanente riesgo de naufragio, esto es, al borde de la desorganización y sin horizonte al que dirigirse. En la medida en que la familia y la escuela colaboren entre sí y le ayuden de modo gradual a elaborar su plan personal estarán facilitando la construcción saludable de la identidad. Admitido que el camino se hace al andar es preferible disponer de un “esquema de ruta” que ir a ciegas.

Con objeto de robustecer la identidad desde la familia y la escuela proponemos seguidamente algunos canales que, *mutatis mutandis*, enriquecen el mundo emocional, convenientemente entreverado con la cognición.

4.1 La “*inteligencia afectiva*” y su *potencialidad estructurante de la identidad*

El encuentro de la razón y el sentimiento posibilita el progreso identitario, merced al paulatino conocimiento, expresión y canalización de la afectividad. La “*inteligencia afectiva*” (Martínez-Otero, 2004, pp. 96-102) ilumina y orienta adecuadamente el torrente emocional y el comportamiento. Sus implicaciones se extienden a las distintas situaciones interhumanas y experiencias vitales. Por eso es menester desarrollarla desde la temprana infancia. La plasticidad cerebral durante la niñez hace especialmente apropiada esta etapa para el enriquecimiento unitario de la cognición y la emoción. Condicionantes genéticos aparte, debe recordarse que la organización del cerebro y la estructuración de la personalidad y de la identidad acontecen en gran medida gracias a la educación que se recibe, primero en la familia y después en la escuela. Los padres y profesores cuentan con numerosas vías para fomentar el despliegue intelectual y emocional:

- *El fortalecimiento de la comunidad.* El concepto de comunidad, del latín *communitas*, *-atis*, nos remite a la idea de unidad de convivencia, es decir, a una realidad *común* en la que el proceso de personalización y la construcción identitaria se ven favorecidos por la participación y la comunicación genuinas. Las dos comunidades educativas más importantes son la familia y la escuela, hoy debilitadas.
- *El ejemplo.* El modelo ofrecido por los padres y profesores impacta cognitiva y emocionalmente en los más pequeños. El repertorio

conductual observado en las personas cercanas y significativas tiende a imitarse. Así, el optimismo o pesimismo, la manera de relacionarse, el tono vital básico, etc., dependen en gran medida del aprendizaje familiar y escolar durante la infancia.

- *La actitud cordial.* El clima favorecedor de inteligencia afectiva está presidido por la cordialidad (del latín, *cor, cordis* = corazón), es decir, por la comprensión empática, el respeto, la confianza, la comunicación, la sinceridad y la cooperación. La cordialidad genera seguridad y favorece la maduración. Esta disposición emocional de los educadores, patente en las pequeñas acciones cotidianas, fomenta el encuentro, fortalece la vida comunitaria y estimula la identificación y la expresión de la afectividad, al igual que su adecuada canalización.
- *La estimulación intelectual.* No se trata de recibir sin más gran cantidad de estímulos intelectuales, sino de que éstos sean variados y beneficiosos. A los padres y profesores corresponde en gran medida construir un ambiente que despierte el amor a la cultura en sus diversas manifestaciones. Esta siembra, apoyada en la lectura y la práctica de la razón, así como en actividades lúdicas y deportivas, fructifica en la personalidad infantil en forma de sana curiosidad, inclinación a explorar el entorno, afición por las letras e interés sociocultural generalizado.
- *La disciplina.* A través de normas razonadas y razonables el educando adquiere y refuerza herramientas de elevado valor para la autodelimitación psíquica y la convivencia. Una disciplina de nítido signo humanista permite canalizar la energía intelectual y afectiva del niño, que de otro modo se reprime o desborda. Es bien sabido que tanto el autoritarismo como la permisividad desembocan en comportamientos inadecuados. El autodominio y el crecimiento personal acontecen en un marco disciplinar ético en que prime la sensatez y la estabilidad emocional de los adultos y su proyección en el establecimiento compartido con los niños de reglas apropiadas.

Es bien cierto que la práctica de la inteligencia afectiva en la familia y en la escuela presenta notas diferenciales, pero las orientaciones pedagógicas anteriores, por fuerza generales, pueden servir de muestra. Procede recordar asimismo que las disposiciones temperamentales no determinan la trayectoria vital. Gracias a la actuación educativa en el vasto campo cognitivo-emocional se fortalecen y aquilatan muchos aspectos de la personalidad, en la que la vivencia de uno mismo tiene una presencia fundamental. El cultivo de la inteligencia afectiva permite al sujeto organizar las experiencias,

tomar posesión de sí mismo y actuar equilibradamente. No en vano, como dice Castilla del Pino (2000, p. 41), el contacto con la realidad, en cuanto problema que ha de resolverse, es cognitivo, y en cuanto generador de placer o displacer, es emocional.

5. EPÍTOME

La sociedad es hoy más compleja que la de hace pocas décadas, sobre todo como consecuencia de la tecnificación y el multiculturalismo galopantes. Este dinámico escenario condiciona el desarrollo y las relaciones personales de los actores, incluso en la familia y la escuela. Por un lado, es preciso realizar constantes y grandes esfuerzos de adaptación a las innovaciones tecnológicas. Por otro, la interacción en contextos humanos heterogéneos, sobre todo en centros educativos que adolecen de inadecuada canalización del fenómeno multicultural, torna difícil la relación interpersonal. En estas situaciones abandonadas a su suerte, la cercanía y la disponibilidad individuales son sustituidas por la desconfianza, la sospecha y el distanciamiento, a pesar de la proximidad física. La entropía es tal que el propio contacto del sujeto consigo mismo se perturba con más facilidad. Los niños y adolescentes inmigrantes, por ejemplo, están más expuestos a esta alteración por sufrir en mayor cuantía el aislamiento y la debilitación/ausencia de vínculos, la extrañeza por los múltiples cambios y el estrés por las exigencias de acelerado acomodo, el “duelo migratorio”, etcétera.

La debilitación de la identidad personal básica se produce tanto en la escuela como en la familia, como queda recogido en el texto. Sin entrar en la ortodoxia nosológica se detecta en nuestro tiempo una cierta corriente disociativa de la identidad que suele concretarse en “despersonalización”, por la cual un significativo número de sujetos de todas las edades experimentan un bloqueo cognitivo-emocional y sensaciones de extrañeza ante sí mismos y ante los demás en entornos crecientemente artificiales. Desde una perspectiva psicosociocultural el fenómeno de disgregación identitaria avanza y, si bien se requiere un abordaje multilateral y multidisciplinar, la Pedagogía ha de prestar más atención a los procesos de maduración personal y un nítido compromiso educativo que impulse la robustez identitaria en las dos magnas instituciones y en la sociedad en su conjunto.

No podemos permanecer de brazos cruzados para lamentarnos después. Se precisa un trabajo social y educativo en pro de la convivencia. En rigor, vivir exige entrar en saludable relación con los demás, es decir, convivir. Cuando no sucede así la personalización educativa renquea y la identidad se ve amenazada. La ciencia pedagógica debe abanderar la transformación

formativa que garantice un marco humano suficientemente consistente en el que niños y adolescentes se desarrollen saludable e integralmente. A tal respecto, y pese a que son numerosos los factores en liza, la *teoría de la inteligencia afectiva* que propugnamos se presenta como una atalaya desde la que el educando es contemplado como persona y no como mero individuo racional. Interesa resaltar que, a fuerza de entregarse por igual a los dominios cognitivo y emocional, este enfoque teórico de amplio alcance práctico adopta un rumbo genuinamente humanista. Como se ha querido mostrar en este artículo, el cultivo emocional combinado con el intelectual beneficia el desarrollo identitario y el proceso de desarrollo individual y colectivo.

Por otra parte, dada la versatilidad de la realidad, es totalmente necesario estimular en el educando la flexibilidad y la capacidad de ajuste, para que no quede a merced de las circunstancias, cual si de un “alumno-veleta” se tratase. En nuestros días, no son pocos los escolares que, al carecer de adecuada orientación cognitivo-emocional, se extravían.

En síntesis, lo que sostenemos es que si la personalidad es heterogénea y rica el proceso formativo no puede ser homogeneizador y pobre. La educación no ha de quedar anclada en el pretérito. Por difícil que resulte, debe abrirse a la consideración plena de la realidad personal. Acaso ésta sea la única manera de sentir y cantar con el bardo Whitman (1981, p. 59): “Más allá de vaivenes y tensiones se eleva lo que soy”.

194

BIBLIOGRAFÍA

- Agulló Tomás, E. (1998). “La centralidad del trabajo en el proceso de construcción de la identidad de los jóvenes: una aproximación psicosocial”. *Psicothema*, 10 (1), 153-165.
- Alonso Fernández, F. (2005). *El Quijote y su laberinto vital*. Barcelona: Anthropos.
- Castilla del Pino, C. (2000). *Teoría de los sentimientos*. Barcelona: Tusquets.
- Cervantes, M. de (1994). *Don Quijote de la Mancha*. Barcelona: RBA.
- Erikson, E. H. (2000). *El ciclo vital completado*. Barcelona: Paidós.
- Marcús, J. (2011). “Apuntes sobre el concepto de identidad”. *Intersticios. Revista sociológica de Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114.
- Martínez-Otero, V. (2004). *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: CCS.
- Moral Jiménez, M. V. y Ovejero Bernal, A. (1999). “La construcción retardada de la identidad profesional en jóvenes”. *Psicothema*, 11 (1), 83-96.
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Barcelona: Paidós.

- Pessoa, F. (1999). *Odas de Ricardo Reis*. Madrid: Unidad Editorial.
- Revilla, J. C. (2003). "Los anclajes de la identidad personal". *Athenea Digital*, 4,1-14.
- Ricoeur, P. (1989). "La vida: un relato en busca de narrador". En Ricoeur, P., *Educación y política* (45-58). Buenos Aires: Docencia.
- Rizvi, F. y Lingard, B. (2013). *Políticas educativas en un mundo globalizado*. Madrid: Morata.
- Rof Carballo, J. (1997). *Violencia y ternura*. Madrid: Espasa Calpe.
- Shutz, A. (1955). "Don Quijote y el problema de la realidad". *Diánoia*, 1 (1), 312-330.
- Whitman, W. (1981). *Canto a mí mismo*. Madrid: Felmar.
- Zegers, B., Larraín, M. E. y Trapp, A. (2004). "El Chat: ¿medio de comunicación o laboratorio de experimentación de la identidad? Estudio en una muestra de 124 estudiantes universitarios de Santiago de Chile". *Psyche*, 13 (1), 53-69.

Educar sujetos, propuesta pedagógica para nuestra cultura

José Ángel López Herrerías

Resumen. La realización personal es una trayectoria compleja de proyección ética, dado que consistimos en dar razón de nuestra historia existencial. Consistimos en ser individuos, concretados en un yo, con mayor o menor nivel de subjetivación, de reconocernos como sujetos, autores y actores, de nuestra existencia.

Hoy, debido al fuerte desarrollo científico-tecnológico de la mediación comunicativa y a la radical experiencia relacional de los humanos, vivimos una fuerte crisis de autonomía personal, lo cual genera carencias en la autoría y realización de nuestra proyección existencial.

La superación de esa crisis de *sujeto* requiere incrementar varios procesos de concientización. En primer lugar, reconocer y animar que la existencia ha de ser siempre una proyección ética, un saber ser y hacer que consiste en que cada yo se esfuerce por ser el sujeto autónomo de la personal realización. Somos los autores y actores de la inalienable autonomía de nuestro esfuerzo de libertad.

Palabras clave: individuo; yo; sujeto; actor; ético.

EDUCATE SUBJECTS, PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR OUR CULTURE

Resumo. A realização pessoal é uma trajetória complexa de projeção ética, pois consiste em dar uma razão para nossa história existencial. Consistimos em ser indivíduos, concretizados em um eu, com maior ou menor nível de subjetivação, de reconhecer-nos como sujeitos, autores e atores da nossa existência.

Atualmente, devido ao forte desenvolvimento científico e tecnológico dos meios de comunicação e à radical experiência de relações dos seres humanos, vivemos uma forte crise de autonomia pessoal, que gera deficiências na autoria e na realização de nossa projeção existencial.

A superação desta crise de indivíduo exige aprimorar vários processos de conscientização. Primeiramente, reconhecer que a existência deve ser sempre uma projeção ética, um saber ser e fazer que consista em que cada eu se esforce para ser o sujeito autônomo da realização pessoal. Nós somos os autores e atores da autonomia inalienável do nosso esforço de liberdade.

Palavras-chave: indivíduo; eu; sujeito; ator; ético.

EDUCATE SUBJECTS, PEDAGOGICAL PROPOSAL FOR OUR CULTURE

Abstract. Personal fulfillment is a complex trajectory of ethical projection, since we consist in giving a reason for our existential history. We consist in

* Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

being individuals, concretized in a self, with more or less level of subjectivation, of recognizing ourselves subjects, authors and actors, of our existence. Today, due to the strong scientific-technological development of communicative mediation and the radical relational experience of humans, we live a strong crisis of personal autonomy, which generates deficiencies in the authorship and realization of our existential projection.

Overcoming this crisis of subject requires increasing several processes of awareness. In the first place, to recognize and encourage that existence must always be an ethical projection, a knowing to be and to do that consists in each self striving to be the autonomous subject of personal realization. We are the authors and actors of the inalienable autonomy of our freedom effort.

Keywords: individual; me; subject; actor; ethical.

1. RETOS POR LOS QUE HACERSE SUJETO ES UN PROYECTO EDUCATIVO NECESARIO

A efectos de lo que aquí nos interesa, se seleccionan tres términos: *individuo, yo, sujeto*. El *individuo* es el término que significa la realidad humana, bio-psíquica, que cada presencia personal manifiesta. Todos somos un individuo. Una unidad indivisa, que, como tal, es cada una diferente de cualquier otra. El *yo* (*moi, me*), es el significante que expresa la experiencia consciente de cada individualidad. Siendo cada uno un individuo, en cuanto que dotado de palabra/conciencia, cada unidad es un yo, persona diferenciada, acumulación de vivencias históricas, que se reconocen, como Juan, Carmen, Andrés,... de una edad, de una familia, de una tradición...

Además, para hablar de la compleja realidad humana necesitamos otro término, *sujeto*, (*Je, I, Yo*), que matiza la individual experiencia del yo. El yo, que se vivencia como *sujeto*, existe como autor/actor de la secuencia vital. Se ha dicho, (Touraine, 1993, p. 263), que la sociedad moderna aporta la imagen de una sociedad sin *actores*. Somos un individuo/yo sometido a los mundos impuestos por las *ondas* de la tecnología comunicacional y sus variadas manifestaciones. La socio cultura actual manifiesta carencias de subjetivación, de *Yo Sujeto*.

Sujeto es el término más humanista, espiritual, de los tres que ahora analizamos. Es la *morada* de nuestra experiencia humana, glosando la frase de Heráclito: "*La morada para el ser humano es el espíritu*". *Morada*, donde estamos como en casa, donde somos nuestra persona, es en el *espíritu*. Esto es, *sujeto*, (*Je, I, Yo*), es el término que expresa el mayor o menor nivel en el que nuestro ser individual (*moi, me*), asume el proyecto de la autonomía personal.

Cada individuo somos un yo, aunque no todos tenemos el mismo nivel de conciencia de la compleja estructura de nuestra individualidad. Es en el nivel del término *sujeto*, en el que se hace más patente la conciencia referida a la forma de afrontar el ineludible reto de ser persona, Yo autónomo: es decir, *sujeto*.

De aquí se deriva que la *individualidad* es el nivel más bajo y menos exigente de moralidad, de esfuerzo responsable de nuestro existir. En este nivel somos la presencia derivada de la estructura organizada de lo existente. En el nivel *yo*, aparecida ya la conciencia como aglutinante de nuestra complejidad, surge un atisbo de esfuerzo hacia la responsabilidad personal. Sin embargo, es en el tercer nivel, en el de *sujeto/yo*, cuando aparece el término que se refiere a lo más humano de nuestra experiencia.

Hoy como siempre, estamos en el riesgo de ser *individuos*, con conciencia de *yo*, pero con reducido nivel de ser *sujeto/yo* de nuestra realización. Podemos vivir la existencia como una presencia individual, concretada en la conciencia de yo, pero muy inundada de materiales de influencia y control, que nos anulan o reducen la proyección de vivirnos como sujetos. Es como haber vivido de prestado. Ser poco *sujetos*.

Cuando alguien se esfuerza en ser responsable de la experiencia de su yo, es cuando nos acercamos a la vivencia de ser sujetos. Lo dice bien Touraine, (1993, p. 267) "*sujeto es la voluntad de un individuo de actuar y ser reconocido como actor*".

Conocida la radical comunicabilidad del humano, se ha proyectado la ciencia hacia la tecnología de la comunicación. Conseguir que los yo sean conciencias aplicadas a la mensajería programada, y menos sujetos, esto es, poco personas esforzadas en alcanzar la autonomía de la historia personal. El objetivo más humanista de nuestra presencia individual es vivir como *actores, sujetos*, capaces de alcanzar el horizonte creativo de la existencia.

Vivimos como individuos, como yos, poco sujetos, en la medida en que vivimos para cumplir las exigencias de la impuesta racionalidad económica. La historia del ser humano, que se veía liberada en la ciencia y la tecnología, efectos de la *diosa razón*, ha quedado reducida, muy poco potenciada.

Esos logros de la racionalidad se han manifestado contra el yo en cuanto que potencial sujeto. Se mantiene como yo, conciencia al servicio de las poderosas normas de las exigencias económicas, y poco o nada actor, *sujeto*, en cuanto que es un individuo/yo al servicio de la fuerza de lo

establecido. Un individuo/yo poco capaz de plantearse la existencia como sujeto, en cuanto que no es una esforzada experiencia de libertad hacia la autonomía espiritual de saberse y sentirse realizador de la historia personal.

2. CARENCIA DE SUJETO ANTE LAS PANTALLAS Y LAS IMÁGENES

La persona X que imaginemos, con su nombre, sexo, nacionalidad, lengua, e historia acumulada, es un individuo: una realidad indivisa y diferente a todo otro humano. Esta individualidad /conciencia, un ser capaz de verbalizar el propio vivir, es un yo.

Ahí es donde reside el problema de nuestra experiencia científico-tecnológica actual. Que siendo una presencia tecnológica muy volcada en la comunicación, la posibilidad de ser más autonomía, para alcanzar el adecuado nivel de ser *sujeto*, quede reducida.

Nuestro individuo/yo X vive envuelto en las experiencias de comunicación apantallada, nutrida hasta la saciedad de imágenes. Estas *olas* comunicacionales batan con impresiones emotivas, de fuerte carácter apelativo, el corpúsculo, *sujeto*, de nuestra realización personal. En este proceso, acompañado a su vez de escasa reflexión, de permanente emotividad básica, el individuo/yo considerado tiene la enorme dificultad de aparecer como actor, como *sujeto*, de la propia realización personal.

Esta realidad dominante en nuestra psico-cultura actual es la que provoca escasez de humanos sujetos. Vivimos en los afanes mecánicos de la igualdad, en un contexto de *rinocerontes* (Ionesco, 1982), en el que predomina la presencia de personas anémicas de capacidad para actuar como sujetos exigentes de la propia realización espiritual liberada. En este contexto de convivencia, la esperanza en el valor de una racionalidad, que nos incrementaría el nivel de humanismo, se nos ha venido abajo con una gran contundencia. Individuos y yos envueltos en la potencia de la fuerza de lo económico, valor absolutizado, hemos quedado reducidos a niveles iniciales de la realización personal, empobrecidos en la dimensión más humana de la libertad comprometida de hacernos como sujetos.

Hoy, educarnos debe ser el esfuerzo por recuperar y potenciar el nivel de *sujeto*, desde el que hemos de vivir la experiencia de la vida. Estar en el mundo alejados y privados de la espiritual conciencia de sabernos y reconocernos actores de nuestra liberación personal, es la aceptación de vivir como individuos y yos al servicio de las estructuras de poder establecidas.

Haber nacido para ser cuasi cosa. Estar en la existencia para renunciar precisamente a aquello en lo que realmente consiste: llevar a cabo el esfuerzo por ser inalienables actores de nuestra liberación y compromiso existencial.

El *sujeto* se hace presente y se recupera en un mundo de potente *ondulación* apelativa, emocional, de escasa reflexión y de anémica excelencia espiritual, si no ponemos en acción aquello que realmente nos concreta y realiza como humanos. Eso no es otra cosa que llevar a cabo el esfuerzo de elevar la conciencia, de enriquecer nuestro museo de palabras, de alimentar permanentemente y selectivamente las reflexiones y las experiencias correspondientes con las que interiorizamos nuestra presencia en el mundo.

Por eso, es necesario insistir en una actuación educativa que prolongue e intensifique la capacidad humana de extender y elevar la conciencia, de leer e interpretar todos los signos de la existencia de manera reflexiva y liberadora. De distanciarse de la permanente apelación de las pantallas y las imágenes con las que se nos pretende asaltar, para quedar al servicio utilitario de las fuerzas dominantes de la cultura y sociedad, que hemos generado, o más/menos se nos han proyectado.

Antídoto, más educación. Más lectura y reflexión. Más *museos de palabras* bien potenciados y elevados, como experiencias de humanos más espirituales y completos. Y, por supuesto, seres menos dominados por las ondas emotivas y atávicas, que apelan y provocan las reacciones cerradas de nuestra estructura nerviosa, germinada desde la naturaleza. Se trata de alcanzar un buen nivel de *subjetivación* (Freire, 1974, Baumann, 2016, Kundera, 1998, Touraine, 2002).

3. EMOCIÓN TRAS EMOCIÓN, PERSONAS ANÉMICAS DE AUTONOMÍA DE CONCIENCIA

Otro ámbito de experiencia, complementario del anterior, y que está en el trasfondo de nuestra deficiencia de subjetivación, se manifiesta en la falta de conciencia reflexiva, y en la saturación de emotividad. Esto es, conecta con el yo atávico de los cerebros primarios, el reptiliano y el límbico, presentes en la base orgánica de nuestro cráneo.

Ser *sujeto* requiere potenciar lo más específicamente humano, aquello que nos proporciona la base actora de nuestro ser liberador en tanto que seres abiertos, respecto de lo establecido. Y eso ocurre cuando potenciamos adecuadamente aquello que nos constituye, la esforzada espiritualización de

nuestra conciencia. Esto es, de nuestro cimiento de ser de autonomía y de proyección hacia la liberación de nuestros componentes atávicos, que como individuos nos identifican en esquemas constitutivos y muy poco espirituales, poco preparados para ser sujeto.

Entonces somos humanos mediatizados por las experiencias primarias, que se imponen y que olvidan la potenciación de otros niveles más propios del ser humano, realidad abierta. Humanos poco autores/actores del proyecto existencial, poco sujetos. Seres mantenidos en el nivel utilitarista de aquello que conviene hacerse para alcanzar la capacidad de reaccionar como yo secundario, subsidiario, al servicio de los afanes y guiones, que se imponen por los que pueden en la fiesta comunicacional de la existencia.

Mantenidos en lo emotivo se nos lleva a realizar la existencia como algo limitado por esas impresiones. Eso provoca una forma de estar en la existencia anclada en los niveles básicos de la conciencia, con escasa presencia de sujeto, de elevación de la reflexión y de esfuerzo hacia la libertad y ser el actor de sí mismo. Por eso, conviene provocar más pensamiento, más lectura de la vida con autonomía, más conciencia, más esfuerzo por un buen *museo de palabras*, y menos dejarse llevar de la fácil asimilación y atención hacia las emociones transmitidas por las imágenes.

202

Menos imágenes y más reflexión. Menos impactos de cerrada inundación personal y más acción liberadora para hacer el esfuerzo creativo e ineludible de la comprometida realización personal: ser *sujeto* de la propia existencia.

Fuera de esa propuesta de esfuerzo hacia la morada espiritual de nuestro ser *sujeto*, actor ético del afán de libertad, vivimos el riesgo dominador y aceptado de quedar reducidos a una mínima expresión como humanos. Hechos por la mitad, partidos por la mitad, seres al servicio de las propuestas y los afanes animados por quienes pueden imponer sus mensajes emotivos y anémicos de valor.

4. POCO SUJETO, SI HAY CARENCIA DE PALABRAS VERDADERAS, BELLAS Y BUENAS

Una tercera experiencia complementaria, provocadora del bajo nivel de sujeto, percibido en nuestro contexto cultural y en el estilo de cómo manifestarnos como persona, es el mundo de palabras en el que compartimos las comunicaciones.

Somos nuestras palabras. Si en cuanto que humanos somos el don de la palabra por ser lo que posibilita desligarnos de lo dado, de lo cerrado, y abrirnos al ser, lo más valioso que hemos de hacer y en lo que hemos de vivir el más excelente esfuerzo es en la potenciación educativa de nuestras palabras. Hacernos educativamente, aquello en lo que todos y en todas las ocasiones centramos el sentido y el horizonte de nuestro vivir, no es otra cosa que potenciar nuestra conciencia, mundo de palabras, el conglomerado interiorizado de nuestra existencia.

La dialéctica que se da en el complejo conjunto de nuestros tres cerebros referidos, de arriba abajo en la estructura ordenada de nuestro cráneo, el cortex, el límbico, el reptiliano, puede considerarse *ascendente* o *descendente*. La perspectiva ascendente propone la presencia y el dominio de abajo a arriba, del cerebro reptiliano al cortex, de lo cerrado a la conciencia.

La perspectiva ascendente, (de abajo a arriba), cerebro *reptiliano*, *límbico*, *cortex*, es un proyecto de dominio y control desde lo atávico a lo abierto. Esto es lo que ocurre en las situaciones que analizamos de nuestra cultura en que la mensajería emocional, expandida y fortalecida, pretende conseguir el dominio sobre nuestra conciencia, sobre nuestro mundo de palabras, sobre nuestra espiritual liberación. Esta perspectiva ascendente es la que provoca el efecto de la escasa potencia espiritual para ser sujeto, el efecto del dominio de lo atávico sobre lo abierto de nuestra existencia.

203

En la perspectiva ascendente, lo dado por la naturaleza incide y controla la abierta capacidad del espíritu. Esa proyección, en que el espíritu queda sometido por lo dado, es la que provoca que vivamos como individuos y como yos con anémica potencia de existir como sujetos. Por el contrario, cosificados para vivir y actuar como expansión de lo dado y no como sujeción y liberación de lo espiritual.

Es muy interesante recordar como manifestación de esa proyección ascendente, lo dicho por el actor A. Banderas en la recepción del premio entregado en la Gala de los Goya del año 2015. El artista fue claro y preciso, entiendo que acertado: *“que nos demos cuenta de que la vulgaridad se ha convertido en el mayor negocio de nuestro tiempo”*. Dominio de la proyección ascendente: lo atávico, vulgarizando la presencia de la conciencia, del mundo/museo de palabras.

En el otro sentido, en el valioso, podemos hablar de proyección descendente: (de arriba abajo) cerebro *cortex*, *límbico*, *reptiliano*. Es hacer para que la conciencia sea fortalecida en el entrenamiento espiritual de las palabras y pueda clarificar el ámbito intuitivo y directo de las emociones, de

los impulsos... Siempre que hablamos de educación, lo que afirmamos es que la conciencia organice el mundo previo y atávico de nuestras reacciones primarias. Que integre en espiritualidad abierta aquello que emana de la cerrada acción/reacción de la emergente fuerza vital.

Educarse es potenciar la conciencia. *Educación sentimental* y o afectiva, hacer valer la organización apalabrada de nuestra conciencia sobre las reacciones primarias de nuestras impresiones y relaciones vitales. *Educación cognitiva*, potenciar la conciencia en relación con el mundo de retos, problemas,... que las experiencias de la vida nos exige. *Educación estética*, desarrollar la capacidad de elección y selección de experiencias, de apetencias, para que lo vivido sea lo más valioso y seamos lo menos dominados por los intereses primarios. *Educación ética, educación intercultural, educación cívica, educación creativa, educación reflexiva*,... siempre matizadas focalizaciones de la compleja experiencia real de la existencia, hechas desde el afán y el esfuerzo por potenciar la conciencia, esto es, el mundo de palabras, que es aquello que nos concreta como humanos.

Ha de tenerse en cuenta que esas dos proyecciones, la ascendente y la descendente, actúan desde supuestos de diferente modalidad. Los cerebros atávicos, los que pueden llegar a imponer la vivencia dominante ascendente, llegan al posible dominio descrito, generador de escaso sujeto, no porque esa sea la intención de las impresiones cerradas y atávicas de la exigencia natural. En la perspectiva de la proyección ascendente, el cerebro reptiliano y el límbico realizan su papel, funcionan, dotados por la naturaleza para reaccionar.

204

Lo negativo que puede ocurrir consiste en que si los contextos naturales y culturales impresionan esos cerebros, con anemia de potencia de palabras, de conciencia, se da una predominancia de los mismos, ni encauzada, ni controlada, por el posible museo de palabras, que no ha llegado a potenciarse. Es la experiencia de un humano medio realizado, sí individuo y yo, pero escasamente sujeto, dado que no ha vivido la experiencia superadora de la vivencia espiritual, respecto de la presión de lo dado.

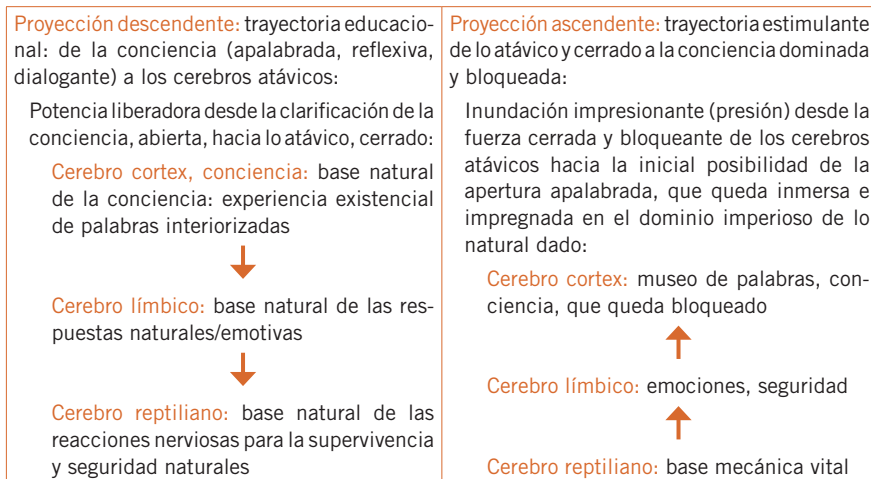
En la perspectiva descendente, opuesta a la anterior, lo que se plantea es que la conciencia se entrene y potencie en las experiencias de las palabras, reflexión, apertura, libertad, espíritu, para que desde esa acción lo impuesto por la naturaleza atávica quede subsumido. En definitiva, lo que vemos es que muchas de las impresiones de nuestra cultura de la mensajería banal, mediocre, *el mayor negocio de nuestro tiempo*, alimentado por lo dado, provoquen desprecio y pérdida de la atención que debemos tener hacia la conciencia.

No somos para acercarnos al mantenimiento y reiteración de las conductas que se manifiestan desde la proximidad a lo atávico. Más bien somos, para que vivos desde la dotación natural de nuestras conductas primarias, llevemos a cabo el logro de generar la *morada de nuestro espíritu*.

Existir desde y para el afán de activar aquello que como humanos estamos en el compromiso de realizar: generar nuestro museo de palabras, o potenciar el mundo espiritual de nuestra conciencia. Darnos cuenta de que somos y que hemos de hacernos de modo que no vivamos como un paso mecánico de una cadena cerrada, sino más bien como seres exigidos de esforzarnos por nuestra inalienable libertad espiritual. Hacer real la gran posibilidad de lo humano: llegar a decir y a vivir que nuestro esfuerzo consiste en saber que quien desea, piensa, proyecta, decide,... en cada uno de nosotros, no son las exigencias propuestas e impuestas por lo dado. Más bien, el esfuerzo liberador, que nos permite vivir nuestra individualidad y nuestro yo, plasmados en el nivel de sujeto: *que nos esforzamos por ser cada uno de nosotros*.

En ese logro de la subjetivación es en el que todos estamos implicados. Unas líneas de Touraine, (2002, pp. 35-36), nos ayudan a rumiar la relevancia y significación de este valioso asunto. “Todos nosotros estamos comprometidos, positiva o negativamente, en la construcción o destrucción de nosotros mismos como sujetos, en todos los aspectos de nuestra vida. Lo que está permanentemente en juego en nuestra forma de sociedad es la creación o destrucción del sujeto. [...] Estamos ya en un mundo en el que la gran cuestión es ser sujeto o no sujeto”.

Y ahí el sociólogo francés ejemplifica con realidades como el sida, o el cáncer, y otras enfermedades graves. Y a mí se me ocurre, como ejemplo ¿exagerado?, ¿cuál es el nivel de subjetivación de los miembros de un partido político, a la *sombra* del líder? O ¿cuál es el nivel de sujeto de tantos y tantos adolescentes, que mimetizan, en su emotividad pre-racional y provocada, formas de hablar, estilos de vestir, actitudes y visión de lo real, sin más análisis, concienciación y potencial liberación reflexiva?



¿Cuáles son los ámbitos de palabras, de experiencias aglutinantes, en los que los humanos concretamos nuestros liberadores matices de la conciencia? Una larga tradición de la cultura clásica, emanada del *mare nostrum*, mantenida y expresada en la experiencia de las personas, sostenida por la racionalidad dominante de nuestra historia reflexiva, recoge en tres ideales los complementarios matices de nuestra compleja conciencia, verdad, belleza y bondad.

206

Einstein, (1978, p. 61), en un texto sencillo escribe, respecto de esto, que “los tres ideales que le han mantenido con alegría en la vida han sido la búsqueda de la verdad, de la belleza y de la bondad”.

Esta reflexión de Einstein, que siempre me pareció de una intensa animación espiritual, me llevó hace años a pensar la experiencia humana como un hacer-nos un *museo de palabras*. Y es que la responsabilidad de cada uno, como esforzado sujeto de la comprometida realización, consiste en manifestar un conjunto de palabras, *museo*, por medio del cual decidimos nuestra existencia.

En este sentido, educarse, realizar el propio proyecto educativo, consiste en potenciar el conjunto de palabras, que, integrando la realidad de nuestra conciencia, manifiesta aquello que vivimos, y el proyecto que somos capaces de llevar a cabo en el hacer de la existencia. Pues, aunque como aprendimos de Freud (19), a través del método de interpretación/construcción de los sueños y de la técnica de la conexión libre de palabras, nuestra conciencia está también abordada por el inconsciente.

Precisamente, por eso, es por lo que la experiencia humana la podemos reconocer como un esfuerzo permanente por vivir desde la activa presencia de nuestra conciencia. Esto es, animar una inquietud espiritual para que la existencia de cada uno sea proyectada desde la liberadora tarea de la clarificación y potenciación de la conciencia.

La buena educación, el valioso desarrollo de nuestra individualidad, de nuestro yo, de nuestro esfuerzo hacia ser *sujetos* de la existencia, requiere, al menos, dos recorridos ineludibles de adecuada actividad. Uno, i), el ya comentado de la explicada proyección descendente. La presencia potente de un valioso y muy interiorizado *museo de palabras*, que nos permita realizar el guión liberador de nuestra existencia para ser actores excelentes de nuestro recorrido vital.

Este recorrido de la buena educación es más sugestivo que todo otro, a lo largo de la trayectoria humana de cada uno. Siempre es posible recurrir al fortalecimiento y a la potenciación de nuestro *museo de palabras*, para hacer más real y superadora la mejoría de nuestra potencial apertura hacia la liberación como sujetos.

Nunca será bastante insistido, animado y proyectado el horizonte humanista de la educación de nuestro *museo de palabras*. Somos las palabras que interiorizamos como signos claros y definidos de nuestra conversación con la vida en todos los ámbitos de la complejidad de la misma. No somos más de otra manera, por ejemplo, más sujetos excelentes, porque no nos lo hemos creído suficientemente.

Tenemos un magnífico, flexible y creativo medio de transformación. Poseemos un maravilloso potencial de innovación: incrementar intensamente el valor y el poder de nuestra conciencia. Pero, dado que no es algo mecánico, sí espiritual, requiere esfuerzo, actividad, reflexión, compromiso en la interiorización de las mejores palabras, que seamos capaces de amar, de animarnos realmente a vivir.

No obstante, ha de cuidarse, sobre todo en la infancia y adolescencia, el otro recorrido educativo señalado. El que se requiere como buenas experiencias de los ámbitos básicos, atávicos, primarios, de nuestra realidad emotiva y relacional.

Este otro recorrido educativo, además del referido de la atención activa a la elevación de la conciencia, el *museo de palabras* personal, se refiere a la actividad valiosa que ha de vivirse en los mismos ámbitos atávicos de los referidos cerebros pre-rationales. Aquello donde está enclavada la dimensión biológica, funcional, cerrada, del mantenimiento de cada uno en

la existencia. Todos, en cuanto que seres vivos, venimos marcados desde la genética y estructura existencial de nuestra especie por una serie de exigencias cerradas, de conductas atávicas, que requieren ser atendidas. Aquí podemos señalar desde la alimentación, a la seguridad, al vivirse acogido, aceptado.

Esta incidencia educativa sobre los ámbitos atávicos de nuestra estructura personal requiere que, efectivamente, seamos todos tratados en el contexto social que a cada uno le corresponda, de manera adecuada. Como decimos siempre queda el recurso abierto y creativo de la actividad de la conciencia actuando en esa proyección descendente comentada, pero será mejor que los ámbitos pre-rationales, primarios de nuestra conducta, lo denominado *fondo endotímico*, (Lersch, 1974), surjan al hacer de la existencia de manera valiosa. Eso es, que nuestras preconscientes exigencias de seguridad, de aceptación, de sentirnos acogidos, de vivirnos positivos, no queden reducidas o deterioradas por haber experimentado situaciones constantes, al tiempo que agresivas y conflictivas, para el logro de ese buen alcance realizable.

La posibilidad de acercarnos a la experiencia de lograr un buen nivel de sujeto, persona capaz de animarse por el esfuerzo espiritual hacia la libertad y el compromiso animoso con los otros, deriva de estas dos complementarias experiencias:

208

- De un lado, que la conciencia actúe con valor y entusiasmo en el referido recorrido descendente, haciéndose presente con la mejor carga de palabras (búsqueda de la verdad, la belleza y la bondad) en la liberación y orientación de los básicos impulsos emotivos, pre-rationales, de los cerebros atávicos.
- También, y de forma complementaria, compartiendo con los otros una valiosa y oportuna experiencia emocional, de aceptación, seguridad y respeto. La historia personal, siempre involucrada en contacto con los otros, requiere que lo emotivo y más básico de nuestra construcción personal, sea bien vivida en esos encuentros. Si no nos realizamos bien como individuos, ni como yos, más difícil será que la presencia de la conciencia en el recorrido descendente alcance la capacidad adecuada para realizarnos como *sujeto*.

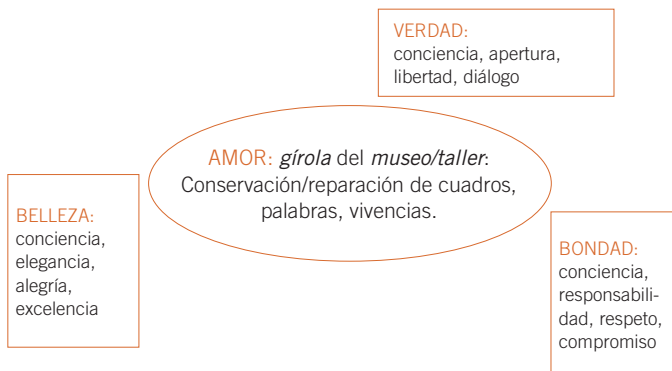
La primera exigencia y necesidad de nuestra compleja experiencia, que ha de alcanzar el estilo de conducta como *sujeto*, requiere que el fondo de nuestra realidad personal sea bien construido. Ello ocurre si las relaciones con los otros, sobre todo, con los más cercanos e influyentes en las propias

emociones, vivencias, son las valiosas para que esos aspectos claves de nuestra realidad emerjan de manera sana. Que además sea coherente con las necesidades de quien crece en la propia realización personal.

Difícilmente alguien alcanzará un buen nivel como *sujeto*, actor de la experiencia personal, si se crece como individuo y como yo de manera incompleta. Eso sucede inevitablemente cuando en los ámbitos más originarios de la personalidad, lo emocional, lo pre-racional, las reacciones profundas, se viven experiencias negativas, agresivas, provocadas por la presencia y por los estímulos inadecuados de los presentes en la zona de desarrollo próximo de quien se trate.

En este aspecto hoy tampoco estamos muy sobrados de valiosas experiencias de presencias adecuadas para la animosa generación de personas preparadas para ser sujetos. Véase la variada problematicidad en la que hoy los niños y los adolescentes han de vivir las relaciones claves de la puesta en acción de las exigencias del cerebro reptiliano y límbico. Niños y adolescentes con carencias de familia, con relaciones basadas en la inseguridad, con intensas limitaciones y vacilaciones afectivas. Multitud de situaciones en las que lo experimentado no ayuda precisamente a alcanzar confianza, seguridad, afirmación positiva,... Circunstancias que no facilitan una base personal suficientemente valiosa para hacer posible una adecuada raíz de dinamismo general de la personalidad, que facilite la emergencia hacia el ser *sujeto*.

Por eso, se hace necesario potenciar lo aquí afirmado: que la conciencia, el mundo de palabras personal, que orienta nuestra visión y conducta en el mundo, sea cada vez más competente para orientar y superar los retos y conflictos de la vida.



Proyección educativa del hacerse sujeto: i) Ser humano holístico y respectivo (SHhr) y ii) Ley Geométrica positiva del Espíritu Humano (LGpEH).

Dos planteamientos nos ayudan a proyectarnos hacia la experiencia de nuestra realización como *sujeto*.

5. EL SER HUMANO HOLÍSTICO Y RESPECTIVO (SHHR)

Estos dos caracteres superan otras visiones limitadas del ser humano: i) en el primer caso, *holístico*, trasciende la perspectiva cognitiva, que olvida la complejidad ineludible del yo; y ii) en el segundo caso, *respectivo*, la tan mantenida y problemática visión substancial del yo.

| Ser humano holístico - respectivo | |
|---|--|
| Holístico: el yo es una racionalidad compleja, activa, respecto de la verdad, de la belleza, de la bondad. | No holístico: el yo racionalidad cognitiva, limitada a la dimensión simplificada del conocimiento, centrada en el valor verdad, como mediación para alcanzar y mantener el poder. |
| Respectivo: ser relacional, el yo es un ser desde el entre. | No respectivo: el yo una substancia, los otros un añadido, algo poco relevante, un accidente. |

210

- ¿Qué aporta la conciencia del humano *holístico* a la emergencia valiosa del yo *sujeto*?

Europa y, posteriormente, el mundo globalizado de la *diosa razón* epistémica, tecnológica y comunicacional, son derivas de la puesta en escena de un humano reducido a lo cognitivo. Empeñado en el conocimiento, por la razón de ser de poder, de jerarquizar, la convivencia. Hemos vivido siglos de acciones marcadas por un guión utilitarista, mecánico, y anclado en el valor poder. Conocer es prever. Prever es poder. La amalgama de conocer, verdad y poder, estrellas rutilantes del universo reflexivo dominante, se ha mantenido, y aún está más que presente, en la genealogía operativa de las formas de convivencia entre sí y con la naturaleza.

Lo vivido a lo largo de los tiempos, feudalismo, imperialismo, burguesía, cientifismo, industrialismo, consumismo, desarrollismo, con sus alarmantes derivas de injusticia, explotación y violencia, ya expresa, ya tácita, no es el adecuado cultivo para la emergencia de seres humanos *sujeto*. Esa cadena de experiencias, articulada ahora en la contundente deriva de la vertiente económica de la experiencia humana, congruente con la vivencia del clientelismo como valor de esa vertiente referida, provocan que la existencia

sea un recorrido muy profundamente sesgado. Con esa mentalidad y las acciones derivadas de la misma, el sujeto actuante no es el adecuado para generar horizontes de convivencia más justa y menos violenta.

Asomarnos a la alternativa de otro estilo de *autory actor*, de personas que alcancen el tipo de *sujeto adecuado*, requiere darnos cuenta de que el ser humano no puede considerarse desde la muy sesgada visión del ser que se especializa en la cognición. El pensamiento, el arte, en todas las manifestaciones, a lo largo del siglo XX, han sido una constante revisión y crítica de aquella fórmula del tiempo clásico, el ser humano como *animal racional*.

Baste el recuerdo de dos referencias. Diderot (1984) en el siglo XVIII se quejaba: “¿por qué no una Europa ética y menos una Europa racional?” La pregunta apunta a otro territorio de experiencias. ¿Qué duda cabe que si hubiésemos vivido una Europa reconocida en la ética, más que tan predominante en la cognición, los resultados podrían haber sido otros!

Al final de siglo XIX, Nietzsche, (2004), crítico como Diderot, sintetizaba con gran precisión: “*la inteligencia*, (la animalidad racional dominante, la *diosa razón y sus secuelas*), *ha sido un instrumento al servicio de los instintos*”. Ya en el XX, los filósofos de la *sospecha*, (Heidegger, 2002, Sartre, 2007, Foucault, 1990, Derrida, 1998), los novelistas de la crítica y el desencanto, (Camus, 1976, Sartre, 1988, Kundera, 1998), los escritores de teatro, (Ionesco, 1982), han levantado sus plumas para llamar la atención de que esa reducción de lo humano a las perspectivas del poder, del dominio, no es la proyección válida para afrontar un futuro mejor; un futuro, un tanto menos nefasto, injusto, brutal, explotador,... Aunque queda siempre la consentida frasecita, bien nutrida de vulgaridad y de acomodación, de que *podría ser peor...* Desde luego, para millones y millones de seres humanos, difícilmente puede ser aún peor.

De lo que tratamos con este asunto del ser humano como *sujeto* es de indagar sobre el actor, que, activo en el escenario de la vida, fuese capaz de generar un mundo de convivencia y de respeto, que nos mostrase la esperanza de otra sociedad menos violenta. Y llegamos a la persuasión de que uno de los aspectos a replantear es este de la comprensión del ser humano. Ya es tiempo pasado, lo muestran tantas experiencias, y tantos retos, el que hemos mantenido hasta aquí, considerando al humano como un ser de conocimiento. Sólo y/o predominantemente de conocimiento. Es así, pero abierto y aplicado a otras dimensiones y aspectos de la racionalidad.

Se hace referencia a lo expresado por los tres ideales de la racionalidad humana, conocer la verdad, crear la belleza y llevar a cabo la bondad. El reduccionismo negativo y destructor se da cuando la mencionada racionalidad se cierra sólo en el conocimiento de la verdad, olvidando la presencia de los otros ideales en la acción epistémica.

Esa reducción ha terminado su vigencia. Ese es el reto de la exigencia de ser *sujeto* hoy. Tenemos que potenciar el coraje de vernos más y mejor de otra manera, de esa manera holística hacia una otra historia más valiosa.

Si en vez de conocer para poder, nos vemos como seres de palabras con vertiente de verdad, de belleza y de bondad, el resultado es otro. Basta que nos lo imaginemos, que lo contrastemos en conversaciones, y veamos cómo la experiencia es otra si ésta queda encauzada por un conocimiento, que anhela la conexión con lo bello y busca la presencia de lo bueno, sin olvidar el afán de lo verdadero.

En el tiempo clásico de nuestra cultura, Platón apelaba al bien como el valor supremo de la construcción del mundo de las ideas. El ser verdadero, la realidad, se concretaba en la supremacía del bien. A lo largo de los siglos esa visión platónica, la que hoy nos vemos exigidos a recuperar, se fue trastocando por el anclaje epistémico, funcional, de la razón como actividad de conocimiento de la verdad, desde la que se podía.

212

Los siglos del humano *animal racional*, ya han dado de sí todo lo que tenían que aportar. Hemos crecido y mucho en tecnología de todo tipo. Hemos generado medios científico-técnicos de muy variada índole. Eso sí, todos con un horizonte común: dividir a los humanos en dos grandes grupos: i) quienes conocen y pueden poner en marcha esos dispositivos, de los que derivan poder, riqueza y estilos de vida dominantes, y ii) quienes viven sometidos, desde la ignorancia y la manipulación, a los afanes y proyectos que deciden los anteriores.

Los tiempos nuevos, que nos demandan otras conductas y otros proyectos, nos exigen salir del humano de la animalidad racional y acercarnos al humano complejo de una racionalidad más abierta, y por ello más valiosa. Necesitados de seguridad, de respuestas firmes a los retos y los conflictos de la vida, se puso, y aún se mantiene, el eje de la existencia en el afán de conocer para poder.

O nos orientamos hacia otros horizontes, o acabamos con todo: con la *madre tierra* y con sus *hijos*. O nos proponemos otra convivencia, o incrementamos día a día las actividades violentas y el ejercicio del terror. O

nos disponemos hacia otros valores, nos comprometemos como seres *sujeto*, como seres de proyectos más dignos y fraternos, o potenciamos una convivencia cada vez más destructiva.

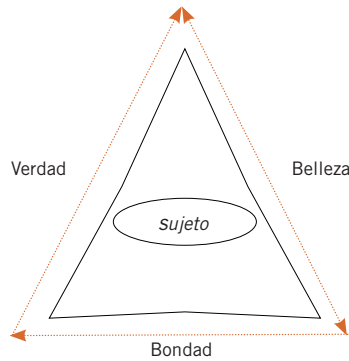
Hoy se dan ya las condiciones que nos exigen el paso hacia poner en el escenario de la existencia el *sujeto* humano que estamos obligados a representar. Ya poseemos un muy avanzado nivel de seguridad, de tecnología, para una enorme cantidad de retos y de problemas vitales. Ya sabemos cómo vivimos los humanos de cualquier latitud, con los desajustes y las injusticias. Ya hemos clarificado en grado suficiente, para tomar conciencia de ello, que el mundo debe hacerse presente de otra manera y que la existencia de los humanos requiere otros escenarios, otras tramoyas y otros *sujetos*. Ya sabemos que *con más de lo mismo no vamos a ninguna parte nueva*.

Y ¿con qué más de lo mismo no vamos a ninguna parte? Con el más de lo mismo de un humano poco *sujeto*, y centrado en la consideración de lo cognitivo como lo más valioso de la existencia. Teniendo en cuenta que esa visión lleva consigo el descuido hacia otros ineludibles valores de la consistencia humana, la búsqueda de la belleza y de la bondad.

| | |
|---|--|
| Humano agotado: el de la animalidad racional | Humano proyectado: el esforzado sujeto, espíritu abierto al ser |
| Propuesta humana anclada y orientada por el ideal, valor, de la verdad. | Proyección humana hacia los ideales de la compleja experiencia humana: la bondad, la belleza, la verdad. |

Quedándonos reducidos y cerrados en el amor estimativo de lo verdadero, los humanos nos manifestamos como uno de los seres más destructivos que pueda imaginarse. ¡En nombre de la verdad, cuánta injusticia, cuánta destrucción! Es tarea humana buscar la verdad, proponerse y lograr el esfuerzo de lo digno y auténtico. No de manera aislada y dominadora, sí de forma congruente con la búsqueda de la belleza y de la bondad. Eco (1983) diagnostica con precisión este problema de la experiencia histórica de la cultura occidental con el magnífico aldabonazo reflexivo escrito en la novela *El nombre de la rosa*, “*la verdad ríe*”.

Hoy nos hemos de dar cuenta que estos tres ideales de la existencia humana se complementan en su relación, de modo que aunque son matizaciones diferentes, también son dimensiones creativas de lo real.



La verdad es la expresión cognitiva de la belleza y de la bondad. La belleza es la cara estética de la verdad y de la bondad. Y la bondad es el horizonte verdadero y bello de lo real. Sin consideración de lo bello y bueno, lo verdadero se convierte en un arma de tremendo poder dominador. Desde la búsqueda de la belleza y de la bondad, la verdad deja de ser una amenaza destructiva de lo otro que esa verdad, y pasa a ser un conocimiento y un saber que nos propone valiosas formas de convivencia y de encuentro de unos y otros.

214

De este modo complementario, ya no habrá más destrucción masiva de humanos de diferentes verdades, ya religiosas, ya étnicas, ya políticas, ya económicas,... En ese planteamiento complejo, por ejemplo, el afán de lo verdadero queda integrado con lo que los humanos hemos de reconocer como bello y bueno. Despreciar al que no conoce, verdadero, lo que uno conoce, no es bello. Acumular y retener lo que cierto saber puede lograr, no es bueno.

- ¿Por qué el conocimiento del humano como ser *respectivo* apoya la puesta en escena de ser *sujeto*?

Porque un humano emergido de la relación se reconoce más actor ético de la propuesta histórica de la personal realización. Y es que el humano puede considerarse como substancia o como accidente, relación. La perspectiva substancial, –aquello que no necesita de ninguna otra cosa para existir–, es la formulación que acompaña históricamente la visión reducida de la racionalidad cognitiva, del humano como animal que conoce.

Quien se sabe una substancia vive que no necesita de ninguna otra cosa para existir. Quien es substancia vive el encuentro con los otros como un accidente, como algo con lo que se está, pero que podría igualmente ser sin ese añadido coyuntural. Ese ser substancia se concreta en la actividad de la razón como posesión de la verdad. Es el sujeto de la modernidad, que no nos aporta soluciones a los retos de los tiempos post-modernos.

Los nuevos retos requieren otro *sujeto*. Un actor que además de holístico, se reconozca más como relación, que no como absoluto. La larga tradición de la *modernidad amplia*, desde la Grecia clásica hasta el siglo XX, ha mantenido la visión del ser humano como substancia. De igual manera ocurría en referencia a la naturaleza. La realidad se reconocía como dual, substancia y accidente. Substancia, lo que no necesita de ninguna otra cosa para existir. Accidente, lo que existe en cuanto que añadido a lo substancial.

Desde esa perspectiva, el individuo/yo es una substancia, un alguien para quien los demás son un accidente. Algo de lo que se puede prescindir. En este horizonte, cada yo para sí puede ser un sujeto, pero cada yo para cualquier otro no es considerado como sujeto. Y es que no se puede ser visto como sujeto, si es percibido como un añadido irrelevante para la existencia de los otros. En ese mundo dual de substancias y accidentes, cada uno para sí mismo puede considerarse un sujeto, pero dado que ineludiblemente compartimos la existencia, cada uno para ser plenamente requiere ser reconocido como sujeto en el *entre* compartido por todos.

El siglo XX de la ciencia de la *relatividad*, aplicada ya a lo natural, (Einstein, $E = m \cdot c^2$: que la energía es igual a la masa por la velocidad de la luz, la *constante*, al cuadrado), ya a lo humano. La fórmula quiere decir que ni la energía, ni la materia, son substancias irreductibles. Sí que la energía y la materia son dos formas diferentes de hacerse presente la realidad. Esto es, que si ponemos a la velocidad de la luz al cuadrado algo que se nos presenta como materia, pasa a ser energía, y al revés. Lo que quiere decir que son dos manifestaciones diferentes de una única realidad. Queda superado el concepto de substancia en la naturaleza.

De igual manera ocurre en lo humano. Somos *desde* y de *entre* la relación. Esto lo sintetiza Zubiri (1980) en una magnífica expresión: “*la realidad es respectiva*”. Las personas no somos substancia, y luego nos relacionamos como accidentes. Somos realmente desde la relación. G.H. Mead, (2000), *interaccionismo simbólico*, lo dice así: lo que nos hace ser el humano que somos es la relación con el otro; la *comunicación* es más originaria que el *espíritu*.

La misma idea desarrolla el psicólogo Vigotski, (1987), el paradigma histórico-cultural, a través de su visión del desarrollo de la personalidad. “*Somos huellas que se sintetizan en palabras*”. Que somos las palabras, desde las que se concreta y manifiesta nuestra conciencia. Sin embargo, se percibe que esas palabras/conciencia no son un previo substancial que nos define y concreta. Llegamos a presentar esa conciencia y ese mundo de palabras, gracias al intercambio de *huellas*, que tenemos con los demás.

Luego, no somos substancia, estamos hechos, y vivimos accidentes; más bien, lo que vivimos como relación se manifiesta como experiencias que nos configuran y construyen. Nacemos como individuo/yo/sujeto desde la relación. Todos somos responsables de todos.

Somos cada uno desde el encuentro con todo otro. Esta visión *respectiva* de la realidad humana nos ayuda a vivirnos como autores de nuestra responsable existencia. Nos comprometemos con el afán esforzado de hacernos *sujeto* de nuestra libertad, en busca de los ideales referidos verdad, belleza, bondad.

6. LEY GEOMÉTRICA POSITIVA DEL ESPÍRITU HUMANO (LGPEH)

Podemos considerar nuestro *espíritu* como una *ley geométrica*, en positivo o en negativo. Es una metáfora espacial para representar el estilo de relación de unos con otros. Con *Ley Geométrica Positiva* se hace referencia metafórica al tipo de línea que significa la relación entre las personas.

216

Dado que somos seres *respectivos*, somos más valiosos como personas en relación cuanto más adecuada y respetuosa es esa relación en la que nos encontramos y construimos. Así esa *ley geométrica positiva* ocurre cuando vivimos la relación representada por la línea más corta, más directa, entre dos humanos, línea que les otorga el fundamento de la realización personal. Es la recta en la que nos encontramos sin mediación alguna en la mirada, en la comunicación, que ha de ser ejecutada en afán de bondad, de belleza y de verdad.

Relacionado esto con el análisis anterior del *humano holístico*, hay que resaltar la necesidad de superar la perspectiva, ya criticada, de la reducida racionalidad de la verdad. En este tipo de racionalidad nos acercamos a la *ley geométrica negativa* del espíritu humano. Esto es, a una consideración de la persona que no se encuentra con el otro en la *línea más corta* de la consideración del otro en cuanto que tal. No hay una mirada radical y directa del uno y el otro, *ley geométrica positiva*. Sí hay una mirada condicionada, indirecta, *ley geométrica negativa*, en la que uno y otro conectan mediatizados por la incidencia de quien puede, o decide, interponer alguna verdad.

Este es el fenómeno histórico-epistémico, estudiado por Eco, (1983), recordado líneas arriba. Gran parte de las truculencias y dificultades de la historia humana ha derivado de vivir más en la *ley geométrica negativa*, que en la *positiva*. La *negativa* nos ha impedido encontrarnos a las personas en una mirada y diálogo directos de reconocimiento y respeto. Y eso, porque

en nombre de la verdad, sostenida y defendida por algunas substancias/yo de poder establecido, se dificultaba la mirada positiva, directa, entre las personas. Todos mediatizados por la fuerza de la verdad, que *no reía*, y que se imponía de manera poderosa y dominadora.

En ese planteamiento y experiencia de la *ley geométrica negativa*, esto es, del encuentro entre las personas, marcado y entorpecido por la fuerza coercitiva de verdades impuestas, los encuentros entre los yos no eran muy valiosos para generar un nivel de subjetivación y unos estilos de sujeto adecuados. La experiencia de la *ley geométrica positiva*, la posibilidad de reconocernos como sujeto en el encuentro/mirada de quienes se esfuerzan hacia la verdad, la belleza, la bondad, facilitan la experiencia del compromiso y la responsabilidad de unos con otros, sin mediaciones dominadoras, ni entorpecedoras.

En la perspectiva de la *Ley geométrica positiva*, los humanos nos encontramos como seres *desnudos*, como realidades liberadas de mediaciones, que nos hacen desiguales y no libres, en función del diferente papel que cada uno juegue según las mediaciones que *vistan*, en cada caso, la existencia compartida. El encuentro sin mediación, la ley positiva del encuentro, se vive como la experiencia más recta y cercana, auténtica, entre las personas. Esa es una experiencia cargada de valor y sentido para realizarnos y sentirnos sujeto.

217

Vivir desde el horizonte de la acción libre y creativa de cada uno, que se sabe y siente respetado, aceptado, por todo otro. El encuentro sin mediación es el contacto que se da en la secuencia de una línea recta. Animosidad creativa para saberse sujeto, autor liberado de la personal experiencia humana. El encuentro con mediación es el contacto sesgado en la perspectiva de una visión intermedia, que dificulta el encuentro directo. Este es un estilo de relación negativo para el logro de la propia subjetivación, dado que uno y otro contactan teñidos por esquemas que impiden y limitan la cercanía confiada y respetuosa de quienes buscan ser autores de la personal realización.

En definitiva, la metáfora de la *ley geométrica positiva* del encuentro entre dos personas expresa el valor de la mirada comprometida de quienes se comunican sin prejuicios. Esto es, de quienes se respetan radical y profundamente en cuanto conciencias, que viven que en el encuentro se relacionan y construyen como *sujetos*.

Por el contrario, encontrarse en la *línea de la ley geométrica negativa del espíritu* es relacionarse de forma oblicua, indirecta, mediatizados por la interposición de juicios previos, que anulan la emergencia de humanos for-

talecidos como sujeto. La *ley geométrica positiva del espíritu* se experimenta cuando nos relacionamos de manera libre, abierta, creativa. En definitiva, cuando provocamos la presencia del otro como sujeto.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- Baumann, Z. (2016). *La cultura en el mundo de la modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Camus, A. (1976). *El extranjero*. Madrid: Alianza.
- Derrida, J. (1998). *La voz y el fenómeno*. Valencia: Pre-Textos.
- Diderot, D. (1984). *Pensamientos filosóficos*. Madrid: Sarpe.
- Eco, U. (1983). *El nombre de la rosa*. Barcelona: Lumen.
- Einstein, A. (1978). *Cómo veo el mundo*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Foucault, M. (1990). *La arqueología del saber*, México: Siglo XXI.
- Freire, P. (1974). *Concientización: teoría y práctica de la liberación*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Heidegger, M. (2002). *Carta sobre el humanismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ionesco, (1982) .*Rinoceronte*. Madrid: Alianza Editorial.
- Kundera, M. (1998). *La identidad*. Barcelona: Tusquets.
- Lersch, Ph. (1974). *La estructura de la personalidad*. Barcelona: Scientia.
- Nietzsche, F. (2004). *Así habló Zaratustra*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J-P. (1988). *El muro*. Madrid: Alianza.
- Sartre, J-P. (2007). *El existencialismo es un humanismo*. Barcelona: Edhasa.
- Touraine, A. (1993). *Crítica de la modernidad*. Madrid: Temas de Hoy.
- Touraine, A. (2002). *A la búsqueda de sí mismo: Diálogo sobre el sujeto*. Barcelona: Paidós.
- Vigotski, L. S. (1987). *Pensamiento y lenguaje: teoría del desarrollo cultural de los fenómenos psíquicos*. Buenos Aires: La Pléyade.
- Zubiri, X. (1980). *Sobre la esencia*. Madrid: Alianza Editorial.

Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes

María R. Belando-Montoro *

Resumen. El aprendizaje a lo largo de la vida es considerado uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas nacionales desde hace varias décadas. Este paradigma no es sólo clave para afrontar los problemas mundiales de la educación sino que sus beneficios van más allá, abarcando desde el ámbito laboral al propio desarrollo personal. Sin embargo, y a pesar de la abundante literatura generada al respecto, todavía hoy se hace necesario una visión integradora que aborde los elementos sustanciales de este concepto. Para ello, este artículo parte de las aportaciones generadas por los organismos de la Unión Europea. A continuación, se analiza su desarrollo en España. Se finaliza con la propuesta de una definición del aprendizaje a lo largo de la vida y sus características principales.

Palabras clave: Aprendizaje a lo largo de la vida; concepto; Unión Europea; España.

LIFELONG LEARNING. CONCEPT AND COMPONENTS

Resumo. A aprendizagem ao longo da vida é considerada, há muitas décadas, um dos principais objetivos das organizações supranacionais e das diversas administrações nacionais de educação. Este paradigma não é apenas fundamental para enfrentar os problemas mundiais da educação, mas para beneficiar desde o local de trabalho ao próprio desenvolvimento pessoal. Entretanto, e apesar da abundante literatura a este respeito, ainda hoje é necessária uma visão integrativa, que aborde os elementos substanciais deste conceito. Por esta razão, este artigo baseia-se nas contribuições geradas pelos organismos da União Europeia. Na sequência, analisa-se o seu desenvolvimento na Espanha. Para concluir, apresenta-se uma proposta de definição de aprendizagem ao longo da vida e suas principais características.

Palavras-chave: Aprendizagem ao longo da vida; conceito; União Europeia; Espanha.

LIFELONG LEARNING. CONCEPT AND COMPONENTS

Abstract. Lifelong learning is considered to be one of the main objectives of supranational organizations and the various national education administrations for several decades. This paradigm is not only key to facing the world problems about education but its benefits go beyond, ranging from the employability to personal development. However, despite the

* Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense de Madrid (UCM), España.

abundant literature generated in this respect, an integrative vision is still needed today that addresses the substantial elements of this concept. For this, this article start from the contributions generated by the European Union agencies. Next, it analyzes its development in Spain. It ends with the proposal for a definition of lifelong learning and its main characteristics.

Keywords: Lifelong learning; concept; European Union; Spain.

1. INTRODUCCIÓN. SOBRE EL RECONOCIMIENTO INSTITUCIONAL DEL APRENDIZAJE PERMANENTE

El aprendizaje a lo largo de la vida sigue siendo hoy, después de varias décadas de reconocimiento internacional y apoyo institucional, un tema de plena actualidad en todos los niveles educativos (desde la educación infantil hasta la educación superior) y ámbitos (nacionales e internacionales). De hecho, es considerado uno de los principales objetivos de los organismos supranacionales y de las diversas administraciones educativas nacionales. En el Foro Mundial sobre la Educación organizado por la UNESCO, y celebrado en mayo de 2015 en la República de Corea, se planteaba como un objetivo para el año 2030. Un año antes, la UNESCO (2014) en su Estrategia 2014-2021, y en el marco de su misión general de contribuir a la paz y al desarrollo sostenible, presenta tres objetivos estratégicos. El primero de ellos es “ayudar a desarrollar y fortalecer los sistemas educativos para que provean de oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida”. El acento en la necesidad de aprender durante toda la vida sigue marcando, como se puede apreciar en ambos casos y a modo de ejemplo, las agendas para los próximos lustros.

Transcurridas más de cuatro décadas desde la publicación del primer y significativo informe de la UNESCO sobre el aprendizaje a lo largo de toda la vida (*Aprender a ser*, también conocido como Informe Faure, 1972) y más de dos décadas del trascendente y todavía hoy imprescindible referencia, el Informe Delors (*La educación encierra un tesoro*, 1996), este objetivo sigue presente y constituye el eje central de las políticas educativas mundiales. A través del aprendizaje a lo largo de la vida se pretende abordar los problemas mundiales de la educación y responder a los desafíos vinculados al desarrollo.

También en el ámbito europeo, el aprendizaje a lo largo de la vida ha alcanzado un notable protagonismo. En octubre de 1995 el Parlamento Europeo y el Consejo declararon 1996 como el “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”. Su objetivo central era el fomento del aprendizaje durante toda la vida a través de acciones de sensibilización a la población en general y estimulando el debate sobre la forma en que los sistemas de formación deben responder al reto de las nuevas necesidades de aprendizaje que plantea la sociedad basada en el conocimiento que está amplia

y profundamente desarrollada en la Unión Europea. Unos años más adelante, en el Consejo Europeo de Barcelona (de marzo de 2002), se aseveraba que la formación a lo largo de la vida garantiza la sociedad del conocimiento. Éstos constituyen sólo dos ejemplos de las intenciones que, desde hace algunos años, la Unión Europea ha hecho explícitas, a través de comunicaciones, informes y otros documentos (de especial interés es el Memorándum sobre el aprendizaje permanente del año 2000 y la Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente), y en los que subraya la relevancia del aprendizaje permanente para todos los ciudadanos europeos.

Esta importancia también ha sido reconocida en España a través de la legislación educativa. Así, el artículo 5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación está dedicado enteramente al aprendizaje a lo largo de la vida. Dicho artículo mantiene la vigencia en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Tras este reconocimiento del alcance del aprendizaje a lo largo de la vida, se hace necesario un acercamiento a la descripción de esta expresión y sus características que ayude a disipar cualquier duda sobre su delimitación y detalle su contenido.

2. CONCEPTO Y COMPONENTES DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. LA PERSPECTIVA DE LA UNIÓN EUROPEA.

Desde los organismos de la Unión Europea se ha priorizado el aprendizaje a lo largo de la vida, especialmente en la década de los 90 del siglo XX y en los primeros años del siglo XXI. Este reconocimiento sigue siendo impulsado en diversos documentos publicados (comunicaciones y resoluciones, entre otros) y en relación con temáticas tan diversas como empleo, género, sociedad intergeneracional y desarrollo social. Si bien, fue especialmente en dicho periodo cuando se realizó un estudio detallado sobre el concepto y sus características y se elaboraron documentos en los que se especificaban los diferentes elementos que constituyen esta expresión.

Uno de los documentos fundamentales de esta época es la Comunicación “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente”, que fue una de las contribuciones de la Comisión de las Comunidades Europeas al Consejo Europeo de Barcelona de marzo de 2002, en el que se priorizó el tema del empleo. Es de destacar que, tal y como también se acentuó en anteriores Consejos, la formación permanente es un objetivo prioritario para lograr más empleo y de mayor calidad.

La preocupación revelada no es sino la manifestación de una carencia detectada y evaluada desde hace ya algunos años. En el contexto europeo, los datos muestran que en el año 2016 sólo el 16,6% de la población entre 18 y 64 años había participado en algún curso de formación en las últimas cuatro semanas (Eurostat, 2017). Si bien el porcentaje ha ido creciendo en los últimos años (hace una década, en 2007, el porcentaje era de un 15,4%), el incremento ha sido mínimo (Eurostat, 2017). Esta situación afecta, como hemos señalado anteriormente, al empleo, ya que hay una relación inversa entre las tasas de desempleo y el nivel educativo alcanzado (Eurostat, 2016).

Ahora bien, el aprendizaje permanente no debe vincularse únicamente al ámbito laboral. Consecuentemente con esta idea, el concepto se ha ampliado también a otras áreas, incluyendo cuatro objetivos, amplios y complementarios entre sí: *realización personal, ciudadanía activa, integración social y empleabilidad y adaptabilidad*. Acorde a estos objetivos, la definición que se adopta en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente (Comisión de las Comunidades Europeas, 2000), es la siguiente:

Toda actividad de aprendizaje realizada a lo largo de la vida con el objetivo de mejorar los conocimientos, las competencias y las aptitudes con una perspectiva personal, cívica, social o relacionada con el empleo.

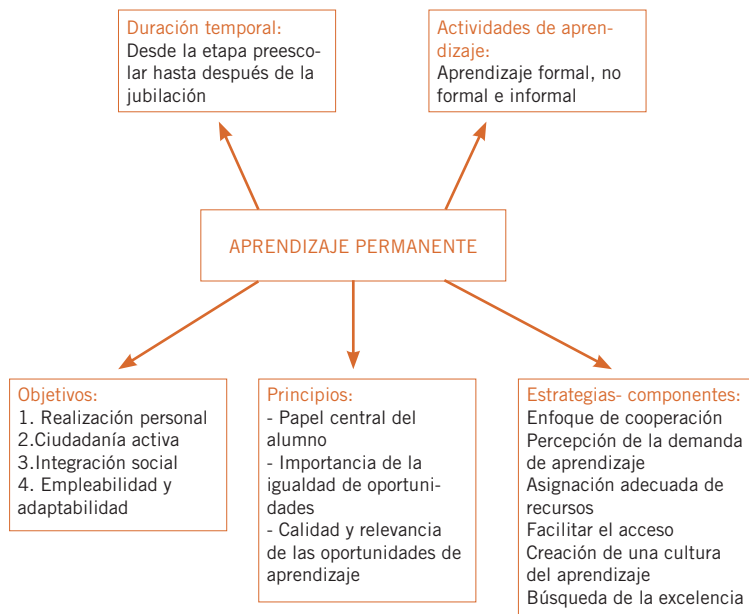
222

La evolución experimentada por el concepto de aprendizaje permanente, además de la especificación de objetivos concretos, principios y estrategias (ver gráfico 1), responde al impulso que desde el Consejo Europeo de Feira (19 y 20 de junio de 2000), y aún antes (el 23 de octubre de 1995 el Parlamento Europeo y el Consejo declararon 1996 como el “Año Europeo de la Educación y de la Formación Permanentes”), se ha proporcionado al aprendizaje permanente. Impulsos motivados, entre otros, por las consecuencias de la globalización, el cambio demográfico, la tecnología digital y el deterioro del medio ambiente. En este contexto, es preciso añadir que la dimensión que están adquiriendo los cambios económicos y sociales plantea a la Unión Europea múltiples y diversos retos que requieren el desarrollo de medidas urgentes desde el ámbito educativo.

Acorde con esta preocupación, en las Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación, se expuso la conveniencia de que esta cooperación “deberá situarse en el contexto de un marco estratégico que abarque los sistemas de educación y de formación en su totalidad, dentro de una perspectiva de aprendizaje permanente” (Consejo de la Unión Europea, 2009, p.2). Y aún más, se defiende que el aprendizaje permanente ha de considerarse un principio fundamental que sustenta todo el marco, en el que se abarcará el aprendizaje en todos los contextos y en todos los niveles.

GRÁFICO 1

Elementos que caracterizan el aprendizaje permanente



Fuente: Gráfico elaborado a partir de la descripción desarrollada sobre aprendizaje permanente en la Comunicación de la Comisión Europea “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

223

Como ya se afirmábamos anteriormente (Belando-Montoro, 2002), esta concepción del aprendizaje permanente abarca todas las experiencias de aprendizaje, ya sea formal, no formal o informal, que se tiene a lo largo de la vida del individuo. Y se apoya en tres principios fundamentales que aluden al papel central del alumno, a la igualdad de oportunidades (aquí se subraya la importancia de la accesibilidad) y a la alta calidad y pertinencia, pues sólo así se alcanza la plena rentabilidad de las inversiones de tiempo y dinero en el aprendizaje.

En relación con las estrategias coherentes y globales de aprendizaje permanente, ya presentes en la mitad de los Estados miembros, en la Comunicación “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” se subraya una conclusión de la consulta a escala europea, llevada a cabo en relación con el Memorándum sobre el aprendizaje permanente. Y ésta es “la de que los Estados miembros deben transformar radicalmente los sistemas de aprendizaje, incluida la educación inicial, para poner al alcance de todos,

de forma permanente, oportunidades de aprendizaje de calidad”. Y aquí se incluye una orientación más abierta y flexible de los contextos de aprendizaje formal, para adaptar los currículos a las necesidades e intereses del alumnado.

Pero, evidentemente, y como refleja el primer componente de las estrategias, es importante la cooperación de todos los agentes educativos a escala europea, a través de los gobiernos, los interlocutores sociales y las cooperaciones locales, incluyendo en éstas a las escuelas, universidades, empresas, centros de investigación y servicios de información, orientación y asesoramiento. Ahora bien, uno de los primeros pasos a dar cuando se plantea una intervención educativa es investigar y analizar las necesidades de aprendizaje del grupo sobre el que se pretende realizar la acción educativa, y para ello se habrá de atender a las siguientes cuestiones: competencias básicas (alfabetización, aritmética elemental, tecnologías de la información y la comunicación –TIC–, etc.); mediadores de aprendizaje (profesores, formadores, educadores de adultos y profesionales de la orientación), ya que también ellos precisan adaptarse; necesidades de los empresarios en general, así como las necesidades particulares de las PYME; intereses del alumnado y alumnos potenciales (a través de encuestas, evaluaciones, sondeos, etc.); y las implicaciones de la sociedad del conocimiento en las necesidades del alumnado y en los mercados laborales.

224

Para el desarrollo de las diferentes estrategias y, en definitiva, para hacer posible el aprendizaje permanente en todo el espacio europeo, se precisa un aumento de la inversión, tanto pública como privada, y que los recursos tengan una adecuada distribución en los tres sectores educativos: formal, no formal e informal (Belando-Montoro, 2002).

Si bien una de las propuestas que aparece en diferentes momentos de la Comunicación es la de la accesibilidad, especialmente si se pretende evitar las desigualdades y la exclusión social. El esfuerzo de aumentar el número y la calidad de la oferta educativa no resulta realmente rentable si ésta no es accesible a todos los ciudadanos europeos. Este componente no sólo se refiere a la eliminación de barreras sociales o geográficas, sino también incluye la necesidad de considerar el aprendizaje no formal e informal a la hora de establecer los requisitos de ingreso, progreso y reconocimiento en el sector formal. Además, y teniendo en cuenta la complejidad cada vez mayor de los sistemas educativos, se reconoce la importancia de los servicios de información, orientación y asesoramiento.

Quizá uno de los componentes de las estrategias más atractivos para un educador es la que alude a la creación de una cultura del aprendizaje, y que incluye la motivación y la participación de todos los implicados en el proceso educativo. Para ellos se precisan una serie de tareas: a) valorar y

recompensar el aprendizaje; b) promover una percepción más positiva del aprendizaje y aumentar la sensibilización ante los derechos y beneficios que otorga el hecho de aprender; c) utilizar adecuadamente los fondos específicos y las actividades de promoción; d) promover el papel de los proveedores de información, orientación y asesoramiento; e) dar facilidades para que las empresas se conviertan en organizaciones de aprendizaje, y f) estimular a los proveedores de servicios públicos, a los grupos de carácter voluntario y comunitario, a los empresarios y a los sindicatos a desarrollar y promover oportunidades de aprendizaje.

Por último, otro de los componentes que, junto al anterior, y al que se refiere al trabajo en cooperación, persigue la coherencia de las estrategias es el de la búsqueda de la excelencia. Esta se refiere tanto a la calidad de la propia experiencia de aprendizaje como de los procedimientos de decisión y aplicación, y de los servicios asociados con el aprendizaje. Para ello se establecerán procesos de seguimiento, revisión y evaluación en los que las estrategias se analizarán con base a criterios de globalidad y coherencia.

Retomando el tema de los objetivos, si los que se definen como propios del aprendizaje permanente amplían la anterior concepción de éste (en el Memorándum sobre el aprendizaje permanente) aludiendo a dimensiones personales, cívicas y sociales, en otro lugar de la Comunicación se reafirma el apoyo a esta nueva definición al concretar los dos objetivos del espacio europeo del aprendizaje permanente. En ellos quedan reflejadas las distintas áreas que conforman la nueva estructura del aprendizaje permanente:

1º objetivo: Capacitar a los ciudadanos para que puedan hacer frente a los retos de la sociedad del conocimiento, moviéndose libremente entre entornos de aprendizaje, empleos, regiones y países distintos con el fin de aprender.

2º objetivo: Cumplir las metas y ambiciones de prosperidad, integración, tolerancia y democratización que tienen la Unión Europea y los países candidatos.

El logro de estas intenciones requiere una actuación concertada con arreglo a prioridades de común acuerdo. Prioridades asociadas a los seis mensajes clave que constituían el núcleo del Memorándum sobre el aprendizaje permanente y en los que se basó una consulta a escala europea. En ella se consultó a los interlocutores sociales, al Parlamento Europeo, al Consejo de Europa, la OCDE y la UNESCO, entre otros. Las prioridades de actuación son las que se enumeran en la tabla 1:

TABLA 1
Vinculación de las prioridades de actuación a los componentes de las estrategias

| Prioridades de actuación | Componentes de las estrategias |
|---|--|
| 1. Valorización del aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> - Creación de una cultura del aprendizaje - Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje - Búsqueda de la excelencia |
| 2. Información, orientación y asesoramiento | <ul style="list-style-type: none"> - Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje - Creación de una cultura del aprendizaje - Trabajar en cooperación |
| 3. Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje | <ul style="list-style-type: none"> - Asignación adecuada de recursos - Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje - Búsqueda de la excelencia |
| 4. Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos | <ul style="list-style-type: none"> - Creación de una cultura del aprendizaje - Trabajar en cooperación - Percepción de la demanda de aprendizaje |
| 5. Competencias básicas | <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de la demanda de aprendizaje - Creación de una cultura del aprendizaje - Facilitar el acceso a las oportunidades de aprendizaje |
| 6. Pedagogía innovadora | <ul style="list-style-type: none"> - Percepción de la demanda de aprendizaje - Trabajar en cooperación - Búsqueda de la excelencia |

Fuente: Tabla de elaboración propia a partir de la asociación realizada por la Comisión de las Comunidades Europeas en la Comunicación "Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente" (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001).

2.1 Valorización del aprendizaje

Se hace una especial referencia al aprendizaje no formal e informal como pasos fundamentales hacia el espacio europeo del aprendizaje permanente, de ahí que se propicie el desarrollo de métodos, sistemas y normas para la identificación, la evaluación y el reconocimiento de la enseñanza no formal e informal, además de la creación de nuevos instrumentos a escala europea para apoyar la valoración de todas las formas de aprendizaje. Entre éstos destaca el modelo de *currículum vitae* europeo promocionado por el Consejo Europeo de Lisboa y que fue presentado en el mes de marzo de 2001. Es el denominado *Europass* (<https://europass.cedefop.europa.eu/es/home>). En este modelo de currículum se incluyen tantos los conocimientos y capacidades adquiridos a través del aprendizaje formal, como los obtenidos mediante la educación no formal e informal. Así, además de los datos perso-

nales, y los referidos a experiencia laboral, y educación y formación, hay un amplio epígrafe dedicado a las capacidades y competencias personales, el cual se desglosa en los siguientes apartados: lengua materna, otros idiomas, capacidades y competencias sociales, capacidades y competencias organizativas, capacidades y competencias técnicas, capacidades y competencias artísticas, otras capacidades y competencias, y permiso(s) de conducción. En diciembre de 2012 se lanzó el nuevo *Europass CV*, con algunas mejoras y nuevos epígrafes (página web personal, mensajería instantánea y certificados de lenguas).

También se alude en la Comunicación “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001) a la necesidad de diseñar instrumentos que permitan valorar los diplomas y certificados formales. Y paralelamente habría que desarrollar normas mínimas de calidad para la educación y la formación.

2.2 Información, orientación y asesoramiento

Como se comentaba anteriormente, los sistemas de información, orientación y asesoramiento contribuyen a facilitar el acceso al aprendizaje y, consecuentemente, fomentan la igualdad de oportunidades. Además, tienen un importante papel en la motivación de alumnos potenciales. Entre las actuaciones previstas por la Comisión Europea para reforzar estos servicios, destacamos la creación de un portal en Internet en el que se ofrecerá información sobre aprendizaje permanente en los Estados miembros y países candidatos.

Hay que subrayar, a este respecto, el Programa de Aprendizaje Permanente (2007-2013), cuyas actividades continúan en la actualidad bajo el Programa Erasmus+ (2014-2020).

El Programa de Aprendizaje Permanente fue establecido en 2006 por la Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo, con el objetivo de desarrollar y reforzar los intercambios, la cooperación y la movilidad, para que los sistemas de educación y formación se conviertan en una referencia de calidad mundial con arreglo a la estrategia de Lisboa. Y uno de sus objetivos específicos fue apoyar la realización de un espacio europeo del aprendizaje permanente.

Por lo que respecta al nuevo programa Erasmus+, éste se enmarca en la estrategia Europa 2020, en la estrategia Educación y Formación 2020 y en la estrategia *Rethinking Education* y engloba todas las iniciativas de educación, formación, juventud y deporte. Además, abarca todos los niveles

educativos. Se trata, por tanto, de un programa que no sólo está orientado a la adquisición de las capacidades necesarias para el mercado laboral, sino también trata de impulsar el desarrollo personal.

2.3 Invertir tiempo y dinero en el aprendizaje

Esta actuación, directamente relacionada con el componente “Asignación adecuada de recursos” subraya, una vez más, que se precisa un aumento de los niveles de inversión, pública y privada, para el logro de la sociedad del conocimiento y del objetivo estratégico marcado en el Consejo de Lisboa. Y en el marco de la consulta realizada, se prioriza la inversión en tres grupos concretos: a) la enseñanza preescolar, entendiendo que en ella se pueden establecer bases sólidas para el futuro educativo de la persona y disminuir, de este modo, desigualdades posteriores; b) profesores, formadores y otros mediadores de aprendizaje, pues deben estar preparados para afrontar todos los cambios que van a afectar a su competencia profesional; y c) ciudadanos de edad avanzada, incluidos los trabajadores de más edad, de modo que tengan la oportunidad de participar más activamente en la sociedad y en el mercado de trabajo, donde pueden transmitir la experiencia de su práctica a los trabajadores noveles. También se hace hincapié en otros dos aspectos: el desarrollo de centros de aprendizaje locales y de oportunidades de aprendizaje en el trabajo.

228

Por lo que se refiere al tiempo, se sugiere que cada empleado podría dedicar 35 horas anuales en la participación en actividades de aprendizaje.

2.4 Acercar las oportunidades de aprendizaje a los alumnos

Se pone el acento en las oportunidades de aprendizaje no formal e informal a nivel local, en concreto, se alude a la importancia del aprendizaje en el lugar del trabajo, la educación de adultos y la ofrecida por los grupos de voluntariado. Y se indica que se debe propiciar un equilibrio para lograr los cuatro objetivos del aprendizaje permanente.

Una de las acciones propuestas desde este punto se dirige, por tanto, a “estimular y apoyar a las comunidades, ciudades y regiones de aprendizaje y crear centros locales de aprendizaje”. La segunda acción se centra en el desarrollo del aprendizaje en el lugar de trabajo, y se hace un especial énfasis en las necesidades y circunstancias específicas de las PYME. Y es para ello de suma importancia, y aún más cuando se persigue el pleno empleo, y con ello aumentar el índice de actividad laboral de las mujeres, facilitar medios y recursos para conciliar la vida profesional y la vida familiar, especialmente

en el caso de que haya niños o personas mayores dependientes. Sólo así se consigue garantizar la igualdad de oportunidades y el acceso al aprendizaje de todos los trabajadores.

2.5 Competencias básicas

De nuevo se enfatiza, en la Comunicación “Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente” (Comisión de las Comunidades Europeas, 2001), la importancia de la escolaridad obligatoria como sector base del aprendizaje permanente y en el que se adquieren las competencias básicas, pero también se considera la necesidad de un aprendizaje compensatorio para todos aquellos adultos que salgan de la escuela sin el nivel suficiente en torno a las competencias básicas. Se recuerda en este punto que en la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea, firmada el 7 de diciembre de 2000 en Niza, se reconoce el derecho a recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria, y el acceso a la formación profesional y permanente (art. 14).

Por lo que respecta a la concreción de las competencias básicas, además de la alfabetización y el cálculo, también se incluye aprender a aprender, y las nuevas competencias que en el Consejo Europeo de Lisboa se definieron: cualificaciones en materia de tecnologías de la información, idiomas extranjeros, cultura tecnológica, espíritu empresarial y competencias sociales. A través de ellas los ciudadanos europeos podrán seguir desarrollando otros procesos de aprendizaje, y lograr así los objetivos del aprendizaje permanente y ser capaces de afrontar con éxito los retos de la sociedad del conocimiento.

2.6 Pedagogía innovadora

Son tres las ideas que destacamos en este punto. La primera de ellas se refiere al impulso que debe realizarse sobre el proceso de “aprender a aprender”, y es que las respuestas que se obtuvieron en la consulta acentuaron el paso de “conocimientos” a “aptitudes” y de enseñar a aprender, situando al alumno en el centro de todo el proceso educativo. La segunda es la que indica la pertinencia de que los centros de enseñanza superior y de investigación inicien o incrementen la investigación y la formación en materia de aprendizaje permanente. Y en tercer lugar, una referencia específica a la educación de adultos, en concreto a la denominada formación formal de los profesores de este sector, sobre lo que se informa que todavía no es un requisito en todos los Estados miembros y que, con carácter general, sería menester mejorar la calidad de la misma.

3. OTRA PERSPECTIVA ACERCA DEL APRENDIZAJE A LO LARGO DE LA VIDA. EL CASO ESPAÑOL

En respuesta a las recomendaciones emanadas de los organismos de la Unión Europea así como de otros organismos supranacionales, especialmente de Naciones Unidas, la legislación educativa española ha ido incorporando, reconociendo y desarrollando la importancia del aprendizaje a lo largo de la vida en los últimos años.

De especial significación es que el artículo 5 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación está dedicado enteramente al aprendizaje a lo largo de la vida. Dicho artículo mantiene la vigencia en la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (en adelante, LOMCE).

En el párrafo primero de dicho artículo encontramos el reconocimiento al derecho a aprender a lo largo de la vida:

Todas las personas deben tener la posibilidad de formarse a lo largo de la vida, dentro y fuera del sistema educativo, con el fin de adquirir, actualizar, completar y ampliar sus capacidades, conocimientos, habilidades, aptitudes y competencias para su desarrollo personal y profesional.

230

Dos años más tarde de la promulgación de la LOMCE, el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015) publicó el *Plan Estratégico de Aprendizaje a lo Largo de la Vida* con el objetivo de potenciar la educación y la formación a lo largo de la vida de los ciudadanos españoles. Para ello, se seleccionaron las siguientes líneas estratégicas en consenso con las administraciones educativas:

1. Generalizar el acceso a la información, orientación y asesoramiento para que todos los ciudadanos puedan participar en la formación permanente.
2. Mejorar la calidad de la formación permanente.
3. Fomentar la innovación en educación permanente.
4. Adaptar la oferta formativa a las necesidades personales, sociales y laborales de los ciudadanos.
5. Flexibilizar y conectar los sistemas e itinerarios formativos.
6. Incrementar el porcentaje de ciudadanos que participan en actividades formativas de formación permanente así como los niveles de cualificación de estos.
7. Propiciar la permanencia efectiva de los ciudadanos en las distintas modalidades de formación (Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, 2015, p.31).

No obstante, a pesar del reconocimiento a este derecho, y el apoyo de las administraciones educativas, los datos revelan que, en lo que respecta a la sexta línea estratégica, la participación en actividades formativas a partir de los 18 años no alcanza ni siquiera el 20%. Si, como se señalaba anteriormente, en el contexto europeo, los datos muestran que en el año 2016 sólo el 16,6% de la población entre 18 y 64 años había participado en algún curso de formación en las últimas cuatro semanas (Eurostat, 2017), las cifras españolas no resultan tampoco muy alentadoras (del 15,5% en el año 2007 se ha pasado al 15.1% en 2016) (Eurostat, 2017).

En el caso de la población adulta, este bajo índice de participación se debe en gran medida a falta de tiempo ya que entre las obligaciones laborales y familiares, apenas se tiene tiempo para participar en procesos formativos. Si bien, hay que tomar en consideración también las altas tasas de desempleo que en los últimos años, especialmente del 2008 al 2014, ha afectado a la población adulta española y que, sin embargo, no se ha visto acompañado de un crecimiento en la participación en cursos que podrían haber ayudado para actualizar conocimientos, adquirir formación en otros perfiles profesionales o desarrollar nuevas competencias, lo que podría haber facilitado el logro de un empleo.

Tampoco la participación de las personas mayores en actividades formativas es alta. Si atendemos a los datos ofrecidos por la Encuesta sobre Personas Mayores realizada por el IMSERSO (2010), ante la pregunta sobre el interés de los propios mayores por actividades formativas sólo las respuestas a “Artesanía, Cocina, bricolaje y similares” y “Tai-chi, yoga, gimnasia” superan el 10%. Y casi la mitad manifestó que no le interesaba ninguna de las actividades incluidas en la encuesta, entre las que se encontraban, además de las anteriores, lectura y escritura, idiomas, informática, formación artística, clases de humanidades, hacer una carrera universitaria y bailes de salón. Una posible explicación es que el escaso interés de los mayores hacia las actividades formativas puede deberse a su bajo nivel educativo y que, por tanto, en las próximas generaciones de mayores este interés irá en aumento. Gil Calvo (2003) matiza al respecto de la lectura que:

[...] si los mayores de hoy apenas leen, no es por falta de ganas –como podría parecer si lo atribuyésemos a un efecto de la edad, que les hiciese retraerse de cuanto la lectura significa–, sino por falta de recursos culturales para ello. Dada su baja escolarización, nunca pudieron adquirir el hábito de leer, y muchos ni siquiera aprendieron a hacerlo. Sin embargo, conocen perfectamente sus limitaciones, y por eso saben que les gustaría poder leer y disfrutar haciéndolo (Gil Calvo, 2003, p.251).

Habrá que esperar, por tanto, algunos años para comprobar si, efectivamente, a medida que nuevas generaciones con mayor nivel educativo llegan a la jubilación, la participación en actividades formativas de este grupo etario experimenta un aumento apreciable.

4. CONSIDERACIONES FINALES

Los datos expuestos nos conducen a una preocupación en torno a la baja participación en actividades de formación continua. Circunstancia que, como se ha hecho referencia en apartados anteriores, está sucediendo en el conjunto de los Estados miembros de la Unión Europea, salvo alguna excepción como Dinamarca, Suecia y Finlandia (Eurostat, 2017). En el fondo de este problema lo que subyace es probablemente que aprender no resulta atractivo y que hay otras actividades que despiertan más interés. De aquí que una de las cuestiones sobre la que cabría reflexionar a este respecto es sobre qué medidas podrían llevarse a cabo para motivar hacia el aprendizaje y también sobre informar y facilitar el acceso al aprendizaje ya que, en el caso de la población adulta, la falta de tiempo supone muchas veces un impedimento para no seguir procesos formativos. En todo caso, llama la atención en esta cuestión que el desarrollo de los cursos gratuitos online que se están ofreciendo en distintas plataformas (Coursera, edX, Miriada X, Future Learn y Udacity, entre otras muchas) desde hace ya algunos años y entre cuyas ventajas destaca la flexibilidad, el ahorro de costes y la autonomía –ya que permiten poder aprender a cualquier hora y casi en cualquier lugar–, no haya supuesto un incremento en el interés y en la formación de la población adulta.

232

Si bien, este es sólo uno de los problemas que están impidiendo un mayor desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida pues, como se ha visto, el aprendizaje a lo largo de la vida no es sólo el que realiza la población adulta. Se hace pertinente aquí responder a la primera cuestión que se planteaba en el título de este trabajo.

¿Qué es el aprendizaje a lo largo de la vida? La amplitud del concepto requeriría un espacio mayor que el que nos ofrecen estas páginas pero quizás puede ser un buen punto de partida una definición que sintetice lo esencial de este paradigma: El aprendizaje a lo largo de la vida es una forma global de entender el aprendizaje, un principio en el que se basa la organización de una estructura y unos contenidos de aprendizaje y supone un proyecto que comprende todas las posibilidades de formación sobre cualquier ámbito de conocimiento y en cualquier momento de la vida de una persona.

Ahora bien, habría que matizar ciertos elementos esenciales, ciertas características que hacen del aprendizaje a lo largo de la vida un objetivo prioritario para el desarrollo humano. En primer lugar, el papel activo de la persona que aprende a través de procesos de reflexión y de asimilación, además, la persona debe ser capaz de aprender por sí sola. En segundo lugar, la integración del aprendizaje formal, no formal e informal. Y en tercer lugar, unos objetivos orientados a la realización personal y, paralelamente, su desarrollo cívico, social, cultural y laboral.

En el contexto de este concepto, una línea de interés indudable para la reflexión sobre el desarrollo del aprendizaje a lo largo de la vida es la relativa a la motivación hacia el aprendizaje y, en ella, el sentido de vivir aprendiendo para una vida de calidad y una profunda satisfacción vital.

REFERENCIAS

- Belando-Montoro, M.R. (2002). Educación permanente y educación social. La formación del profesorado en el marco de la Unión Europea. En J. Ortega Esteban (coord.) *Nuevos retos de la pedagogía social: la formación del profesorado* (30-38). Salamanca: Sociedad Ibérica de Pedagogía Social.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2000). *Memorandum sobre el aprendizaje permanente*. Bruselas. SEC (2000)1832.
- Comisión de las Comunidades Europeas (2001). *Hacer realidad un espacio europeo del aprendizaje permanente*. Bruselas. COM (2001) 678final. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea (2002). *Resolución del Consejo de 27 de junio de 2002 sobre la educación permanente*. Bruselas. C 163/01. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2002:163:0001:0003:ES:PDF>
- Consejo de la Unión Europea (2009). *Conclusiones del Consejo de 12 de mayo de 2009 sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación («ET 2020»)*. Bruselas. C 119/02. Recuperado de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:119:0002:0010:es:PDF>
- Consejo Europeo (2000). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Santa María da Feira, 19 y 20 de junio de 2000*.
- Consejo Europeo (2002). *Conclusiones de la Presidencia. Consejo Europeo de Barcelona, 15 y 16 de marzo de 2002*. SN100/02.
- EUROSTAT (2016). *Employment and labour demand*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Employment_and_labour_demand
- EUROSTAT (2017). *Lifelong learning statistics*. Recuperado de http://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics
- Gil Calvo, E. (2003). *El poder gris. Una nueva forma de entender la vejez*. Barcelona: Mondadori.

IMSERSO (2010). *Encuesta sobre Personas Mayores*. Madrid: IMSERSO.

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2015). *Plan estratégico de aprendizaje a lo largo de la vida*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Parlamento Europeo y Consejo de la Unión Europea (2006). Decisión nº 1720/2006/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 15 de noviembre de 2006 por la que se establece un programa de acción en el ámbito del aprendizaje permanente. *Diario Oficial de la Unión Europea* L327/45-68.

UNESCO (2014). *UNESCO Education Strategy 2014-2021*. París: UNESCO.